Genèse des gestes professionnels de l’accompagnement de la rencontre avec l’œuvre d’art chez des enseignants spécialistes et non spécialistes: une enquête au croisement de la didactique des arts visuels et des sciences de la formation
Mary-Eve Rivière

To cite this version:

HAL Id: tel-01134356
https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01134356
Submitted on 23 Mar 2015

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.
Délivré par Université Paul-Valéry MONTPELLIER 3  
Préparée au sein de l’École doctorale 58  
LANGUES, LITTÉRATURES, CULTURES, CIVILISATIONS

Et de l’unité de recherche du LIRDEF : Laboratoire de  
Recherche Interdisciplinaire en Didactique Éducation et  
Formation  
Spécialité : Sciences de l’Éducation  
Présentée par Mary-Eve Penancier-Rivière

Genèse des gestes professionnels de l’accompagnement  
de la rencontre avec l’œuvre d’art chez des enseignants  
specialistes et non spécialistes.

Une enquête au croisement de la didactique des arts  
visuels et des sciences de la formation

TOME 1

Soutenue le 22 novembre 2014 devant le jury composé de

Mme Laurence ESPINASSY, maitre de conférences, ESPE/Aix- 
Marseille Université, membre du Jury  
M. Richard ÉTIENNE, professeur des universités émérite, Université  
Paul Valéry/Montpellier 3, membre du Jury  
M. Alain KERLAN, professeur des universités émérite, Université  
Lyon 2, rapporteur  
M. René RICKENMANN, maître d’enseignement et de recherche,  
Université de Genève, membre du Jury  
M. Éric VILLAGORDO, maître de conférences, Université Paul  
Valéry/Montpellier 3, membre du Jury  
M. Jean-Charles CHABANNE, professeur des universités, Institut  
Français de l’Éducation/ENS de Lyon, directeur de thèse
GENÈSE DES GESTES PROFESSIONNELS DE L’ACCOMPAGNEMENT DE LA RENCONTRE AVEC L’ŒUVRE D’ART CHEZ DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISTES ET NON SPÉCIALISTES.

TOME 1
UNE ENQUÊTE AU CROISEMENT DE LA DIDACTIQUE DES ARTS VISUELS ET DES SCIENCES DE LA FORMATION

« Ne sois pas original, sois unique ! »

1 Phrase attribuée à Cocteau.
UNE THÈSE NOURRIE D’UNE EXPÉRIENCE PERSONNELLE : LA FORCE D’UNE PRATIQUE DE PLASTICIENNE ET D’UNE EXPÉRIENCE DE L’ŒUVRE

UNE THÈSE NOURRIE DE L’EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE : PARCOURS PROFESSIONNEL ET ANÉCDOTES PROFESSIONNELLES « SÉMINALES »

PREAMBULE EXPÉRIENCES DE « RENCONTRES » AVEC L’ŒUVRE : « FAIRE RENCONTRER »

DE MES PREMIÈRES INTUITIONS AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

GENÈSE D’UN PROJET DE RECHERCHE

ÉLABORATION D’UN OBJET DE RECHERCHE : LA MISE EN PARALLÈLE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES

PROBLÉMATIQUE

PREMIÈRE PARTIE

PREMIÈRE PARTIE CHAPITRE 1

L’AXE DU SENSIBLE

1. Les mots autour de la rencontre avec l’œuvre

2. Rapport à l’œuvre

PREMIÈRE PARTIE CHAPITRE 2

L’AXE DU RÉFLÉCHI

1. Les mots autour du réfléchi

2. Art

PREMIÈRE PARTIE CHAPITRE 3

L’AXE DE L’AGIR ENSEIGNANT

1. Les mots autour de la professionnalité : l’agir enseignant

2. Quelques concepts utiles en analyse des gestes professionnels empruntés à différents cadres théoriques

3. Concepts empruntés au modèle du multi-agenda (D. Bucheton et son équipe) : un modèle des gestes professionnels

4. Dispositifs de l’enseignement des arts plastiques et concepts

DEUXIÈME PARTIE

DEUXIÈME PARTIE CHAPITRE 1

MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES ET ÉTABLISSEMENT DE L’OUTIL D’ANALYSE

1. Rappel de la problématique

2. Les données et les contextes de recueil
3. Justification de la méthode d’analyse des données inspirée de l’entretien d’explicitation................................................................. 968

DEUXIÈME PARTIE CHAPITRE 2 ................................................................................................................................. 988
1. Choix d’une méthodologie d’analyse ................................................................................................................................. 988
2. Préparation de l’analyse et traitement des données : modèles construits .......................................................... 1004
3. Pour résumer cette partie ...................................................................................................................................................... 1012

TROISIÈME PARTIE ...................................................................................................................................................... 1013

TROISIÈME PARTIE CHAPITRE 1 ............................................................................................................................ 1014

ANALYSE DETAILLÉE À TITRE D’APPLICATION DE LA MÉTHODE À UN ENTRETIEN (STÉPHANIE) ................................................................................................................................. 1014
1. Préambule ........................................................................................................................................................................ 1014
2. Analyse de l’entretien de Stéphanie suivant l’axe 1 « Rapport à » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec l’œuvre ................................................................................................................................. 1017

TROISIÈME PARTIE CHAPITRE 2 ............................................................................................................................. 1026
Analyse de l’entretien de Stéphanie suivant l’axe 2 « Conception personnelle » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec l’œuvre ................................................................................................................................. 1026

TROISIÈME PARTIE CHAPITRE 3 ............................................................................................................................. 1038
Analyse de l’entretien de Stéphanie suivant l’axe 3 « Didactique » : éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels ................................................................................................................................. 1038

TROISIÈME PARTIE CHAPITRE 4 ........................................................................................................................................ 1053
1. Analyse de l’entretien de Stéphanie suivant l’axe 4 « Professionnalité » : éléments attestant de réflexivité et de créativité ........................................................................................................................................ 1053
2. Synthèse finale de l’analyse de l’entretien de Stéphanie ........................................................................................................ 1069

QUATRIÈME PARTIE ...................................................................................................................................................... 1071

QUATRIÈME PARTIE CHAPITRE 1 ............................................................................................................................. 1072
Analyse d’une pratique de référence éclairant notre problématique : la « Petite Galerie » et entretien de Francisca ........................................................................................................................................ 1072

QUATRIÈME PARTIE CHAPITRE 2 ............................................................................................................................. 1073
Analyse de l’entretien de Francisca ...................................................................................................................................... 1073

CINQUIÈME PARTIE ...................................................................................................................................................... 1106

PRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE DES RÉSULTATS DE L’ENSEMBLE DES DOUZE ENTRETIENS ........................................................................................................................................ 1107
1. Préambule ........................................................................................................................................................................ 1107
2. Synthèse de l’analyse de Stéphanie .................................................................................................................................. 1107
3. Synthèse de l’analyse de Manon ..................................................................................................................................... 1110
4. Synthèse de l’analyse de Gaëlle ..................................................................................................................................... 1111
5. Synthèse de l’analyse de Christine .................................................................................................................................. 1113
6. Synthèse de l’analyse de Serge ..................................................................................................................................... 1115
7. Synthèse de l’analyse de Cathy ................................................................. 1116
8. Synthèse de l’analyse de Nathalie ............................................................... 1119
9. Synthèse de l’analyse de Huguette ........................................................... 1121
10. Synthèse de l’analyse d’Isabelle ............................................................... 1123
11. Synthèse de l’analyse de Philippe .............................................................. 1124
12. Synthèse de l’analyse de Layla ................................................................. 1126
13. Synthèse de l’analyse de Ludivine ............................................................ 1128

SIXIÈME PARTIE ............................................................................................... 1130

SIXIÈME PARTIE CHAPITRE 1 ........................................................................ 1131
CONCLUSION GÉNÉRALE, SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION ...... 1131
1. AXE 1 « Rapport à » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à
l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec l’œuvre .............................................. 1131
2. AXE 2 « Conception personnelle » : éléments d’une théorie personnelle du beau, de
l’art, du musée ...................................................................................................................... 1149

SIXIÈME PARTIE CHAPITRE 2 ........................................................................ 1169
1. AXE 3 « Didactique » : éléments de savoir et de savoir faire professionnels .......... 1169
2. AXE 4 « Professionnalité » : éléments attestant de réflexivité et de créativité .......... 1186

CONCLUSION ................................................................................................................. 1196

SOMMAIRE DES ANNEXES .................................................................................. 1200
TABLE DES MATIÈRES ........................................................................................... 1202

BIBLIOGRAPHIE ........................................................................................................... 1219

BRUNEAU, M., VILLENEUVE, A., (2007), Traiter de recherche création en art : Entre la
quête d’un territoire et la singularité des parcours – 21 septembre 2007, coll. Méthodologie
de, Presse du Québec ........................................................................................................ 1223
MOTS CLEFS

RÉSUMÉ

L’évolution des pratiques d'enseignement des arts visuels et arts plastiques dans le cadre de la commande institutionnelle préconise le recours à l’œuvre d'art authentique. Par ailleurs, l'enseignement des arts doit contribuer, au-delà de ses apports propres aux « apprentissages fondamentaux » aussi bien culturels que techniques.

La mise en place et en œuvre, l'exploitation de la situation de rencontre avec l’œuvre ainsi définie requiert de la part des enseignants un ensemble de compétences qui demandent à être éclairées et problématisées. La recherche porte sur la genèse de gestes professionnels, sur le rapport à l’œuvre et le développement de compétences professionnelles, ainsi que sur la nature des objets d'enseignement, (transposition des savoirs de référence, compétences d'ingénierie didactique, articulation des savoirs spécifiques avec les « apprentissages fondamentaux » et socialisation scolaire). La problématique s’est construite sur des questions qui croisent le rapport à l’œuvre de ces enseignants, les gestes professionnels et la construction d’une théorie que nous avons explicitée comme une « théorie personnelle-en-acte ».

Le recueil de données s’est fait au niveau de l’école primaire et du collège. L’enquête a intégré la spécificité d’une école maternelle possédant une Petite Galerie (espace spécifique dédié dans l’établissement où les élèves très jeunes rencontrent des œuvres d’art « authentiques » ou réelles). Elle a apporté un éclairage sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

Les méthodologies s’appuient sur l’enquête de terrain par observation participante, l’entretien d’explicitation de type Vermersch et l'analyse du discours. Les cadres théoriques confrontent des angles d'attaque habituellement cloisonnés : esthétique, sciences de l'art, histoire des arts (Goodman ; Arasse ; etc.), sociologie (Heinich ; Lahire), didactique des arts visuels, arts plastiques (Pélissier ; Château ; Chanteux ; Gaillot ; Lagoutte ; Reyt ; etc.), didactique comparée des arts (Goodman ; Rickenmann ; etc.), la théorie du développement professionnel dans les situations (théorie de l'action située, des gestes professionnels).

Le rapport à l’œuvre s’est construit dans une dynamique familiale, scolaire, personnelle et professionnelle et la recherche de la genèse de ce rapport à l’œuvre nous fait constater le rôle joué par certaines rencontres « séminales » (Massin, 2013). Les éléments d’une théorie personnelle de l’art, de l’œuvre, de l’expérience qui sous-tendent ce rapport à l’œuvre, montrent une interdépendance. La rencontre de l’art favorise la mise en place de cette « théorie-en-acte ». Enfin, le rapport à l’œuvre de nos interlocuteurs détermine leur pratique professionnelle : des liens entre rapport à l’œuvre, conceptions et gestes professionnels clefs de leur métier, ont été mis en évidence.
ABSTRACT

Changes in teaching practices of the visual arts visual arts in the context of institutional control and advocate the use of authentic artwork. In addition, arts education should contribute beyond his own contributions to the "basic skills" as well as cultural techniques.

The establishment and implementation, operation of the meeting situation with the work thus defined requires that teachers with a set of competencies that need to be informed and problematized. The research focuses on the genesis of professional acts on the report at work and the development of professional skills, as well as the nature of educational objects (translation of reference knowledge, didactic engineering skills, articulation specific knowledge with the "basic skills" and academic socialization). The problem is built on issues that cross the relation to the work of these teachers, professional acts and building a theory we explained as a "personal theory-in-action."

Data collection was done at the elementary and middle school. The investigation has included the specificity of a kindergarten with a Small Gallery (specific space dedicated in the institution where students encounter very young art "authentic" or real). She shed light on teaching practices.

The methodologies are based on fieldwork through participant observation, maintenance of explaining Vermersch type and discourse analysis. Theoretical frameworks confront angles of attack usually compartmentalized: aesthetics, art sciences, art history (Goodman; Arasse; etc.) Sociology (Heinich; Lahire) the teaching of visual arts, visual arts (Pelissier; Chateau; Chanteux; Gaillot; Lagoutte; Reyt; etc.) and comparative arts teaching (Goodman; Rickenmann; etc.) theory development in professional situations (theory of situated action, professional gestures).

The report on the work was constructed in family dynamics, school and work and the search for the origins of this report at work makes us see the role played by some “seminal” events (Massin, 2013). The elements of a personal theory of art, the work experience behind this report to work, show an interdependence. The meeting of art promoting the establishment of this "theory-in-action." Finally, the relation to the work of our interlocutors determines their professional practice: links between relation to the work, designs and professional acts keys to their profession, were highlighted.
REMERCIEMENTS

Dominique Bucheton, sans qui rien ne serait arrivé !
Yves Soulé, le superviseur, celui qui voit tout, mais vraiment tout du détail d’Arasse à l’hyper monde de Reeves !
Rémi Azémard, un chevalier, et Jackie Azémard, sa damoiseille, un soutien continu !
Michael Dutreuil, finesse, poésie et douceur accommodées au professionnalisme !
Claire Zimmerman, un être presque virtuel, avec des écrits d’un professionnalisme élaboré !
À l’ensemble de l’Ecole P. Kergomard !
Dominique Rippert, être là quand il faut, toujours au poste et d’un accompagnement hors pair !
Cécile Salvador, tendre et drôle !
Libicz Anne, rigueur professionnelle et gentillesse pointilleuse !
Pauline Polge, des sourires, des finesse, de la gentillesse, une authenticité !
Olga Grienenberger, une bonne humeur, une sagesse contagieuse !
Christine Dazat, bûcheuse, je suis contente de sa réussite !
Martine Pourcelly, un même cheval de bataille : l’art pour tous !
Danièle Bertrand, une montagne d’affectation !
Stéphanie Rieu, une petite fleur posée, une sensibilité agile et un esprit d’une grande tolérance !

Les services éducatifs des musées et lieu d’art : les sages de l’art !
Gaëlle Dupun, Manon Gaquerel, Layla Moget.

L’AGEEM de Perpignan et toute l’équipe qui a suivi : merci à elles !

Cathy Martin, une sœur jumelle retrouvée !
Ludivine Apruzzese, ma plus grande joie sa réussite !
Nathalie Blavier, une jovialité à toute épreuve un cœur d’or !
Huguette Lemarchand, fragile, sensible, fine, tendre, mais efficacement redoutable ou redoutablement efficace !

Mes collègues Marie-Dominique Bidard, Anne Dumonteil, Rui Alberto, les étudiantes et étudiants stagiaires !
Et parmi eux, Virginie V'imont, qui devait être une de mes interlocutrices pour cette thèse et pour qui j’ai une pensée sombre à la suite de son décès !

Au l’œil averti, radioscopique, résistant, de Fanfan, Françoise Courtat !

Les remerciements suivants vont à Sophie Pryem, qui a accepté de voir mentionner le nom de son mari, Michel, sans savoir de quoi il retournait, mais qui m’a souvent fait confiance et à Marcel Desan, qui dans un esprit serein, paisible, et sans bruit, peut-être sans le savoir, a remis en route la petite machine intérieure de ma vie, bien amochée dès les premiers instants de son existence !

À Michel Pryem, mon enseignant, mon conseiller pédagogique, mon formateur, mon ami, décédé, aujourd’hui qui aurait fêlément aimé être présent, juste pour avoir le plaisir de dire « alors, quand je te dis que tu peux ! Recommence ce n’est pas parfait ! ». Je pense qu’il aurait été très satisfait de l’exigence, de la ténacité et de la détermination, qu’il m’a transmises !

Une pensée triste à ma mère décédée, trop tôt, que je n’ai pas bien eu le temps de connaître, j’en ai à l’impression !
À mes sœurs, Edwige et Vinca que j’aime tendrement, et à Bernard qui s’est chargé de la correction ingrate !
À mon père, que je trouve sensationnel au bout de son grand âge !
À mon frère, Olivier, que je ne connais pas, mais que je sais vivant, quelque part en France, peut-être ou ailleurs sans doute. À mes enfants, Rémy, Mathieu, Julie, et Charloth, qui ont souvent été la source de mes idées !
À mon époux, un amour, toujours dans sa logique et irrémédiablement prêt à la tâche, à lire et à relire sans relâche !
À mon amie, ma demi-sœur, Josy Fabregoul qui s’est penchée avec plaisir sur les corrections !

Et à tous ceux qui constituent les autres et qui contribuent toujours quelles que soient leurs intentions, à vous faire avancer !

Et bien sûr c’est à Jean Charles Chabanne, à qui je consacre les derniers mots !
Laisser faire, mais pas trop !
Faire en sorte que ça s’arrime à un moment donné, je ne connais pas la magie, mais lui si !
Amener subtilement là où il faudra aller, mais savoir lâcher astucieusement quand il est temps !
Conduire doucement quand il le faut, ne pas brusquer, mais savoir arrêter juste au bon moment !
Et trouver le temps d’accompagner jusqu’à la dernière phase… jusqu’au bout, jusqu’au point final !
Aux membres du jury,
Mme Espinassy,
M. Étienne,
M. Kerlan,
M. Rickenmann,
M. Saujat et
M. Villagordo.
Écrire je ou nous 2 ?
L’implication dans une recherche sur l’expérience est à la fois un biais qu’il ne faut pas ignorer et une chance qu’il s’agit de saisir. Dominique Paturel expérimente les facettes de cette question de l’implication.

Si la question de l’implication se pose, c’est parce que mon engagement est en toile de fond de cette recherche et l’amener explicitement permet de donner corps à la méthodologie et au processus même de la recherche (Paturel, 2008 : 35).

Je trouvais la réponse dans ces propos. Il me semblait important d’expliquer la difficile prise de décision sur la modalité de la rédaction de cette thèse : je ou nous ? Ma question de recherche ne pouvait pas négliger l’ensemble de tous ceux qui y avaient participé, pendant ces quinze dernières années. Dans ces conditions face à l’écriture de cette thèse, je me suis aperçue qu’il était indispensable de proposer une solution qui rende compte d’un « jeu », entre nous et moi, (entre je et nous), et entre ceux qui m’ont offert leur parole. Et si aujourd’hui, ce travail commencé il y a déjà quelques années, se termine comme une course en solitaire, il a été sans cesse conduit, nourri, accompagné par nous tous, par vous tous. Je prendrai donc la voix du groupe. Cependant le « je » est très rarement utilisé.

Notre expérience est intégrée à la recherche, elle ne peut s’en départir ; aussi faut-il prendre en main cette complicité. L’expérience-recherche est un atout, il oblige à la vigilance, mais il impose des biais incontournables. Nous sommes partie sur l’idée d’investir par l’expérience acquise, cette recherche. Une phrase de Merleau-Ponty nous a particulièrement touchée : « La science manipule les choses et renonce à les habiter » (Merleau-Ponty, 2006 : 7). Aussi ai-je tenté d’habiter cette recherche, par l’expérience.

Nous notons que ce travail se situe dans les sciences de l’art, mais que la dimension de formation est présente tout au long de la recherche car elle sollicite l’appui des « sciences de l’apprendre ».

Choix de présentation des annexes et autres précisions de règles d’écriture importantes

Toutes les annexes sont présentées en 3 tomes paginés. Ce choix permet une organisation qui facilite la lecture. Une explication spécifique de l’organisation de ces annexes est présentée dans la deuxième partie (section 2.1 archivage des données, p.87).

Un glossaire a été constitué ; il reprend les termes spécifiques de cette recherche. Nous avons ajouté également un récapitulatif des sigles utilisés.

Dans les citations les mots ou expressions écrites en caractères gras, le sont de notre initiative.

Convention : dans tout le texte de la thèse, lorsque les propos de nos interviewés sont rapportés directement nous donnerons le prénom de la personne qui parle. Lorsque les propos sont en quantité, nous donnerons la situation codée et exacte à l’intérieur de l’entretien (1 SR 25 mai 2009 : tour de parole 1 de Stéphanie Rieu, du 25 mai 2009).
Une thèse nourrie d’une expérience personnelle : la force d’une pratique de plasticienne et d’une expérience de l’œuvre

J’expose depuis l’âge de quatorze ans dans de nombreux lieux, seule et en groupe, ce qui offre une possibilité d’échange. En 1967, au retour de vacances de printemps, après avoir vu ma première exposition au musée Guimet à Paris, je m’inscris aux beaux-arts municipaux, de Dunkerque. À partir de ce moment la pratique plastique ne me quittera plus, je profiterai à chaque occasion d’exposer seule ou en groupe.

L’entrée à l’université de Lille III se fait assez tardivement, après quelques errements du côté des sciences et de l’architecture.

Les années de préparation au CAPES et à l’agrégation d’arts plastiques nécessitent une pratique plastique conséquente et exigeante. Michel Pryem, en 1982, enseignant de l’Université de Lille III, m’offre par la mise en place de formations et de rencontres d’œuvres, l’essentiel d’une pratique plastique : moyens plastiques pertinents, régularité et assiduité. Mais l’implication régulière dans des groupes de plasticiens reconnus, complète le travail de formation universitaire et celui de plasticienne. L’œuvre est continuellement au cœur de notre travail et sa rencontre est sans cesse accompagnée.


Toutes ces expériences aussi bien personnelles, plastiques, pratiques et professionnelles concourent aujourd’hui à la finalisation de cette recherche.

L’œuvre ne me pose pas de question. Il y a là un paradoxe discutable, puisqu’elle est la question principale de cette thèse. Elle est réellement devenue la question. L’œuvre est cependant complètement intégrée à mon travail et dans ma vie quotidienne.

---


4 FRAC pour le Nord-Pas de Calais ; pour les espaces de rencontre avec l’œuvre proposés par le FRAC, réseau de rencontres : Espaces de Rencontrer avec l’Œuvre d’Art (EROA).
Une thèse nourrie de l’expérience professionnelle : parcours professionnel et anecdotes professionnelles « séminales »


Lorsque je commence à travailler à l’IUFM, je m’aperçois que les étudiants déclarent que des pans entiers de culture artistique leur font défaut. Que veut dire « pans entiers » ? Il semble que la culture artistique leur fait défaut selon leurs dires, car je me place là de « leur » point de vue en généralisant les quelques propos entendus lors de ces quinze dernières années. Ils n’ont pas d’autre validité que d’aider à comprendre le contexte dans lequel la recherche s’installe. Ces étudiants et ces enseignants voient les choses ainsi, parce qu’ils se sentent démunis, insuffisamment formés dans cette discipline et ont le sentiment de n’avoir donc construit aucune relation aux objets de savoir qui leur semblent constitutifs de cette discipline. Ils disent ne pas avoir la possibilité de transférer, parce qu’ils sont persuadés qu’il y a des connaissances à transférer. Ces croyances ne s’effacent pas facilement et il faut parfois convaincre, par exemple, qu’il n’y aurait pas toujours quelque chose à apprendre de l’œuvre. Ils sont convaincus de ne pas avoir de connaissances disciplinaires ou artistiques et sont dans ces conditions défaits ; ils se sentent « non compétents » pour prendre en charge l’éducation à l’œuvre de leurs jeunes élèves. Ils n’ont aucun réel souvenir d’avoir touché un pinceau. Aussi lorsque ce souvenir est évoqué, il remonte à bien longtemps.

Pour les étudiants dans cette situation, il faut imaginer et envisager des stratégies pour les conduire aux concours. La complexité du travail qui leur est demandé, est que, théoriquement, ils doivent inventer des situations de rencontre avec l’œuvre, qu’eux-mêmes n’ont pas vécues. Pour ce qui est de l’accompagnement des stagiaires, qui sont bien en peine de manipuler des œuvres, devant leurs élèves, des situations d’urgence, tirées d’ouvrages sont proposées, donnant des recettes sur les pratiques plastiques, des recettes du type « à la manière de » ou des stratégies qui s’apparentent plus à de l’évitement ou des manipulations simplistes de reproduction d’œuvres, qui laissent une petite place à la reproduction d’œuvre. Mais la priorité pour les formateurs vient buter sur la notion même de rencontre avec l’œuvre et le jeu de face-à-face qu’elle engage. Pour faire rencontrer des œuvres, faut-il avoir rencontré les œuvres ? Dès lors, pour le formateur, comment faire rencontrer des œuvres pour pouvoir enseigner la rencontre ? Et enfin, qu’est-ce précisément que la notion même de rencontre avec une œuvre que nous employons comme si elle allait de soi ?

5 Bi-admissible est un corps intermédiaire entre certifié et agrégé ; les collègues me font découvrir les dessous administratifs de l’Éducation nationale. Je compris alors que cette catégorie, ne me hissait pas au rang des agrégés, mais me distinguait des confrères certifiés, comme si ces catégories étaient hermétiques. Ceci me permit de comprendre certains enjeux, que je m’efforçais de mettre en œuvre : partager le travail avec toutes les catégories.

6 IUFM : aujourd’hui devenu, Faculté d’Éducation (FDE) entre 2013 et 2014 et devient École Supérieure du Professeurat et de l’Éducation (ESPE) à partir de 2015, pour Montpellier.
Premières expériences de « rencontres » avec l’œuvre : « faire rencontrer »

En 1997, très peu de temps après mon arrivée en tant que titulaire à l’IUFM, sur le site de Perpignan, je choisis de prendre comme rendez-vous régulier d’aller à la rencontre avec l’œuvre en contactant Layla Moget, fille de Piet Moget et directrice du centre d’art du Hameau du lac, lieu d’art contemporain (LAC) à Sigean. Chaque année, les cours démarraient par une visite au LAC. Les rencontres sont monumentales au sens où de grandes figures de l’art viennent installer et présenter leurs œuvres. Roman Opalka ou encore de Robert Morris y exposeront. On trouve également dans la collection particulière de Piet Moget, une petite œuvre d’Yves Klein.

Mais j’observe que cette simple rencontre ne va pas de soi. Le poids de cet artiste dans l’histoire de l’art, déconcerte les étudiants. Ils n’arrivent ni à mesurer, ni à exprimer l’emprise et le pouvoir que l’œuvre prend sur eux. Ils sont submergés. Ils disent avoir besoin d’être accompagnés, presque soutenus dans la rencontre des œuvres. Layla s’empresse à leur côté et éclaire la rencontre.

En revanche, la rencontre est aussi un phénomène partiellement observable, cette expérience me permet de prendre peu à peu conscience de processus de médiation qui accompagnent et peut-être accomplissent cette rencontre. Les étudiants ont la chance de croiser des artistes reconnus à un niveau international dans le milieu de l’art et le plus souvent Piet Moget lui-même n’hésite pas à entrer en discussion avec eux, puisqu’il parle couramment le français. Ces années me permettent de mesurer à quel point les œuvres ainsi rencontrées touchent les étudiants, provoquant des rejets fulgurants ou une inéluctable inclinaison. J’ai ainsi pu assister, sans vraiment en avoir conscience au départ, aux toutes premières émergences de ce que je vais appeler plus loin un rapport à l’œuvre au cours de phénomènes qui, à des degrés et selon des modalités diverses, constituent des événements de rencontre avec des œuvres.

De mes premières intuitions aux questions de recherche

Intuitivement, un lien s’établissait à mes yeux entre la qualité de ces premiers événements de rencontre et ce qui par la suite allait jouer un rôle déterminant dans les pratiques professionnelles : il me semblait qu’autour de cette question apparemment simple et évidente de la rencontre se jouait d’une part le développement professionnel de l’enseignant d’art et d’autre part quelque chose qui relevait de l’enjeu même d’un enseignement dans le domaine de l’art : la rencontre était un événement-clé. Et peut-être même la ou les toutes premières rencontres. Je m’engageais naïvement dans une enquête sur une genèse de l’expérience de l’œuvre comme genèse du rapport à l’art lui-même.

Pour commencer, la première réflexion a été introspective. Tout d’abord, je me suis précisément interrogée sur la première œuvre d’art rencontrée et je me suis posée la question de la place que prenait l’œuvre dans mon propre parcours. Puisque j’en faisais la demande dans mes entretiens, il était normal de
m’interroger sur l’apparition de l’œuvre dans mon cursus. Bien que je n’aie aucun souvenir dans ma scolarité de rencontre précise avec l’œuvre d’art, je me souviens cependant d’une boîte de peinture qui trainait à la maison. Elle avait sans doute été offerte par quelqu’un. J’en ai usé les couleurs. J’avais six ans. Peut-être la pratique plastique s’est-elle ancrée à ce moment-là ?

Il est probable qu’un événement pourrait expliquer mon attachement d’aujourd’hui. Il a bien fallu que l’œuvre « passe ». Comment ce croisement s’est-il opéré ? Quelles œuvres m’ont été présentées et sous quelle forme ? En retrouvant, dans ma bibliothèque, mon premier livre d’art, un cadeau de Noël, dont le titre aujourd’hui, me paraît singulier, Les yeux ouverts sur l’art de Pierre Belvès, j’ai reconstitué l’histoire de cette première rencontre, mettant en scène mon oncle, Pierre et sa tante, Suzon9, à l’origine du cadeau. Je suppose que ce livre capital a construit des liens entre l’œuvre, mon regard de spectateur et cette pratique plastique débutante. Il a eu sa place dans mon parcours, comme l’œuvre s’était inscrite dans le parcours de ces connaisseurs, mes parrains et marraines d’adoption. Leur vie avait dès leur plus jeune âge, été bercée par l’art : oncle sculpteur, frère céramiste, rencontres avec des dessinateurs et écrivains célèbres. Ils avaient transmis à leur tour la rencontre avec l’œuvre.

Comment l’œuvre avait-elle marqué mon parcours de vie ? Les œuvres agissaient-elles de la même manière chez d’autres individus, dans quelles situations et à quelles conditions ?

**Récits romancés ou non : la rencontre avec l’œuvre**

L’idée de constater chez d’autres personnes, l’impact des premières œuvres d’art, me conduit à aller voir d’abord dans le monde de l’art. En se penchant dans quelques ouvrages littéraires, l’idée d’un lien fort construit dans une première rencontre avec l’œuvre apparaît, portée par quelques expériences connues. Baudelaire publie à vingt-quatre ans sa première œuvre de critique d’art, le Salon de 1845. Dans le Salon de 1846, il laisse éclater son admiration pour le peintre romantique Eugène Delacroix.

Est-ce qu’une œuvre peut nous émouvoir jusqu’à nous perdre, nous faire perdre pied au point même de sombrer ? Je m’en remets à l’œuvre de Proust, dans l’épreuve du petit pan de mur jaune. La propre expérience esthétique dont parle Proust, nous intéresse. Proust avait vu le tableau de Vermeer, La vue de Delft, 1660, à La Haye en 1902. Il le revoit au Jeu de Paume en 1921, lors de l’exposition de peinture hollandaise, où son ami et critique d’art, Jean-Louis Vaudoyer l’accompagne. Proust est pris d’un même malaise, que son personnage en ce mois de mai. Il écrit à Vaudoyer10 :

Depuis que j’ai vu au musée de La Haye, la Vue de Delft, j’ai su que j’avais vu le plus beau tableau du monde. Dans Du coté de chez Swann, je n’ai pas pu m’empêcher de faire travailler Swann à une étude sur Vermeer. Je n’osais espérer que vous rendriez une telle justice à ce maître inouï. (Proust, 1914 : 175-177).

Son ami écrit à l’époque :

Il y a dans le métier de Vermeer une patience chinoise, une faculté de cacher sa minutie et le procédé de travail qu’on ne retrouve que dans les peintures, les laques et les pierres taillées d’Extrême-Orient (Vaudoyer, 1921)11.

Mais quel est précisément le processus ainsi évoqué ? Le secret est-il entièrement contenu dans l’œuvre elle-même ? C’est ce que semble dire Proust. Est-ce cette minutie ou la

---

9 Cf. Annexes tome 4, quand sa propre histoire entre en résonance, page 1044.
10 Lettres du mois de mai 1921 à Vaudoyer.
11 Étude parue dans L’Opinion, le 30 avril, 7 et 14 mai 1921.
flamboyance de la couleur jaune qui bouleverse Proust et son personnage ? Proust éprouve réellement quelque chose devant l’œuvre et il utilise son personnage pour nous transmettre cette émotion. Ainsi il propose aux lecteurs de réfléchir à cette occasion à cette expérience personnelle de l’œuvre d’art, que lui-même a vécue. Ce n’est pas pour rien que ce passage de Proust joue un rôle emblématique et est cité systématiquement quand il s’agit d’évoquer la spécificité de l’expérience esthétique dans ses premiers moments, ce que nous appelons rencontre. Il y a là une énigme et un phénomène particulièrement fascinants à la fois pour les praticiens de l’art et pour les théoriciens (Massin, 2013 : 9-13).

Quelle rencontre avec l’œuvre fait de nous quelqu’un qui ne voit plus simplement les œuvres telles qu’elles apparaissent, mais bien telles qu’elles nous sont apparues et nous touchent ?

C’est Alain Kerlan, qui en janvier 2011, lors d’une rencontre académique sur l’enseignement de l’histoire des arts12 lit à haute voix un passage du livre de Georges Didi-Huberman13. La tension est indécible dans la salle. Le silence emporte les participants de ces journées sur l’histoire des arts dans la rencontre du texte de Didi-Huberman, qui lui-même raconte sa rencontre sensible avec une œuvre de Fra Angelico. La voix d’Alain Kerlan, porte ce texte, comme la révélation d’une rencontre que chacun d’entre nous vérifie faisant resurgir nos premières rencontres avec l’œuvre. Nous n’avons pas retrouvé le texte lu, mais la question de cette rencontre avec l’œuvre, prenait forme.

Arasse14 (2008 : 280) pointe notre attention sur le détail, l’observation fine et incisive et rappelle que la mémoire nous convie au souvenir ; comment ce détail insignifiant, plus encore, diront d’aucuns, ce ridicule détail, peut-il nous envahir ? Est-ce par le détourn du caractère spécifique de la surprise qu’occasionne l’œuvre de Fra Angelico, La Madone des Ombres à Florence (Didi-Huberman, 1990). Il lui semble que dans un espace du tableau, dont jamais personne ne parle, « une petite partie inédite », s’offre à lui comme des sortes de « pans étoilés ». Cet espace le pousse à se questionner sur ce qu’il représente, s’il représente, sur ce qu’il signifie et surtout la raison pour laquelle il n’est jamais commenté.

Nous notons ici ce détail, dont nous parle Daniel Arasse et qui nous a particulièrement touchée, connaissant l’œuvre réelle : « c’est par exemple la tache informe que Botticelli pose sur l’épaule de son autoportrait dans L’adoration des Mages, (musée des Offices, Florence). Sans doute cette tache signifie-t-elle un arbre, dans le lointain paysage ; mais, vue, remarquée, détaillée et découverte du contexte, elle est « rien », tache de couleur dans un fond peine différencié. Ce n’est pas un hasard si c’est précisément à côté de son autoportrait et à la marge, à nouveau, du tableau que Botticelli a peint ce détail : dans sa picturalité, il constitue un paradoxe local de la représentation, une faute dans son dispositif de transparence, un double troublant de la signature transparente de l’autoportrait. »
À un deuxième niveau, la rencontre comme enjeu d’une formation des enseignants chargés de rendre possible, d’accompagner, d’intensifier, de modifier, de prolonger… la propre rencontre de leurs élèves.

Les expériences de rencontre avec des œuvres d’art pourraient-elles être des moteurs de transformation, des catalyseurs des pratiques personnelles et professionnelles des enseignants? En tant que plasticienne, nous ne pouvons ignorer cette partie de nous-même qui produit. En tant qu’enseignante, nous avons rencontré, fait rencontrer les œuvres à nos élèves. En tant que formatrice premier et second degré, à l’enseignement des arts plastiques et arts visuels, nous avons travaillé à mettre au point des dispositifs adultes de rencontres d’œuvres, de mises en relation, de fréquentation, même d’expositions d’œuvres. C’est de tous ces postes que nous avons observé les rencontres avec des œuvres qui pourraient avoir eu (qui auraient dû avoir ?) des effets sur les pratiques futures de ces professionnels. Ces interrogations multiples autour de la notion de rencontre nous ont peu à peu amenée à nous intéresser, en cascade, à un réseau de notions présentes dans nos intuitions et dans les discours ordinaires de la profession ; nous avons dû retravailler des notions comme : œuvre, œuvre d’art, art non pour reprendre un travail théorique qui relève des spécialistes des théories de l’art, mais pour éclairer leur apport à une réflexion sur le développement et la formation professionnelle d’enseignants.

**Genèse d’un projet de recherche**

Ainsi nous avons commencé, de manière intuitive et désordonnée, ce qui se révèle être une enquête sur le lien entre les premières expériences des œuvres et le développement d’éléments de compétence professionnelle. De multiples questions se sont au départ mêlées. Puis progressivement, nous les avons classées.

Une première série de questions porte sur les traces des premières expériences de rencontre avec des œuvres d’art par les enseignants. Est-il possible de faire ré-émerger ces expériences ? Que peuvent en dire les personnes interrogées ?

Une seconde série de questions porte sur les effets de ces premières expériences sur la genèse du rapport aux œuvres des enseignants. Nous formulons d’abord nos questions autour des phénomènes de découverte de l’œuvre par les enseignants, ce que nous appelons la rencontre, la révélation et la relation, donc le passage de la relation à la rencontre.

Les questions connexes se mettent à foisonner dans un grand désordre :

Dans quelle mesure leur propre rapport à l’œuvre détermine-t-il les dispositifs, les stratégies qu’ils imaginent, pour introduire et médiatiser l’œuvre ? Est-il possible que la rencontre avec l’œuvre qu’a faite l’enseignant interagisse avec la rencontre avec l’œuvre qu’il organise pour les élèves ? Et si nous cherchons la genèse du rapport à l’œuvre, retrouverons-nous des expériences de rencontre avec l’œuvre ?

Tout le travail de la thèse a été de préciser ces questions, de les mettre en ordre et de tenter de chercher des moyens d’y répondre. Elles ont été autant d’occasions de mobiliser, de documenter puis de problématiser la recherche et d’étudier la terminologie, foisonnante et difficile à domestiquer.

Toutes ces questions nous situent résolument dans le domaine des sciences de la formation, lié nécessairement, puisque nous travaillons avec des professeurs d’école et de collège, enseignant les arts plastiques, à la didactique des arts plastiques qui est leur cœur de métier. Le champ des sciences de l’art est nécessairement sollicité pour contribuer à définir et surtout à problématiser les multiples notions qui émergent d’abord dans nos intuitions, et surtout celles qui vont apparaître dans les entretiens que nous collecterons pour notre enquête.

Élaboration d’un objet de recherche : la mise en parallèle des enseignants et des élèves

Dans cette partie nous verrons comment trois événements ont déterminé la décision de suivre plus attentivement les enseignants et la distance adoptée quant à l’observation des élèves, sans qu’il soit possible bien sûr d’en écarté totalement ces derniers. La mise en place d’un ensemble de réflexions et de notions constituera la structure contenant les éléments clés de notre questionnement.

Un symposium décisif de réputation mondiale

C’est la lecture des actes du Symposium européen et international sur la recherche en matière d’évaluation des effets de l’éducation artistique et culturelle de 2007 qui a orienté notre choix de recherche vers les enseignants plutôt que les élèves. Les propositions de ce symposium, mettent à jour un certain nombre de points sur lequel si tout le monde s'accorde, peu de démarche d’analyses et d’études sont concluantes : quelles compétences faut-il pour faire rencontrer les œuvres d’art aux élèves ?

Nous reprenons ce que, dans le résumé du symposium, Jean-Marc Lauret met en évidence, c’est à dire : « la capacité à explorer l’ensemble des possibles dans une situation donnée » (Lauret, 2008 : 497).

Cette capacité à explorer, rarement mis en jeu à l’école, si l’on prend appui sur le socle commun, propose aux élèves de mieux appréhender ce qui les entoure, d’être en mesure d’explorer le nouveau et de l’affronter comme un vaste ensemble de possibilités qui s’offrent à eux, dans la mesure où les pratiques artistiques les aident à s’engager dans la rencontre avec l’œuvre. Dans ce cadre, qui met en place ces situations de pratiques et de rencontres ? Qui fera accéder les élèves à ces situations ? Dans la classe et dans l’état actuel du système éducatif, l’enseignant est le garant des situations pédagogiques ; il doit être sensible à ces nouvelles situations. Il doit les provoquer en créant des situations spécifiques de rencontre avec l’œuvre, avec les artistes, créer des projets qui donnent du sens à ces situations.

spécifiques. Il doit prendre en compte l’importance des relations entre les élèves et l’œuvre, entre les élèves et l’artiste.

L’élève est habitué à chercher la seule et unique bonne réponse en outre préalablement connue du maître, en écartant toutes les autres réponses, toutes jugées erronées. L’implication dans un projet artistique lui apprend qu’il n’existe pas une bonne ou une mauvaise réponse, mais une multitude de réponses possibles et à construire. Elle lui apprend que le résultat n’est jamais connu d’avance (Lauret, 2009 : 10).

Les élèves sont scolairement très attachés à cette logique de la réponse unique, parce qu’ils la vivent depuis qu’ils sont tout-petits. L’école les modèle dans cette certitude. Si les situations qui leur sont proposées changent, alors nous pouvons penser que les manières d’envisager des réponses, pourront-elles aussi changer. Le projet de pratiques artistiques et de rencontre avec l’œuvre donnerait-il cette possibilité ? Comment les enseignants créent-ils, gèrent-ils, exploient-ils, renforcent-ils ces situations ?

Et en retour, comment cette ouverture d’esprit, pour les élèves, ne toucherait-elle pas les enseignants ? Est-il possible que la mise en place de pratiques artistiques et le fait de « faire rencontrer des œuvres » ne puissent pas produire des effets en retour à l’enseignant ? Il est difficile de penser que l’expérience sensible et esthétique qu’ils font vivre aux élèves, ne les touche pas. Mais à quoi peuvent conduire ces pratiques pédagogiques ? Pourquoi ce qui est décrit pour les élèves, ne serait-il pas valable pour des adultes, pour des enseignants ?

La capacité à imaginer ce qu’on ne peut observer directement et donc à planifier et anticiper qui se développent en interaction étroite avec la confiance en soi et la capacité d’expression personnelle (Lauret, 2008 : 497).

Nous voyons que, dans ce symposium, des points essentiels sur les capacités des élèves ont été soulevés. « Imaginer ce qu’on ne peut observer directement » nécessite de se projeter, de se lancer à l’assaut de l’œuvre, d’imaginer, d’avancer des idées, peut-être saugrenues, et surtout de se projeter et d’accepter de se projeter dans un univers inconnu. La rencontre avec l’œuvre d’art se situe au croisement de ces actions. Développer « une confiance en soi », lorsqu’il s’agit de plonger dans l’inconnu, si cet inconnu est quelque peu balisé, par l’expérience de l’enseignant, ne semble pas inaccessible. Dans la mesure où la confiance est acquise, l’engagement personnel de l’élève, en ce qu’il y a d’original et de singulier chez lui, n’est plus une crainte, mais une motivation. La rencontre avec les œuvres explore cette originalité et cette singularité, en ce qu’elle appelle une réponse personnelle, parfois même intime.

Pourquoi ce qui est clairement détaillé dans ce symposium sur le développement des capacités des élèves, ne se retrouverait-il pas en miroir chez les enseignants ? Cet ensemble de capacités, ne devrait-il pas être pris en compte ou sollicité dans l’exercice du métier d’enseignant ? En effet, ces capacités sont à la fois une condition qui détermine la possibilité d’appréhender les œuvres, les pratiques artistiques mais en même temps ces capacités sont les résultats de ces activités. Les enseignants qui travaillent avec les œuvres acquièrent-ils d’autres capacités, développent-ils d’autres compétences ? Construisent-ils d’autres compétences ?

La capacité à faire preuve d’originalité, c’est à dire la capacité à construire sa propre réponse, à entrer dans un processus de construction d’un regard personnel et singulier sur le monde. Elle participe de la construction de l’estime de soi (Lauret, 2008 : 497-498).

La capacité à imaginer et la capacité à faire preuve d’originalité donneraient une autre estime de soi. Les élèves s’engagent parce qu’ils se sentent à l’aise, parce qu’ils acquièrent une confiance et que cette confiance, en l’enseignant, mais surtout en eux-mêmes, leur permet de gagner en estime de soi. Les enseignants gagnent-ils eux aussi en estime d’eux-mêmes ? Et comment le perçoivent-ils pour les élèves ? Comment voient-ils chez leurs élèves cette
capacité se construire ? En sont-ils conscients ? Est-ce que cette confiance à laquelle les élèves accèdent, leur révèle quelque chose sur eux-mêmes ?

L’aptitude à se centrer en cours d’action, à écouter son intériorité et à la situer dans le monde. […] L’aptitude à placer son travail dans le monde, à le soumettre au regard des autres. Elle initie les enfants à la mise en relation de leurs productions avec celles de leurs pairs, mais aussi avec les pratiques professionnelles. Cette initiation doit s’inscrire dans la durée et être confortée par de nouvelles expériences. Cette aptitude à soumettre sa production personnelle au regard des autres se nourrit de la fréquentation des œuvres, de leur contextualisation dans l’histoire des arts et des sociétés. Elle contribue à forger le sentiment de l’appartenance à une culture commune et nourrit le respect pour les différences culturelles (Lauret, 2008 : 498).

Les résultats de cette recherche internationale démontrent ce regain de confiance ; « écouter son intériorité » ou être capable de « se situer dans le monde », montre bien qu’il y a là de quoi profiter de cette confiance en soi, parce que « se situer dans le monde » nécessite cette confiance en soi, qui permet d’aborder l’autre, les autres. Les élèves contrôlent mieux leur intuition ; ils s’écoulent et se font mutuellement confiance. Les enseignants mettent en place des situations pour permettre cette attitude. Quels gestes professionnels (choix du dispositif, règles de conduite des interactions, principes didactiques…) permettent-ils de développer cette confiance en soi ?

L’aptitude à apprendre un autre rapport au temps. L’art à l’école ouvre à une autre expérience du temps, pas le temps de l’affairement qui nous emporte, mais celui de la cérémonie qui nous retient, selon l’expression de H.G. Gadamer (Lauret, 2008 : 497).

Ce cérémonial de l’attente avant la dégustation, décrit également par Aharon Appelfeld, dans Une histoire d’une vie :

À présent on peut voir de près : le panier n’est pas profond mais large, les fruits sont petits, rouges et exaltent le parfum de la forêt. Je souhaite ardemment tendre la main et en saisir une poignée, mais je sais que ce geste est strictement défendu et je me retiens. Maman semble comprendre ce que je ressens, elle prend une poignée de fraises qu’elle rince et me sert dans une coupelle. Je suis si heureux que je m’étouffe de bonheur.

C’est seulement à présent que débute le cérémonial : Maman répand du sucre en poudre sur les fruits, ajoute de la crème et sert une part de ce délice à chacun.

Il n’est pas besoin d’en réclamer ; Maman nous sert encore et encore et nous dévorons, comme si les fraises allaient disparaître (Appelfeld, 2005-2011:14).

Aharon Appelfeld montre à quel point cette attente, certes très courte, a joué dans la mémoire pour se souvenir de cet événement : la couleur, l’odeur, et bien sûr le goût sont enregistrés dans le temps de cette attente.

Celui qui aide à attendre permet de laisser passer le temps, de laisser passer du temps, de distendre le temps, peut-il provoquer la rencontre avec l’œuvre d’art, peut-il accompagner les élèves dans l’acquisition de cette capacité à nous faire attendre ? Cette rencontre avec l’œuvre nous provoquerait-elle un état d’attention ?

Travailler sur et dans le temps, prendre son temps, accepter de différer, d’attendre, de prendre un plaisir à attendre, sont des aptitudes qui convergent vers un rapport au temps, bien différent de ce que les élèves connaissent habituellement.

Seront définis les termes de pilotage et gestes professionnels, concernant le temps, élément entrant en compte dans la rencontre avec l’œuvre et du rapport à l’œuvre ; ce que nous appellerons le pilotage, emprunté aux recherches en didactique de Dominique Bucheton et son équipe, fera l’objet d’une section qui porte sur la didactique. Cette section mettra en évidence les modalités d’action des enseignants à l’intérieur d’unité de temps, la séance.

Dans ces situations de pratiques artistiques, il semblerait que les élèves acceptent que le temps fasse pour eux un travail de recentrement. Ils comprennent ou apprennent que le temps développera ce que le travail ne peut pas développer. Il faut du temps pour réfléchir, pour se distancier de ce que l’on produit. De la même manière qu’il faut du temps pour pratiquer,
Il est mentionné dans ces évaluations de pratiques artistiques que les élèves montrent une aptitude à supporter une certaine tension générée par la confrontation à des situations qui ne peuvent pas être gérées par des processus exclusivement rationnels. Dès lors que vous devez affronter une situation qui ne peut être gérée par des processus exclusivement rationnels, vous avez le choix entre deux attitudes : fuir ou persévérer, apprendre à gérer la tension inhérente à l’attente, à la recherche du délicat, générateur de solutions qui dépassent celles que la rationalité aurait pu lui donner (Lauret, 2008 : 497).

La tension, que nous rapprochons d’attention\(^{17}\), tension liée très fortement à l’attention que nous portons à l’œuvre, s’apprend et se construit. La confrontation, le conflit, rencontré en pédagogie, aide à la construction de l’individu et de sa personnalité. Elle va à l’encontre de la fuite, qui donne de la distance à cette tension, sans la résoudre, si la dissoudre. La tension se trouve dans l’attente à l’œuvre, dans l’œuvre elle-même. L’attente est minée par le silence, elle nous entraîne à penser au silence. Certain enseignant d’ailleurs la caractérise de « vide » dans nos entretiens. Elle est donnée comme le résultat d’une attitude très solitaire, face à l’œuvre, que l’on a le droit d’avoir, mais aussi comme une crainte. On trouvera ci-dessous quelques exemples :

**Côté positif ou mélioratif du silence, du vide ou du blanc** :

| 1169IS 20 juin 2012 | Moi, je pense pouvoir parler de ce que je ressens, oui, sans problème ! Ou de ne rien dire en disant que c’est ce qu’il y a à dire ! Rien ! |
| 412 SD 14 sept 2011 | C’est très étiqué quoi, le gamin, c’est plus le silence qui est intéressant, que la réponse de l’élève, parce quand l’élève fait « muuuh ! », ben ! y … je sais pas, est-ce qu’y doute, on peut se poser plein de questions quoi !! |

**Côté plus nuancé** :

| 61SR27 juin 2009 | … Je me disais qu’il fallait dire des choses, que les élèves devaient apprendre des choses de l’œuvre…la peur du silence, le silence c’est le vide et il ne peut pas y avoir de vide dans la classe, tu sais, c’est idiot cette idée-là, c’est culturel, c’est ancré dans le professionnel, enfin je crois ! |
| 123 MG mars 2011 | Mais je me rends compte que nous, médiateurs, dont c’est notre travail, d’essayer de… on a très, très souvent tendance, involontairement, par peur du vide… |
| 369LA 23 décembre 2012 | Faut pas avoir peur du blanc ! |
| 370MEP 23 décembre 2012 | D’accord, t’as pas peur du blanc ! Du blanc c’est-à-dire du vide ! |
| 371LA 23 décembre 2012 | Voilà ! Oui du vide ou du silence ! |

On peut y retrouver le caractère intimiste de la rencontre avec l’œuvre. On est seul face à l’œuvre, même si on est accompagné. La relation qui s’engage alors, ne s’effectue qu’avec nous-mêmes : entre attention et intention, dit Genette (Genette, 2010). La tension s’installe dans l’entre deux. Comment les enseignants perçoivent-ils cette relation de tension, cette relation d’attention à l’œuvre ? Comment comprennent-ils ce rapport à l’œuvre ? Comment le vivent-ils ?

---

\(^{17}\) Jean-Marc Lauret, parle de « tension inhérente à l’attente ». Non seulement il y a l’étymologie des mots entre « tension », « attente » et « attention », mais il y a les métissages de sens très important entre ces trois mots.
Après la tension affaiblie, évacuée, diminuée, Jean-Marc Lauret continue son bilan, mettant en avant la pratique artistique. Cette transformation du rapport à la norme est mise en valeur dans l’expérience de l’expression créative. Il en élabore le concept d’une capacité d’expression créative.

L’activité artistique introduit à un autre rapport à la norme. La capacité de s’exprimer de façon autonome n’est certainement pas encouragement au « n’importe quoi ». L’initiation à une pratique artistique permet de découvrir que le travail sur les formes de l’expression est un moment essentiel de l’expression, permet de l’enrichir et de la rendre communicable. Elle exige un investissement personnel, dans la durée, l’apprentissage d’un langage avec son vocabulaire et sa grammaire, condition de l’intercompréhension mutuelle (Lauret, 2008 : 498).

L’activité artistique, celle qui consiste à soutenir la rencontre avec l’œuvre, offre la possibilité de sortir de la norme et d’en explorer le hors norme sous « tension » tolérable, bien évidemment. L’acceptation d’être autonome et d’en prendre le risque en en mesurant toutes les possibilités, de franchir les espaces nouveaux que constituent les activités artistiques, témoignent d’une expression plastique personnelle comme étant essentiel et donnant conscience d’une ouverture d’esprit. Au regard des arts plastiques, les enseignants construisent le langage, le vocabulaire, les conditions de travail dans la classe pour faire advenir cette expression personnelle.


Jean-Marc Lauret propose également d’observer de près la place de la production artistique. Elle jouerait un rôle important dans la rencontre avec l’œuvre puisqu’elle permet aux enseignants de « faire pour voir ». L’attention est centrée d’abord sur la production de l’élève, en parallèle des autres productions, celles de la classe, mais aussi des productions plus prégnantes, parce qu’elles sont celles de professionnelles de l’art : l’artiste, et l’artiste dans le monde de l’art (Lauret, 2008).

La confrontation de cette pratique personnelle à celle des autres, leur permet de se situer par rapport aux élèves de la classe, mais de se situer par rapport aux œuvres, aux artistes, et plus largement à ce qui est dehors, de se situer par rapport au monde. Elle donne aux élèves un aperçu de l’art et ils en déduisent des conceptions de l’art qu’ils bâtissent réellement. Mais lors de ces rencontres avec les œuvres, dans ces activités artistiques, les enseignants avaient-ils des conceptions de l’art, de l’œuvre, de l’histoire de l’art, qui conduisaient leurs pratiques pédagogiques ? Il a bien fallu que les œuvres entrent dans la classe, dans l’activité artistique, quelle qu’elle soit. De quelle théorie personnelle les enseignants disposent-ils pour apprêhender leur démarche pédagogique de rencontre avec l’œuvre ? Cette entrée pose une autre point de la recherche que nous allons explorer dans la première partie (section culture et théorie personnelle).

Autant de questions me démontraient que le sujet de la recherche devait trouver son origine plus en amont des élèves, et donc bien du coté de la mise en place de l’activité de rencontre avec l’œuvre, organisée par les enseignants. L’analyse de leur rapport aux œuvres, de leur travail quotidien dans des activités de rencontre avec l’œuvre, de leurs gestes et de leurs savoirs professionnels, pouvait-elle apporter des réponses ?

L’ensemble des résultats de recherche dont Jean-Marc Lauret a constitué une synthèse a confirmé un pan de nos premières intuitions. Il terminait par la nécessité d’aborder autrement les difficultés de l’enseignement de pratiques artistiques et culturelles, de les évaluer, et enfin
d’observer de plus près les supposés bienfaits de l’art. Il nous permet de poser cette question : en quoi les enseignants pourraient-ils bénéficier de ces bienfaits ? Que faut-il pour que les élèves s’emparent, s’approprient les œuvres ? Mais ces questions se retournent et nous démontrent que le travail de recherche n’est pas en direction des élèves, car ce sont des enseignants que dépendent les réponses. Que font exactement les enseignants dans ces conditions ou plus exactement, que croient les enseignants à ce sujet ?

Partant de ces quelques questions qui ont suivi l’analyse de ce symposium, nous posons qu’il revient à l’enseignant d’amener les œuvres à l’école. Les prescriptions sont claires à ce sujet et les enseignants ont des obligations professionnelles : faire rencontrer des œuvres aux élèves.

**Autres sources d’élaboration de nos questions de recherche**

Dans cette section, nous allons expliquer comment les deux hors-séries de *Beaux-Arts Magazine* ont été des éléments moteurs de notre décision à nous tourner vers les enseignants. Nous y analyserons des documents qui nourrissent la réflexion de certains des enseignants interviewés, pour y trouver matière à élaborer plus avant certaines de nos questions.


Ensuite, cette revue permet de rencontrer les œuvres inscrites dans un réseau notionnel, par la manière dont sont organisés les articles et l’appui des œuvres qui ont des points communs sont souvent mises en relations, réseaux qu’il leur serait quasi impossible de créer. Cette revue reste aujourd’hui la seule à le faire. Les enseignants reconnaissent également qu’il y a une grande qualité des images et œuvres reproduites dans cette revue. Elle respecte les œuvres par la qualité de reproduction et les enseignants s’y réfèrent parce qu’ils connaissent de réputation la revue ; ils lui font confiance pour les informations aussi bien techniques, physiques que plastiques. La revue permet une manipulation aisée pour les mains des élèves. Huguette et Nathalie le mettent à disposition dans leur classe en maternelle. Les enseignants évoquent aussi la disponibilité immédiate des œuvres; elle ne nécessite pas de connexion ou de perte de temps à chercher dans des sites Internet.

Enfin ils signalent le sérieux et la simplicité des textes croisés, élément important qui mettra en éveil notre recherche, car elle offre une accessibilité qu’il est possible de partager avec les élèves de tous âges, puisqu’ils y trouvent plusieurs niveaux de compréhension.

---

18 Par exemple Serge met la revue à disposition des élèves, pour qu’ils puissent la feuilleter régulièrement. Il montre qu’elle a de l’importance pour lui parce qu’elle offre un accès varié et facile aux œuvres.
Ainsi, dans l’usage qui est fait de la revue, sont posés des éléments que nous retrouverons dans la réflexion didactique qui suivra (chapitre 3) : la problématique de la documentation et des contraintes d’ergonomie du travail, déterminantes pour comprendre le métier du point de vue de ses acteurs, et non de ses prescripteurs.

Les deux numéros hors-séries de Beaux-Arts Magazine, spécifiquement dédiés aux arts et à l’enseignement de l’art, décident de l’orientation de la recherche vers les enseignants.

La parution du premier hors-série en 2001, « L’art à l’école », nous montre que peu de choses existent sur cet enseignement. La seconde parution, en 2009, conforte l’idée que nous ne faisons pas fausse route en orientant notre recherche du côté des enseignants. Les articles sont clairs sur le peu de diffusion, sur le peu d’accompagnement, sur les manques dans ce domaine et orientés sur un seul point de vue celui des élèves.

En décidant de nous pencher sur le travail des enseignants dans le cadre de rencontre avec l’œuvre, nous savons cependant que nous ne pouvons l’isoler de celle des élèves ; ils resteront toujours en arrière-plan lorsque les enseignants parlent de leur propre travail. Nous nous devons de ne pas l’oublier.

Les travaux d’élèves mis en archives dans cette thèse, serviront parfois de justifications ou d’argumentations, et même de validation. En effet, le regard de l’enseignant face aux travaux des élèves et celui de l’enseignant dans la classe face aux élèves ne se questionnent qu’à la lumière des productions d’arts plastiques ; ces productions doivent résister à l’analyse de l’activité déclarée par l’enseignant, proprement dite. Dans ce cadre, par exemple, les photographies sont précieuses ; elles témoigneront entre autres, de ce qui s’est développé dans la classe, par le jeu des pratiques pédagogiques de l’enseignant.

**Première parution du hors-série Beaux-Arts Magazine 2001 « L’art à l’école »**

Elle contient un certain nombre d’intervenants du monde de l’art : artistes, ministres, historiens, critiques, enseignants du supérieur, inspecteurs de la discipline des arts plastiques, enseignants de lycée et collège et quelques sondages. Mais tous les regards sont portés vers les élèves. Nous y trouvons l’expression des finalités assignées à un enseignement des arts plastiques telles que les prescrivent autorités et parties prenantes.

Tout d’abord, les œuvres apportent aux élèves des compétences, des capacités, des comportements. Les œuvres et leur étude engagent celui qui les rencontre. Elles l’engagent à avoir le désir d’apprendre :


Danièle Fouache suit depuis de nombreuses années des élèves sur le chemin Ecole-Opéra. Elle prend à témoin son expérience, d’enseignante et de formatrice pour éclairer les fonctions de l’art. Elle ajoute la liste de ce qu’elle a constaté comme effets :

---

19 Danièle FOUACHE est chargée de mission à l’Opéra de Paris, elle a mis en place et mené l’expérience *dix mois d’école et d’Opéra*, en lycée professionnel, dans la revue hors-série, Beaux-Arts Magazine 2001 « L’art à l’école ». 

---
Les effets produits sont :
Modifier leur comportement,
Changer le regard porté sur eux,
Restaurer leur propre image,
Valoriser et redonner le gout des études et le plaisir de s’investir dans des projets. […]
L’art et la culture intégrés à toutes les disciplines scolaires contribuent à l’élaboration de l’objet technique dans sa dimension la plus perfectionnée, œuvrant ainsi à la construction du citoyen libre (Fouache, 2001 : 34).

Elle constate sur les élèves des effets et nous pensons alors les rapprocher des effets sur enseignants. Si l’œuvre, si les pratiques artistiques et si la culture artistique agissent sur les élèves, pourquoi ne trouverions-nous pas de traces de ces effets chez les enseignants ? Est-ce que l’utilisation des œuvres, les rencontres, les propositions que les enseignants font en allant rencontrer des œuvres pour leurs élèves, changent quelque chose chez eux ? Leur comportement, le regard qu’ils portent sur eux-mêmes, les relations qu’ils ont avec les autres, le respect de soi, la confiance dont on parlait J.-M. Lauret, pourraient-ils être repérés chez les enseignants ?

Le goût des œuvres et l’attention aux œuvres sont mis en valeur, et surtout la qualité et des œuvres et des dispositifs qui les promeuvent. L’œuvre apparaît comme bien plus qu’un simple « support », elle offre les clefs de compréhension du monde dans lequel nous vivons mais aussi d’autres fonctions de l’art (voir dans la première partie, chapitre 2).

Autre nécessité partagée dans la revue, le « goût » et l’« attention » sont deux idées développées et différentes. Le goût relève de la capacité à évaluer et à problématiser le jugement de goût, tandis que l’attention relève de la capacité à se rendre disponible pour une expérience avec l’œuvre. Il y a une graduation :

C’est sur l’expérience des œuvres qu’il faut travailler, sur le plan théorique et pratique ! […] Créer, fonder, alimenter une « attention », sinon un « goût », du plus grand nombre face à cette disponibilité : c’est ce qu’en tout cas devront faire les meilleurs approches, les meilleurs outils, qui sont en train de s’inventer (Domino, 2001 : 40).

Mais surtout la qualité devait être au rendez-vous de toutes les pratiques artistiques et culturelles : « les meilleures approches, les meilleurs outils ». Nous étions particulièrement d’accord avec les propos de Christophe Domino. La qualité des propositions venait des enseignants, ils en étaient le garant. Comment savaient-ils, ou comment mesuraient-ils cette qualité ? Il leur fallait des compétences, des savoirs ; comment construisaient-ils ces compétences au départ ? Sur quoi s’accrochaient-ils pour mettre en place la qualité des propositions de rencontre des œuvres, ce que Christophe Domino appelle, l’expérience des œuvres ?

Mais les historiens rencontrés, aux sphères variées, les Daniel Arasse, Krysztof Pomian, Étienne Jollet, Denys Riout, sans renier leur domaine, savent que c’est dans le dépassement d’une trop étroite méthodologie historique, dans l’articulation avec d’autres disciplines, et surtout dans l’attention portée à l’œuvre elle-même, que l’histoire touche à sa plus large ambition. Jean-Paul Curnier, en observateur de la culture contemporaine, insiste sur le partage entre la force de sens de l’œuvre d’art et sa valeur sociale, quand Jacques Hainard, ne craint pas le retournement de perspective, comme il l’a montré pour sa discipline dans son musée ethnologique de Neuchâtel, en Suisse, faisant de l’ethnologie un outil de compréhension du monde proche par les objets qui le saturent (Domino, 2001 : 40).

L’attention portée à l’œuvre doit se faire dans toutes les disciplines qui la promeuvent. La qualité des outils qui permettent la compréhension de l’œuvre, engage ceux à qui on présente les œuvres dans la compréhension du monde. Cette compréhension n’est qu’une partie de l’attention portée à l’œuvre, car l’expérience selon John Dewey, sur laquelle nous reviendrons, (première partie, chapitre 1) est une association de la compréhension avec la perception, l’émotion, la dimension affective et la réflexion.
Si une toile est forte, elle est forte n’importe où. L’important c’est la rencontre qu’elle provoque. […] Les toiles sont des bouteilles à la mer. Libre aux gens de les recevoir, de réagir. Je ne fais pas de différence entre les élèves et les autres. Mais je n’oublie pas le choc que j’ai ressenti en regardant une peinture d’Auguste Chabaud en 1955. Elle a décidé ma vocation (Viallat, 2001 : 134).

Après des lectures théoriques, où l’importance de la première rencontre avait été évoquée, l’artiste Claude Viallat retrace rapidement sa première rencontre, et l’effet de basculement dans la vocation de peintre. Qu’en est-il des enseignants qui s’engagent dans la promotion de l’œuvre dans leur classe ? Se sont-ils eux-mêmes aperçus de cet impact ? Pour conclure, l’ensemble des contributions rassemblées semblait avant tout s’être occupé des élèves, mais peu de chose était envisagé du côté des enseignants.

**Seconde parution du hors-série *Beaux-Arts Magazine* 2009 « L’éducation artistique et culturelle de la maternelle au lycée »**

Huit ans plus tard la revue *Beaux-Arts Magazine*, récidive, avec un autre hors-série, sous le titre « L’éducation artistique et culturelle de la maternelle au lycée ». Il croise le travail de recherche que nous venons d’entamer sur la rencontre avec l’œuvre, mais hésitant encore sur l’orientation élève-enseignant.

Le préambule de la revue introduit par le Ministre de la Culture et de la Communication, de l’époque, Frédéric Mitterrand, commence par un entretien avec Didier Lockwood, vice-président du Haut Conseil de l’Education artistique et culturelle :

> Je ne conçois pas mon activité d’artiste sans qu’elle ne soit prolongée par un acte de transmission. La culture est d’abord une histoire d’éducation, c’est mon principe de base. A force de côtoyer les publics, j’ai constaté que le problème primordial était justement ce manque de culture, d’éducation culturelle. Les références sont de moins en moins acquises, notamment en ce qui regarde l’histoire des arts. C’est très dommageable parce que toute expression artistique possède des codes d’accès. Et une partie croissante du public est exclue des formes d’expressions les plus complexes et les plus exigeantes (Lockwood, 2009 : 6).

Quelques principes sont posés et nous sommes directement intéressée par ces principes s’adressant aux enseignants et aux formateurs, et plus encore aux chercheurs. L’artiste a une mission de transmission pour Didier Lockwood. Ce principe oriente la création artistique d’après lui dans une relation étroite entre création et éducation. L’intermédiaire de cette relation est bien l’enseignant.

Mettre en relation la culture et l’éducation à la culture, ou l’éducation culturelle signifie que la mission de l’enseignant est une mission de passeur (première partie, chapitre 3). Les œuvres que les élèves vont rencontrer dans le cadre scolaire dépendent donc de l’enseignant. Didier Lockwood déclare rencontrer de plus en plus un public en panne. L’éducation à l’art qui a été proposée à ce public, n’a donc pas été suffisamment tenace. La régularité, la fréquence de ce qui est montré aux élèves doit jouer un rôle important dans la prégnance de cette éducation. L’enseignant a pour mission une continuité de la rencontre avec les œuvres. Enfin l’aide et l’accompagnement dans la rencontre avec l’œuvre sont sans doute les principes premiers, pour éviter l’exclusion du public. Ils abordent la qualité des œuvres, leur complexité, leur niveau d’exigence. L’enseignant aura comme mission de transmettre cette exigence dans la rencontre avec l’œuvre mais surtout de l’accompagner, de l’étayer, et non seulement d’attendre qu’elle s’effectue par simple « contact » avec une œuvre (première partie chapitre 1).

Vient ensuite dans ce hors-série, les conclusions résumées par Jean-Marc Lauret, qui comme on l’a vu plus haut, a réuni sur le plan international à Paris, l’année auparavant, sous forme d’un symposium, un ensemble remarquable de chercheurs, artistes, formateurs, et enseignants missionnés pour l’éducation artistique et culturelle de leur pays. Tout d’abord les diverses approches à prendre en compte :
La nécessité d’une éducation artistique et culturelle s’est progressivement affirmée contre l’idée qui a prévalu dans les milieux culturels jusque dans les années 1970, selon laquelle l’œuvre d’art, par sa seule présence, serait susceptible de susciter l’adhésion du public, toute action de médiation étant suspectée d’altérer la relation aux œuvres. […] L’éducation artistique et culturelle s’organise autour de trois approches complémentaires :

Le rapport direct aux œuvres (représentations de spectacles, de concerts, visites d’expositions, lectures…), une approche dite analytique et cognitive (enseignement de l’histoire des arts, mise en relation de la lecture des œuvres avec les autres champs du savoir…)

La pratique effective dans le cadre d’ateliers.

La fréquentation des œuvres, l’approche culturelle et la pratique se nourrissent mutuellement (Lauret, 2009 : 8).

La résonance de ces trois approches avec notre recherche, nous oriente de plus en plus vers les enseignants. Les arguments solides pour guider cette orientation se succèdent. Le rapport direct aux œuvres est un des principes premiers donnés par tous les professionnels qui s’engagent dans la rencontre avec l’œuvre. Mais cela n’est pas si simple : comment les enseignants font rencontrent les œuvres aux élèves ? Les savoirs sur les œuvres permettent d’avancer dans les pas de l’œuvre. Que sont ces « savoirs » ? Comment ces savoirs sont-ils transférés aux élèves ? Que faut-il connaître, savoir, comprendre de l’œuvre pour transférer ? La dernière approche est indéniablement tournée vers la pratique effective. Les pratiques artistiques sont-elles toujours des relais de la rencontre, puisque Jean-Marc Lauret nous dit que ces trois approches sont complémentaires ?

Les recherches attestent des effets positifs des actions d’éducation artistique et culturelle sur les résultats scolaires, notamment ceux des élèves en situation d’échec, sur l’acquisition des compétences sociales, sur l’estime de soi, le développement personnel. On ne peut s’engager sur le terrain de la recherche dans ce domaine sans s’interroger sur les finalités de cette éducation. L’éducation artistique et culturelle doit-elle être considérée comme un instrument de l’amélioration des performances dans d’autres domaines académiques, parce que comme toute démarche de projet, elle renforce la capacité à coopérer, à organiser le temps de la maturation et de la réalisation d’un projet ? Ou doit-elle être envisagée au regard de ce qui fait sa spécialité des démarches artistiques, qui préparent les enfants à « habiter poétiquement la terre », selon l’expression de Hölderlin, à transformer leur rapport au monde et à eux-mêmes, à découvrir « les infinis visages du vivants », à mobiliser « la partie de l’homme réfractaire aux projets calculés », pour reprendre les mots de René Char ? (Lauret, 2009 : 8-9).

Le symposium a fait l’objet d’un écrit conséquent de la part de tous les participants nationaux et internationaux dans lequel de nombreux chercheurs ont exposé leurs travaux sur les effets et l’évaluation de l’éducation artistique et culturelle. La question est maintenant de poser les modalités de cet enseignement à l’école, pour aller dans le sens de ce qui a été mis en avant : capacité à explorer, capacité à imaginer, capacité à faire preuve d’originalité, aptitude à apprendre un autre rapport au temps, aptitude à supporter la tension, aptitude à communiquer, aptitude à placer son travail dans le monde. Les signes qui sont rapportés sont généraux et révèlent un rapport à l’art et aux œuvres très singulier.

Les propos du groupe qui a travaillé à la rédaction du hors-série se déclinent en 5 rubriques :

S’ouvrir à de nouveaux horizons
Rencontrer les œuvres
Éduquer au patrimoine
Mettre en relation avec l’histoire
Mettre en pratique

La dimension des gestes professionnels nous apparaît en relation avec ces cinq points, que nous reprendrons dans le chapitre 3.

20 « Alors l’homme peut habiter poétiquement la terre » attribué à Hölderlin. Ce que Heidegger glose ainsi : « Se tenir en la présence des dieux et être atteint par la proximité essentielle des choses. » (Heidegger, 1956 : 54)
Nous comprenons que les pratiques d’éducation artistiques et culturelles engagent ceux qui les conduisent. Les relations entre les propositions d’éducation et les enseignants conduiront les élèves devant les œuvres.

« S’ouvrir à de nouveaux horizons » nécessite d’accueillir un public, d’accueillir ceux qui entrent dans des lieux réservés. Ensuite prendre le temps d’errer, de déambuler, de questionner, de se questionner, d’enquêter, et surtout de s’étonner.

Dans « Rencontrer les œuvres » il y celui qui existe en transparence, l’artiste. Il peut intervenir dans ce travail de désacralisation, dédramatisation de l’institution pour accompagner le regard sur les œuvres, parfois sur celles d’autres artistes comme sur les siennes. La rencontre avec l’œuvre reste un moment fort : la rencontre d’une architecture, d’un monument et de son histoire imaginée ou retrouvée ; la rencontre de métiers, dévoilant des secrets et mystères, la rencontre avec l’œuvre d’art, la matière et le travail de cette matière… La rencontre est toujours la rencontre de l’autre. Cet autre imaginé, lorsque l’artiste n’est plus ou bien réel, cet autre permet l’accès à ce qui a appartient à tous : le patrimoine.

Dans la rubrique « Éduquer au patrimoine », la revue réconcilie les textes officiels avec ces propos : le 22 avril 2002, une circulaire signée par les ministres de la Culture et de l’Education nationale, propose une charte :

Quelle que soit la démarche particulière adoptée, il convient que chaque élève puisse, dans cet apprentissage du regard, être sensibilisé aux processus de création des œuvres plastiques et architecturales, mais aussi en saisir le sens dans le contexte général de l’histoire de la société. L’ambition d’une telle éducation dépasse donc la simple idée de l’apprentissage de références historiques. Elle doit encourager à regarder de manière active, c’est-à-dire aussi critique, les formes, les images et les réalités qui composent notre environnement et qui sont les manifestations de créations successives des hommes et des sociétés. Se situer dans un patrimoine et dans son cadre de vie, c’est se constituer des repères pour le présent et l’avenir. La prise de responsabilité citoyenne par rapport à cet héritage doit être également recherchée dans une dimension élargie. Cette action pédagogique, proposée aux élèves à partir de leur environnement proche, doit être, en effet, la préfiguration d’un engagement dans une attention et une lecture différentes du patrimoine à l’échelle du monde : « adopter son patrimoine » (MEN, 2002)21.

On comprend que les enseignants peuvent s’appuyer sur ce texte pour faire rencontrer les œuvres en toute confiance, devant les bienfaits que celles-ci sont censées procurer aux élèves. L’ambition est majeure : une attention du patrimoine à « l’échelle du monde ». Mais l’organisation et l’orchestration de cette rencontre sont à leur charge.

Revenons aux rubriques de la revue. Il reste à mettre les œuvres en « relation avec l’histoire ». C’est bien de l’histoire des arts dont il s’agit. Les premiers textes avancés en 2008 ouvrent la porte à un décloisonnement des savoirs. La pédagogie de projet reprend tous ces droits devant l’ensemble des possibles. Les musées eux-mêmes ouvrent leurs sites, leurs archives rendant disponibles en grande qualité les œuvres sur Internet. Les banques de données explosent de vidéos, de photographies, de fiches techniques spécialisées rendant compte de manière détaillée de chaque œuvre. Aujourd’hui, presque plus aucune œuvre n’est introuvable sur Internet. Il faut « mettre en pratique ». Des ateliers de pratique sont régulièrement proposés dans les musées. Les principes sont simples tenter de joindre la pratique artistique quelle qu’elle soit, au regard sur l’œuvre. On ne devrait plus voir une exposition au sens le plus large, sans que quelque part dans un coin du musée, d’auditorium, de salle de spectacle, on ne puisse installer et accueillir des élèves, pour y mettre en pratique ce que les mots n’ont pas suffit à capter. Voir un spectacle de percussions et ensuite enfiler les costumes des percussionnistes, permet de comprendre, de ressentir, de dire, par le son, le corps également ce que l’œuvre nous a transmis.

21 NOR : MENE0200882CRLR : 501-6CIRCULAIRE N°2002-086 DU 22-4-2002MEN - DESCO A9MCC
A partir de ces trois composantes le symposium, les deux revues hors-série, signés d’une part, par des chercheurs offrant l’exigence, la fiabilité et la qualité et d’autre part, par des responsables culturels et politiques importants, ainsi que les textes officiels qui se succèdent, de 2002 à 2008, notre recherche se construit. Notre problématique s’oriente sur les enseignants, plutôt que les élèves, parce que nous cherchons ceux qui sont à l’origine de la rencontre avec l’œuvre. En effet, notre problématique examine la rencontre avec l’œuvre et s’intéresse aux pratiques pédagogiques des enseignants qui mettent les élèves en relation avec les œuvres, donc qui font rencontrer les œuvres aux élèves, qui font entrer les œuvres, les artistes, en classe et qui amènent les élèves hors de la classe voir des œuvres.


**Problématique**

**Questions clefs**

L’histoire de cette thèse n’est pas celle d’une question qui aurait été clairement posée dès le départ et développée tranquillement pendant 5 ans. Au contraire, une partie du travail engagé a été de faire émerger la problématique à partir d’un nœud complexe de questions dont la partie qui précède a montré le foisonnement et l’enchevêtrement.

Où en sommes-nous maintenant ?

Nous établissons notre problématique autour de deux notions centrales : le rapport à l’œuvre et la rencontre avec l’œuvre, qui entretiennent des rapports réciproques de détermination; les rencontres construisent progressivement le rapport à l’œuvre, qui lui-même détermine la manière dont les œuvres sont rencontrées, et tout particulièrement pour l’enseignant la manière dont il enseigne lui-même la rencontre.

Notre questionnement s’est initialement organisé à partir du constat récurrent de la difficulté qu’avaient les enseignants non spécialistes – mais les spécialistes montraient aussi les mêmes réticences – à oser se lancer et engager leurs élèves dans des mouvements d’approche des œuvres, et à mettre en mouvement un ensemble de déterminants que nous avons désigné, pour l’identifier dans le contexte propre de notre travail, leur rapport à l’œuvre.

Nous nous proposons d’examiner dans un premier temps les quelques questions qui ont surgi de ce que nous définirons comme le rapport à l’œuvre. Qu’est-ce que le rapport à l’œuvre et qu’est-ce que le rapport à l’œuvre des enseignants ? Le rapport à l’œuvre (nous y reviendrons plus en détail dans la première partie chapitre 1, section 2) nous est apparu comme un ensemble complexes de souvenirs d’expérience, de connaissances et d’attitudes qui définit une sorte de théorie personnelle de l’art et des règles d’action pour l’aborder. Une première orientation consiste donc à chercher à clarifier ce que nous appelons ainsi, qui articule expérience vécue et connaissances construites.
Le rapport à l’œuvre nous semble un des enjeux principaux des enseignements artistiques tels qu’ils sont définis par les textes officiels didactique des arts plastiques. Il est construit au travers d’un long processus dans lequel des expériences, constituées par les premières rencontres avec les œuvres, jouent un rôle déterminant. La rencontre avec l’œuvre entretient une relation forte avec le rapport à l’œuvre et constitue dont, en didactique des arts, un problème clef. Quelles traces peut-on retrouver de ces événements ?

Préparer et conduire la rencontre avec les œuvres est donc une des principales visées d’un enseignement des arts. Ainsi savoir préparer, conduire et prolonger cette rencontre est donc une composante nodale de la compétence professionnelle, définie comme un ensemble de gestes professionnels précis. Nous postulons qu’il y a un lien entre le rapport à l’œuvre des enseignants et la manière dont ils conçoivent et conduisent les rencontres, et donc un lien entre leur propre rapport à l’œuvre et celui qu’ils construisent auprès de leurs élèves.

Ainsi, si le rapport à l’œuvre des enseignants s’est construit au fil de leurs propres expériences de rencontres, on doit pouvoir trouver des traces de ces expériences en lien avec d’une part, leur rapport à l’œuvre et d’autre part ces composantes clefs du savoir faire professionnel que nous appelons des gestes professionnels.

Nous faisons l’hypothèse que ce rapport à l’œuvre joue un rôle déterminant dans le développement professionnel de l’enseignant qui pratique les arts visuels ou arts plastiques. Dans quelle mesure le rapport à l’œuvre des enseignants détermine-t-il leur pratique professionnelle ? Que peut-on savoir de la genèse de ce rapport à l’œuvre, et en particulier du rôle qu’ont pu jouer certaines rencontres séminales ? Notre hypothèse est que les enseignants s’appuieraient sur ces expériences de référence pour chercher à les proposer à leurs élèves. Est-il possible de faire un lien entre ce rapport à l’œuvre et les conceptions que se font les enseignants des gestes professionnels clefs de leur métier, et en particulier de ce qu’ils appellent rencontre avec les œuvres ? Quelles traces peut-on trouver de cette genèse ? Nous supposons que le développement professionnel est partiellement accessible et nous tenterons de le mettre à jour en examinant au plus près les entretiens.

Nous faisons l’hypothèse que ce rapport à l’œuvre joue un rôle déterminant dans le développement professionnel de l’enseignant qui pratique les arts visuels ou arts plastiques. Dans quelle mesure le rapport à l’œuvre des enseignants détermine-t-il leur pratique professionnelle ? Que peut-on savoir de la genèse de ce rapport à l’œuvre, et en particulier du rôle qu’ont pu jouer certaines rencontres séminales ? Notre hypothèse est que les enseignants s’appuieraient sur ces expériences de référence pour chercher à les proposer à leurs élèves. Est-il possible de faire un lien entre ce rapport à l’œuvre et les conceptions que se font les enseignants des gestes professionnels clefs de leur métier, et en particulier de ce qu’ils appellent rencontre avec les œuvres ? Quelles traces peut-on trouver de cette genèse ? Nous supposons que le développement professionnel est partiellement accessible et nous tenterons de le mettre à jour en examinant au plus près les entretiens.

Nous supposons que les relations ainsi nouées chez l’enseignant entre rapport à l’œuvre et conceptions (explicites et implicites) de l’art et de l’histoire de l’art, leur offrent des règles d’action pour les accompagner dans l’exercice qu’ils proposent aux élèves la rencontre avec les œuvres. Par ailleurs, le rapport à l’œuvre de l’enseignant détermine-t-il celui des élèves et si oui, comment font les enseignants pour y arriver ? Installent-ils alors des gestes professionnels précis, identifiables, visibles, pour transmettre finalement ce rapport à l’œuvre aux élèves ?

Nous nous posons les questions suivantes :
Que peut-on savoir du rapport à l’œuvre construit par nos interlocuteurs, et des dynamiques de son élaboration familiale, scolaire, et professionnelle ? Que peut-on savoir de la genèse de ce rapport à l’œuvre et du rôle qu’ont pu jouer certaines rencontres séminales (axe 1) ? Quels sont les éléments d’une théorie personnelle de l’art, de l’œuvre, de l’expérience qui sous-tendent ce rapport à l’œuvre (axe 2) ? Dans quelle mesure le rapport à l’œuvre de nos interlocuteurs détermine-t-il leur pratique professionnelle ? Ainsi, est-il possible de faire un lien entre ce rapport à l’œuvre et les conceptions que se font les enseignants des gestes professionnels clefs de leur métier, et en particulier de ce qu’ils appellent rencontre avec les œuvres (axe 3) ? Enfin, dans quelle mesure s’exprime, en lien avec les éléments précédents,
une capacité à réfléchir sur leur rapport à l’œuvre, à questionner leurs réponses aux grandes questions de l’art, et enfin à interroger leurs principes de travail et à les ajuster (axe 4) ?

**Plan de la thèse**

L’AXE DU SENSIBLE

Nous rappelons que les « guillemets » ont été réservées aux paroles de nos interviewés. Les textes d’auteurs sont entre « guillemets » en italique.

La théorie a été une des difficultés de cette thèse parce que nous ne sommes ni spécialiste des questions de philosophie, ni d’esthétique, ni de sociologie et que le plasticien et le didacticien empruntent.

Lorsque nous avons sollicité nos interlocuteurs en leur demandant, par des questions directes ou indirectes, d’évoquer leurs pratiques des œuvres, personnelles et professionnelles, nous avons recueilli un matériau lexical très riche. L’analyse de ces discours nous amène à mobiliser à notre tour des catégories et des notions qu’il faut clarifier et documenter autour de pôles sémantiques et problématiques qui retrouvent les axes structurant des sciences de l’art. Ainsi, nos interlocuteurs associent spontanément leur rapport à l’œuvre à la dimension affective, liée à l’émotion et au sensible. Ces catégories sont présentes aussi dans leurs évocations de la rencontre avec l’œuvre organisée à l’intention des élèves. Chaque définition sera précédée d’une sélection d’occurrences trouvées dans les entretiens.

1. Les mots autour de la rencontre avec l’œuvre

Liste des occurrences autour de rencontre avec l’œuvre : rencontre, événement, idéal de la rencontre, face à face avec l’œuvre, relation, contact, expérience physique, (mise en relation des sens), contact physique, approche, approcher les œuvres, (m’approcher), réalité de la rencontre (physique), parcourir (lieux, espaces), fréquentation, rencontre régulière, privilégiée, régularité, (temps, durée), intimiste, intime, solitaire, solitude, raisonnante, appréhender, réception et production, représentation, représentation figurée, reproduction, expérience esthétique, accompagnement, appropriation de l’œuvre, s’approprier la visite, accepter, réflexion, discuter, papoter, parler, subjectivité.

1.1 La rencontre avec l’œuvre

Nous faisons une différence entre rencontre réelle, authentique et rencontre avec des reproductions d’œuvres. Cependant la rencontre avec l’œuvre garde la même définition avec des subtilités matérielles que nous soulèverons dans matérialité. La rencontre avec les œuvres est un « face à face » avec l’œuvre, c'est-à-dire qu’il faut qu’il y ait un contact avec l’œuvre : kinesthésique, visuel, auditif (autres sens éventuellement). La rencontre avec l’œuvre tisse des relations entre la personne qui regarde et l’œuvre elle-même. Les relations s’entendent aussi avec l’environnement de l’œuvre. La rencontre oblige le spectateur à s’approcher de l’œuvre, pour y voir quelque chose (Arasse, 2000). La rencontre avec l’œuvre se fait dans une certaine réalité un contexte qui place le spectateur dans une situation de mobilité. Les lieux, la présentation ou l’affichage (lorsqu’il s’agit de reproduction), l’installation de l’œuvre participent à la rencontre, obligeant le spectateur, à parcourir entrer et sortir, passer, d’où l’importance de la place du corps dans cette rencontre avec l’œuvre. On en revient là, à la mise en relation des sens. Nous gardons le terme de rencontre pour progressivement le construire théoriquement, et mettre à l’épreuve notre intuition initiale, qui tient en deux postulats 1) la rencontre est un
événement déterminant pour la construction du rapport à l’œuvre 2) c’est un problème professionnel central, dans l’enseignement artistique et culturel, et plus particulièrement dans l’enseignement des arts plastiques et arts visuels.

1.2 Dans le langage ordinaire la rencontre avec l’œuvre

Si nous ouvrons un dictionnaire pour définir simplement dans le langage courant le terme de *rencontre*, nous constatons qu’il n’est question que de personne, d’individu, de personnalité et en seconde position *une chose*. En effet, dans le dictionnaire *Littré*, on trouve :

Action d’aller vers quelqu’un qui vient. […]
Occasion qui fait trouver fortuitement une personne, une chose. […]
Combat imprévu de deux corps ennemis qui se rencontrent […]
Il se dit aussi pour toute espèce d’engagement, prévu ou imprévu. […]
Combat singulier non prémédité. […]
Concours, conjonction ou opposition des corps. La rencontre des atomes, des planètes, des astres.[[…]]


Il est question donc de déplacement, de convergence, de juxtaposition, de conjonction, voir d’affrontement, où le *corps* à sa place, signifiant donc un aspect physique de la rencontre déjà entrevu. Le décentrage qu’exige la rencontre avec l’œuvre nécessite qu’elle se fasse de manière à ce que chacune des parties se déplace, ou tout au moins l’un des deux, fasse le travail du déplacement. Nous disons travail dans le sens d’activité, où il y a nécessité à construire, élaborer, fabriquer peut-être, ce déplacement, vers l’autre, en l’occurrence ici, l’œuvre. L’idée d’aller, de se déplacer, de franchir un espace pour devancer nous intéresse particulièrement. L’œuvre oblige le spectateur à se déplacer, de franchir un espace pour devancer nous intéresse particulièrement. L’œuvre oblige le spectateur à *agir* face à l’œuvre pour la rencontrer. Cet espace privilégié délimité dans la rencontre nous intéresse. Dans cette définition on trouve l’idée de combat, de lutte, qui donne l’image d’un rapport de force entre deux protagonistes, un rapport, un rapport à l’œuvre que l’on étudiera plus en avant dans ce chapitre.

Dans la rencontre avec l’œuvre, il y a une question de personnalité, de désir, de besoin, d’envie et de volonté (Vilatte et Gottesdiener, Vrignaud, 2008 : 2-12) :

On voit ici, ce que d’autres résultats par ailleurs confirment dans cette étude, que parmi les variables sociologiques et psychologiques qui ont été retenues, la personnalité jouerait le rôle le plus important pour rendre compte des pratiques de visite. Parler de l’influence de la personnalité conduit à affirmer qu’une visite au musée engage la personne plus profondément qu’on ne le pense ou le dit ordinairement. Il est ainsi possible de mieux comprendre pourquoi il n’est pas si simple de modifier les comportements de visite. Si la personnalité est liée à l’individu, cela ne veut pas dire pour autant que le milieu n’a pas d’influence sur elle. Des études sont alors à entreprendre pour comprendre quelles sont les caractéristiques de l’environnement – plus particulièrement de l’environnement muséal – qui pourraient être favorables à la construction de certains traits comme les traits « Ouverture à l’esthétique » et « Ouverture à l’action » (Vilatte, 2010 : 27).

L’*engagement* dans la rencontre avec l’œuvre est un élément clef. Vilatte parle d’*ouverture à l’esthétique* qui pourrait faire penser que cette ouverture conduirait la personne à s’engager, s’implique dans la rencontre.

Nous parlions de mobilité, regardons du côté du verbe *rencontrer* : la rencontre est plutôt inattendue et affrontement.

Avoir la rencontre de, trouvé sans s’attendre à. […] Heurter contre, présenter la bataille. […] Trouver par hasard (Dict. *Littré*, 2000, 5421).

Nous retrouvons la même idée de *lutte*, de *heurt*, de confrontation, car la rencontre est une confrontation. Cette définition confirme l’affrontement fort et puissant de ce que nous essayons de définir comme étant la rencontre avec l’œuvre. Nous pensons que dans cette
définition du verbe *rencontrer*, la dimension de hasard doit être mise en relief. Elle apporte le caractère mystérieux ou magique ou encore l’effet de surprise, auquel quelques uns des interviewés font appel, dans leur rencontre avec les œuvres.

Nous pensons que dans la notion de rencontre une sorte d’étapes, de strates superposées se déposent au fur et à mesure des rencontres, parce ce que les rencontres répétées et régulières forment l’*expérience esthétique*.

La rencontre avec l’œuvre peut être liée au hasard, mais progressivement l’idée d’un engagement de la personne, semble nécessaire, car cette rencontre naît d’un désir, d’une volonté d’aller voir. Cette rencontre peut ressembler à une bataille entre l’œuvre et le spectateur : l’un cherchant à comprendre l’autre. Ce combat singulier au sens de confrontation, au sens de face à face, met en tension le spectateur, le regardeur (Duchamp, 1914-1966 : 115). Afin de profiter de cette rencontre, celui-ci doit pouvoir être actif et pouvoir la renouveler. Enfin la rencontre avec l’œuvre qui suscite un certain suspens, laisse des empreintes dans la construction de l’*expérience esthétique*.

1.3 Esthétique (voir beau)

Ce terme savant a été forgé par le philosophe allemand Baumgarten à la fin du XVIIIème pour désigner la critique du *goût*, la théorie de l’*art* et le discours sur les normes du *beau*.

L’esthétique est une discipline normative ayant pour objet d’établir les normes du beau et du laid, elle est aussi science positive ayant pour objet l’art et le beau artistique. Elle est soit synonyme de philosophie de l’art, soit étude expérimentale ou recherche empirique et artistique permettant de dégager les formes ou les rythmes les plus appréciés (Pieron, Fechner-Benham, 1922 : 1-49).

Tandis que chez Platon l’esthétique est la recherche de l’essence du *beau*, la beauté sensible, n’étant qu’un reflet de la beauté intelligible, de l’idée du *beau*, du beau en soi, chez Kant, elle est l’étude du jugement esthétique et de la faculté de juger correspondante (Kant, 1790 : §9).

Pour Hegel, l’esthétique, soit la *philosophie des beaux-arts*, a pour objet le *vaste empire du beau* qui se révèle comme une manifestation sensible de l’*idée*. Dans l’art, le sensible est spiritualisé, puisque l’esprit y apparaît sous forme sensible.

Pignocchi termine dans *L’œuvre d’art et ses intentions* par expliquer que le terme *esthétique* est un terme non défini, comme pour le concept d’œuvre d’art, il n’en existe pas de *vraie* définition.

Le terme est parfois utilisé pour désigner tout un champ de réflexion théorique (l’esthétique) qui s’intéresse, selon les auteurs, aux œuvres d’art, aux œuvres d’art et à la nature ou à un type de relation particulière aux objets (la relation esthétique). Il peut également désigner des propriétés des objets (l’unité, la tension, l’équilibre, l’harmonie ou la grâce), l’aspect perceptif général d’une œuvre (”j’ai bien aimé ce film, à part son esthétique”) ou l’ensemble des satisfactions que peut procurer l’œuvre d’art. Il renvoie aussi parfois à une composante sensible de notre compréhension du monde, par opposition à la compréhension intellectuelle, ou à une forme de plaisir issu de l’activité des sens.

Tous ces usages peuvent être corrects dans certains contextes, aucun n’est le bon ou le vrai (Pignocchi, 2012 : 215).

L’adjectif esthétique s’applique proprement à tout ce qui concerne le *beau*, le *sensible* ; selon Kant, les jugements esthétiques peuvent être partagés en deux classes : empiriques ou purs.

Les jugements empiriques expriment ce qu’il y a dans un objet ou dans sa représentation, d’*agréable* ou de désagréable, par exemple le jugement des sens ou jugement esthétique matériels; les jugements purs expriment eux, ce qu’il y a de *beau* et sont seuls jugements de goût. Le jugement esthétique n’est pas un jugement de connaissance, mais il concerne la faculté de ressentir du plaisir ou de la peine et engendre, si nous jugeons qu’une chose est
belle, un sentiment spécifique de satisfaction mais qui prétend à l’assentiment universel : « le beau est ce qui plaît universellement sans concept » (Kant, 1790 : §6). Dans le langage philosophique actuel, le jugement esthétique est identifié au jugement de goût ; il tire de l’analyse esthétique (création esthétique et contemplation esthétique) les valeurs esthétiques fondamentales. L’esthétique est une discipline qui s’occupe de l’art et des jugements que l’on peut produire sur les œuvres.

1.4 Expérience

On dit acquérir ou avoir de l’expérience ou faire de l’expérience de pour préciser que l’expérience se réfère au vécu. Elle désigne le fait même de vivre une présence, un certain mode du percevoir qui rend justice au perçu pour accomplir cette expérience. Invoquer l’expérience, c’est faire appel à une subjectivité, c'est-à-dire qu’il faut un sujet pour viser et goûter l’objet esthétique (Dewey, 1931 : 25).

N’oublions pas que l’expérience se vit et peut se vivre en dehors de l’art. L’expérience ne s’inscrit pas seulement dans l’histoire de l’individu, mais dans l’histoire du groupe social. Si l’on conçoit qu’il y ait un avant, c'est-à-dire l’inexpérience de l’individu associé au passé culturel du groupe, alors peut-on justement penser qu’il existe un après. Cet avant devient pour l’individu l’expérience acquise et sa familiarisation avec des objets esthétiques et dans le groupe elle peut induire des changements de goût (Souriau, 2004 : 708). Invoquer l’expérience, c’est faire appel à une subjectivité, c'est-à-dire qu’il faut un sujet pour viser et goûter l’objet esthétique (Dewey, 1931 : 29).

Souriau dit à propos de l’expérience esthétique :


Elle peut signifier l’expérience de l’artiste créateur, tant dans sa sensibilité à la beauté que dans son sens de l’observation et de la restitution (De Vinci, 1716 ; Hölderlin, 1797-1799). Cette expérience relève de la poététique. Elle renvoie également aux essais, exercices, épreuves par lesquels, l’expérience devient dynamique.

1.5 Expérience esthétique

L’expérience esthétique est l’ensemble de jugements, sentiments et affects qu’un sujet émet ou éprouve devant la beauté, naturelle ou artistique ou quand il reçoit une œuvre d’art. De prime abord l’expérience esthétique semble presque redondante car toute expérience passe nécessairement par la sensibilité et est même constituée de la répétition mémorisée des perceptions (Aristote, second analytiques, II : 19).

L’expérience esthétique invite à mesurer l’autonomie du sujet auquel elle réfère et nous venons de le dire, elle a une histoire et comporte un avant et un après. Mais elle requiert d’abord un certain apprentissage, qui peut être commandé par une certaine disponibilité du sujet, en possession d’un équipement et d’un capital.
Cette disponibilité soit provoquée à s’exercer et fécondée par un enseignement qui exploite ce capital, ainsi devient-il attentif à l’esthétisable, ainsi son goût s’éveille et se forme. Cette formation implique la culture. On peut même se demander si elle n’implique pas l’institutionnalisation de l’art, car on a assez dit que la Nature n’était vue comme un objet esthétique que par la médiation des tableaux et l’on pourrait croire aussi que l’expérience esthétique n’existe pas dans les sociétés où l’art n’a pas de nom, ni l’artiste de statut (Souriau, 1990: 708).

Cette expérience esthétique est tantôt prise comme dérivée d’une histoire individuelle, ancrée dans les souvenirs sensuels de la petite enfance de chacun et parfois dénoncée comme construction sociale, quand ce n’est pas une illusion fomentée au nom de rapports de pouvoir l’expérience esthétique n’étant plus une marque de bon goût mais l’exercice d’une distinction dominatrice (Bourdieu, 1969 : 17-19).


L’expérience ne se constitue pas en strates qui se succèdent sans articulation, ni cohérence ou bien sans liaison entre elles :

L’esthétique ne s’ajoute pas à l’expérience, de l’extérieur, que ce soit sous forme de luxe oisif ou d’idéalité transcendantale, […] [mais] consiste […] en un développement clair et appuyé de traits qui appartiennent à toute expérience normalement complète (Dewey, 1931: 71).

L’expérience esthétique et l’expérience du quotidien ne font qu’un :


L’émotion esthétique peut donner un sentiment de globalité à l’expérience.

1.6 Goût

Le goût est la « faculté de juger le beau » (Kant). Le goût est la faculté de juger d’un objet ou d’un mode de représentation, sans aucun intérêt, par une satisfaction ou une insatisfaction. On appelle beau l’objet d’une telle satisfaction, par le jugement de goût (sur le beau) on attribue à tout un chacun, la satisfaction procurée par un objet, sans se fonder cependant sur un concept (universalité subjective) :

On pourrait même définir le goût par la faculté de juger ce qui rend notre sentiment, procédant d’une représentation donnée, universellement communicable sans la médiation d’un concept (Kant, 1790 :§40).

1.7 Émotion

A propos de l’émotion, dans le vocabulaire de philosophie et des sciences humaines, Louis-Marie Morfaux écrit :

Trouble affectif global, brusque, intense et passager, d’un sujet, de tonalité agréable ou pénible (joie, peur, colère), provoqué par une situation inattendue et qui s’accompagne d’une réaction confuse de déséquilibre, de désadaptation et d’un effort plus ou moins désordonné pour rétablir l’équilibre rompu. On distingue des émotions-chocs, qui se traduisent par des réactions
psychologiques violentes mais brèves, comme le rire, les sanglots, la rage, et des phénomènes neurovégétatifs : palpitations, gorge serrée, paralysie momentanée, voire évanouissement comme dans la peur ; les émotions-sentiments, moins anarchiques, plus durables, mais également spontanées ; ex l’émotion esthétique produite par une exécution musicale, l’indignation morale au spectacle d’un acte révoltant, etc. (Morfaux, 1980 : 99).

Cette définition met en avant l’effet de trouble, intense ou passager. Nous avions retenu dans notre introduction, concernant le personnage de Proust, l’émotion, qu’il lui avait fait vivre, émotion qu’il avait sans doute lui-même ressenti et vécu.

Nous nous intéressons concernant les émotions aux deux pôles présentés dans cette définition : les émotions chocs, brutales qui ébranlent et les émotions sentiments plus stables, plus pérennes.

Nous proposons de détailler la définition de cet état affectif que représente l’émotion, donnée par Étienne Souriau :

« ce qui met hors de soi » (e-motio), l’émotion est un état affectif qui transforme momentanément notre relation avec le monde et la qualité, la coloration de notre vécu. Ceci de manière très variée, souvent intense. Le mot intéresse tout spécialement l’esthétique dans la mesure où l’œuvre d’art provoque chez celui qui la crée comme chez celui qui la contemple, des émotions, nuancées à l’extrême, qui peuvent même aller jusqu’à l’extase ou provoquer le choc soudain de l’émerveillement, de l’étonnement, voire de la stupeur (Souriau, 1990 : 652).


Les émotions esthétiques sont nuancées à l’infini comme la palette des sentiments. Elles peuvent être violentes, profondes, durables, fortes ou douces, intenses, heureuses ou angoissées, elles atteignent le cœur et l’esprit. Elles peuvent ébranler le corps et provoquent les larmes. En dehors de l’admiration, de l’émerveillement ou de l’enthousiasme, elles peuvent être empreintes de réprobation, d’étonnement ou de colère […] L’émotion soudaine – appelée quelquefois émotion-choc – n’intervient d’ailleurs que dans le cas de l’inattendu, lors de la découverte d’une œuvre inconnue ou d’un spectacle naturel tout à coup révélé (le panorama au sommet d’une montagne, le paysage au détour de la route). L’émotion-choc est toujours intense et entraîne chez celui qui l’éprouve et selon son tempérament, contemplation silencieuse ou manifestations d’enthousiasme. Mais le plus souvent l’émotion esthétique n’est pas soudaine. Elle est le résultat d’une attente, d’un désir : on va voir tel tableau, tel monument, écouter une œuvre musicale, voir une pièce de théâtre et l’attente est déjà souvent en elle-même une émotion. L’émotion esthétique n’est pas soudaine. Elle est le résultat d’une attente, d’un désir : on va voir tel tableau, tel monument, écouter une œuvre musicale, voir une pièce de théâtre et l’attente est déjà souvent en elle-même une émotion. Elle naît et s’installe progressivement dans bien des cas (il faut le temps de « s’échauffer »).

Nous puiserons chez Daniel Favre la compréhension de ces émotions, comme constituant d’une intelligence émotionnelle. Cette intelligence émotionnelle est appliquée au problème de la violence, mais est ensuite développée pour établir une généralisation étendue plus largement à la palette d’émotions.

Les lobes frontaux présentent six fonctions essentielles dans la prévention de la violence impactant sur les émotions : Les trois premières concernent la prise sur le temps. […] Les deux suivantes concernent la prise sur l’espace. […] La dernière concerne la prise sur nos émotions : la possibilité de nous laisser aller à un débordement émotionnel ou au contraire de le moduler en fonction de nos projets. Cette capacité relève de l’intelligence émotionnelle22. Lorsque les lobes frontaux autorisent le débordement émotionnel agréable ou désagréable, à s’installer, ceci entraîne une inhibition fonctionnelle temporaire des lobes frontaux et donc la perte de contrôle sur le temps et sur l’espace. Être vivant, c’est pouvoir éprouver une large gamme d’émotions et de sentiments allant du registre très agréable des joies et du plaisir au registre très désagréable du chagrin et de la tristesse. Ce déplacement d’un extrême à l’autre correspond à un mouvement de vie et la perte de contrôle pendant les périodes de débordement extrême n’a rien de pathologique (Favre, 2007 : 26-27).

De l’intelligence émotionnelle, nous passons à la dimension affective qui se déplie en compétence émotionnelle.

Louise Lafortune et Bénédicte Gendron propose de voir dans cette dimension affective une compétence qui peut accompagner des changements de posture professionnelle lorsqu’elle est analysée par le sujet :

Sens de dimension affective : Le sens donné à la dimension affective est influencé par différents courants. La compréhension des émotions a été abordée par (Harris et Pons, 1989). Dans la même pensée, Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002, 2005) présentent le concept de méta-émotion selon deux composantes :
1) la compréhension que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions, une connaissance consciente et explicite qu’une personne a des émotions (dimension déclarative) ;
2) la capacité à réguler l’expression d’une émotion et de son ressenti émotionnel de façon plus ou moins inconsciente et implicite (dimension procédurale) (Lafortune, 2010 : 58-69).

Les émotions se construisent et développent l’intelligence émotionnelle, s’apprennent offrant d’une part cette dimension affective et d’autre part le développement de compétence émotionnelle : celle qui permet par exemple de s’adapter ou encore de changer


L’émotion doit donc être considérée comme un capital individuel sur lequel il faut s’appuyer dans la rencontre avec les œuvres ; elle développe une intelligence spécifique qui engendre des compétences émotionnelles.

1.8 Plaisir (voir beau)

La question essentielle que pose la notion de plaisir esthétique est de savoir s’il n’est qu’une variété du plaisir sensible ou s’il est d’une nature spécifique. Elle est au centre de la réflexion sur le beau au XVIIIème. Le plaisir est la satisfaction d’une tendance, comme le déplaisir ou la peine est celle de sons insatisfaction.

Ce que la postérité et la pensée contemporaine retiennent de la doctrine kantienne sur le beau, c’est généralement l’idée du désintéressement du plaisir esthétique. En revanche, elles ne le suivent pas dans son exclusion du plaisir de l’agréable dans le jugement de goût. Si l’on retire du beau tout attrait, toute émotion, tout plaisir dû à la sensation, il est permis de se demander, en effet, ce qui en lui pourrait nous inciter à le contempler. Pour qu’un objet nous cause du plaisir il faut bien qu’il satisfasse un besoin de notre nature, qu’il réponde à un intérêt. […] il n’est guère contestable que le premier moment du sentiment esthétique soit le choc sensible produit par les éléments sensibles qui constituent l’objet esthétique (Souriau, 1990 :1138).

La théorie de l’art et l’ensemble des domaines de l’art tentent d’apporter des réponses à ce que peut représenter le plaisir : « Il y a l’art d’une part et il y a les théories de l’art d’autre part. Nous sentons bien que si les secondes, permettent d’approcher, le premier, et dans certains cas de le comprendre, elles ne sont pas nécessaires pour l’aimer ». Et Chalumeau d’ajouter : « Pas plus qu’il ne nous fallait une théorie de l’amour, pour être amoureux » (De Duve, 1989 : 40, cité par Chalumeau 1981 : 9).

Le plaisir demeure important chez beaucoup d’auteurs modernes et contemporains, Marcuse, Barthes, Dewey, Beardsley, Genette ou Schaeffer, par exemple. Ceux-ci refusent pour une bonne part le désintéressement kantien, instrument d’oppression de la sensibilité et facteur de séparation entre expérience, cognition et action. Cependant Wittgenstein, Adorno minorent
l’importance du plaisir, sans le faire disparaître, mais ils y voient là des dimensions idéologiques, qui soit pour son indifférenciation, soit pour son irrationalité, révèle plutôt son insuffisance d’objectifs assignés à l’art et à la critique.

1.9 Sensibilité

La sensibilité est d’abord une propriété physiologique des tissus vivants de réagir de manière spécifique aux excitants extérieurs ; elle est également la fonction psycho-physiologique par laquelle le sujet éprouve des sensations ou représentatives ou affectives, soit des impressions de plaisir ou de douleur ; c’est aussi l’acuité d’un sens. On distingue la sensibilité intéroceptive, (faim, soif, etc.), la sensibilité proprioceptive (position des membres, contrôle des attitudes, équilibration, marche, formation du schéma corporel), et la sensibilité extéroceptive, tournée vers le monde extérieur, qui recueille les sensations du dehors et qui prend finalement le pas sur les deux autres. La sensation et l’affectivité doivent être distinguées. La sensation fait réagir les organes des sens et fait prendre conscience de la présence des objets, tandis que l’affectivité fait éprouver plaisir ou douleur, émotions, sentiments. La faculté d’être affectivement touché par les œuvres est appelée sensibilité.

C’est aussi la faculté d’éprouver des émotions ou des sentiments, des états agréables ou désagréables, de prendre conscience de tendances, d’inclinations, de passions. Le terme affectivité est plus couramment utilisé aujourd’hui.

Panofsky rappelle ici, qu’il faut tenir compte, afin que la sensibilité puisse agir, de ce qu’il appelle l’équipement culturel, la culture, donc de la personne qui rencontre l’œuvre, notamment.

L’expérience re-créatrice d’une œuvre d’art ne dépend pas seulement de la sensibilité naturelle du spectateur et de son entraînement visuel, mais aussi de son équipement culturel (Panofsky, 1969 : 43).

1.10 Sensible

Au sens passif du terme, on dira que c’est ce qui est perçu par les sens et de manière suffisamment intense pour être ressenti. La forme active est ce qui est capable d’éprouver des sensations, du plaisir, et de la douleur, ou a de la facilité à éprouver des émotions, des sentiments.

L’adjectif sensible se réfère aux deux branches de la sensibilité, la sensation et l’affectivité et peut se décliner ainsi :

- Est sensible ce qui provoque des sensations et peut être perçu par les sens : l’œuvre est un objet sensible en tant qu’elle est perçue par l’intermédiaire des sens ;
- Est sensible ce qui est apte à éprouver des sensations : l’œil, l’oreille, sont sensibles respectivement à la lumière ou aux vibrations des sons ;
- Est sensible celui dont l’affectivité est facilement ébranlée : un personne est plus ou moins sensible aux arts, peinture, musique, poésie, non qu’elle perçoive davantage
avec ses sens, mais plutôt qu’elle s’y intéresse plus promptement et en éprouve des impressions émotionnelles plus fortes.

1.11 Sensation

La sensation est la matière psychique de la perception en tant que modification d’un sens, externe ou interne, sous l’effet d’excitant ; la sensation n’est pas une donnée de la conscience. Nous n’avons que des perceptions : « la sensation n’est pas sentie et la conscience est toujours conscience de l’objet, mais elle est posée comme condition nécessaire de la perception » (Merleau-Ponty, 1964 : 117). La reconstitution scientifique du processus de la perception le décompose dans la succession suivante d’éléments et d’opérations : 1) l’excitant (domaine physique), 2) l’excitation ou stimulation de l’organe récepteur (domaine physiologique), 3) la sensation, constitutive de l’excitation cérébrale, (domaine psychologique), et 4) la perception qui en est inséparable et est la prise de conscience par laquelle s’élaboré, la connaissance perceptive (Souriau, 1990 : 1138). Mais pour la conscience toute sensation est à la fois affective et représentative. En pratique on distingue les sensations représentatives à prédominance cognitive : la couleur, les formes, le sons, l’impression tactiles de contact, de palpation et de manipulation, et les sensations affectives à prédominance subjective, les odeurs, les saveurs, la sensibilité thermique, algique, cinesthésique, sensibilité kinesthésiques, etc. (Deleuze, 1988 ; Merleau-Ponty, 1964 ; Maldiney, 1973, 1985)

1.12 Sentiment

Le mot est à lier au verbe sentir, mais il se distingue de sensation. Dans l’usage commun du mot, le sentiment se réfère à l’affectif, mais aussi noétique dit Souriau, ajoutant la pensée et l’intellect : « j’ai le sentiment que … mais la connaissance est ici co-naisance : le sentir s’accomploit dans l’unité du sentant et du senti. » (Souriau, 1990 : 1287).
Le sentiment est un état affectif complexe, assez stable et durable, lié à des représentations. Il se situerait dans une zone médiane entre la sensibilité et la pensée.

Goodman conteste la dichotomie tyrannique entre émotif et cognitif, héritée de la distinction kantienne entre jugement déterminant et jugement réfléchissant. En effet pour Goodman le sentiment participe activement à la pensée en termes de fonctionnement symbolique. Nous retiendrons que le sentiment offre une capacité à faire des distinctions fines et délicates, d’interprétations, de comparaisons et que l’expérience esthétique témoigne d’un investissement cognitif auquel le sentiment prend part.

2. Rapport à l’œuvre

Nous traiterons d’abord de la définition du rapport au savoir sur lequel nous nous appuierons pour définir le rapport à l’œuvre.

2.1 Rapport au savoir

Nous nous sommes tout d’abord rapprocher de la définition de B. Charlot, concernant le rapport au savoir. En premier lieu, Charlot dit :
Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l’apprendre et au savoir – par la même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l’activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même, comme plus ou moins capable d’apprendre telle chose dans telle situation (Charlot, 1997 : 94).

Le rapport au savoir est donc un tissu de relations que le sujet entretient pour construire un savoir. Mais ce rapport au savoir s’étend, d’un rapport à soi, à un rapport aux autres, et d’un rapport aux autres, à un rapport au monde :

Le rapport au savoir est le rapport au monde, à l’autre et à soi-même d’un sujet confronté à la nécessité d’apprendre ou sous une forme plus « intuitive » : le rapport au savoir est l’ensemble des relations qu’un sujet entretient avec un objet […] lié en quelque façon à l’apprendre et au savoir (Charlot, 1997 : 93-94).

Chez Reuter, le rapport à en didactique désigne la relation (cognitive, mais aussi socio-psycho-affective, qu’entretient l’apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l’apprentissage de ces derniers) (Reuter, 2010 : 189).

Et Beillerot propose de voir dans le rapport au savoir un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot, 2000 : 51).

Ce pas supplémentaire sur le développement de nouveau savoir pose l’idée d’une reconstruction perpétuelle de ces savoirs dans le rapport à ces mêmes savoirs.

Sous l’ensemble des activités artistiques et culturelles développées dans un établissement au fil des réformes, on trouve toujours réunis trois éléments : une histoire de l’établissement, des réseaux d’intérêts partagés, des individus personnellement engagés dans un rapport singulier à l’art et à la culture (Chappuis, Kerlan, Lemonchois, 2008 : 132).

Pour définir alors le rapport à l’art et plus généralement le rapport à la culture, il semble qu’une convergente d’intérêt qui se croisent donne pour résultat similaires : une histoire singulière, (d’un établissement, d’un lieu, d’une situation spécifique), des intérêts partagés qui se développent, et l’engagement de personnalité qui tissent les liens entre les autres points.

Le rapport au savoir (à l’art) pourrait être la mise à jour de relations fortes, améliorant des connaissances, des données symboliques aussi bien intellectuelles qu’artistiques, ou religieuses. Ces données pourraient être relatives à la société et à l’époque dans lesquelles celui qui rencontre l’œuvre vit ou encore pourraient être relatives au milieu familial, économique, social, plus largement culturelles.

Pour le rapport au savoir, Chevallard distingue un rapport personnel et un rapport institutionnel à un objet de connaissance (Chevallard, 1992 : 41-49). Il n’existait pas un seul unique « rapport au savoir générique et immuable » comme il n’existe pas qu’un seul rapport à l’œuvre. Ce qui pour nous revient à penser le rapport aux œuvres comme une multitude de pistes à envisager.

Nous pouvons poser que le rapport à l’œuvre se construit dans un engagement de la rencontre avec les œuvres, dont l’expérience fournit le moteur de cette construction.

Les savoirs et les savoir-faire propres aux arts plastiques sont souvent laissés pour compte, au profit d’autres savoirs disciplinaires plus facilement identifiables et socialement valorisés. Ce constat nous mène à nous interroger, dès le départ, sur les rapports que nous, enseignants, et futurs enseignants, entretenons avec les contenus plastiques et le sens que nous leur
attribuons dans la pratique pédagogique. Problématiser nos rapports aux pratiques culturelles en arts plastiques constituera le point de départ d’une approche didactique (Rickenmann23, 2006 : 61).

L’interrogation de ces rapports aux savoirs, mais aussi à la culture, à l’art et aux œuvres, est une mise au point nécessaire pour assoir des pratiques pédagogiques, ce que Rickenmann met en avant concernant son rapport avec l’art et le rapport au savoir de la personne. Identifier ce rapport offre aux enseignants la possibilité de comprendre leurs pratiques pédagogiques.

2.2 Définition de rapport à l’œuvre

Le rapport à l’œuvre est la réaction (les réactions) de curiosité face à une œuvre que l’on rencontre. Cela demande une certaine disponibilité qui se construit et que l’on peut acquérir au fil des rencontres, donc d’expérience esthétique que l’on mène. Il faut pour constituer ce rapport à l’œuvre, rencontrer en diversité et en durée, les œuvres pour y parvenir. Enfin il y a une autonomie qui est gagnée face aux œuvres, parce qu’une expertise s’installe et donne la possibilité d’une expérience sensible, unique, autonome, singulière, ouvrant à des expériences esthétiques, qui se remarquent par un engagement du spectateur (de l’enseignant ou de l’élève) par la construction d’une conception de l’œuvre et de l’art personnelle.

23 Didacticien des arts plastiques, Université de Genève, 2008.
1. Les mots autour du réfléchi

Liste des occurrences autour de conception de l’œuvre, l’art ou conception du monde : « histoire (histoire des arts, histoire de l’art), conception étriquée ou élargie, tolérance, idée reçue, acceptation, conviction, illumination, impasse, sens/insensé : intelligible opposé sensible, largeur d’esprit, le beau, la beauté, le bien fait, le fait social (œuvre-rencontre), goût, jugement personnel, habitude, s’habituer, s’habituer à se déplacer, armes, finesse, curiosité, porosité, privé de porosité, attentif, apprivoiser ».

Malgré la séparation physique des trois axes, nous insistons pour prendre en compte le fait que cette séparation obligatoire, n’empêche pas des articulations d’exister.

2. Art

La définition classique est issu du mot latin ; il a plusieurs sens qui ne sont pas toujours convergents puisque *ars* peut vouloir dire selon les contextes : *manières d’être, façon d’agir, talent, savoir-faire, métier, profession, science*.

Mais dans l’ensemble le terme connote presque toujours la représentation d’une activité humaine visant à produire un certain ordre et une certaine harmonie là où elle s’exerce.

La distinction entre art et artiste fait apparaître d’un côté un créateur original dont le génie ne saurait être transmis et d’un autre l’artisan humble et appliqué, dont le savoir technique serait transmissible par l’enseignement. La distinction est aujourd’hui moins claire qu’il n’y parait, entre des technologies qui envahissent les productions artistiques et qui changent certains point de vue sur l’œuvre et l’artistique qui se développe dans les productions artisanales et techniques et qui font douter sur la séparation artisan-artiste. « Nom masculin (après avoir flotté entre un féminin étymologique et le masculin, ce nom s’est fixé, au genre masculin au XVIIème siècle), venu du latin *ars*, dont il a pris la plupart des sens, et jugé équivalent au grec *tekkné*, des divers sens duquel il a hérité dans la réflexion philosophique. En général l’art est l’emploi de certaines qualités pensées ou d’adresse manuelle dans la réalisation d’une œuvre ; mais le terme prend autour de cette acceptation globale des nuances assez variées pouvant même parfois s’opposer entre elles ; aussi faut-il distinguer dans ce mot, plusieurs sens différents : activité fabricatrice de l’homme par opposition à l’œuvre de la nature ; technique spécialisée ; connaissance, discipline intellectuelle ; les beaux-arts ; les dimensions spatio-temporelles ; Arts plastiques ; Habileté dans l’utilisation des moyens qui permettent d’obtenir un résultat de valeur ; Ensemble de préceptes assurant la bonne qualité d’une réalisation ; Savoir-faire irréductible à des règles et recettes (Souriau, 1990 : 167-171).

L’artiste moderne oscille entre ces deux postures.

La définition de Souriau de *Art* désigne une activité créatrice définie par son objet. Cependant il existe d’autres entrées qui spécialisent le sens non plus dans le domaine dans lequel s’exercer l’activité de l’homme, mais par la qualité avec laquelle œuvre cette activité.

On trouve chez Morizot et Pouivet, que le terme appelle la représentation d’activités humaines « très diversifiées qui ont en commun de produire des objets ou d’autres manifestations non matérielles qui présupposent un talent de concevoir ou de réaliser et qui

PREMIÈRE PARTIE CHAPITRE 2
L’AXE DU RÉFLÉCHI
procure en général une forme plus ou moins spécifique de *satisfaction* » (Morizot, Pouivet, 2007 : 43). On notera le terme de *satisfaction*, que l’on associe au terme de *plaisir*: plaisir de voir, et peut-être plaisir de faire et faire plaisir en faisant rencontrer les œuvres, par exemple. On trouve dans nos entretiens des termes spécifiques comme le plaisir lui-même et également celui d’« œuvres cadeau » donné par d’Huguette et Manon.

2.1 Œuvre

Le fait que la notion d’œuvre soit au cœur des apprentissages visés par les disciplines artistiques, arts visuels, arts plastiques, et histoire des arts, mais aussi éducation musicale, théâtre, littérature, poésie, nous amène immanquablement à nous questionner sur la nature des œuvres elles-mêmes.

L’image de l’œuvre prend souvent une acceptation valorisante. Lorsque quelque chose est qualifié d’œuvre, c’est refuser d’en faire un produit ordinaire, c’est lui reconnaître des qualités intrinsèques.

La première définition de l’œuvre nous est donnée par Morizot dans *le dictionnaire d’esthétique et de philosophie de l’art*: « Résultat intentionnel d’une action (poïesis), envisagé dans ses aspects matériels et surtout dans son intérêt artistique ou moral » (Morizot, Pouivet, 2007 : 337).

Souriau lui déclare que l’œuvre, qui vient du latin *opéra*, travail, soin, a hérité en plus des sens d’opus, travail, mais aussi du résultat du travail, chose fabriquée. C’est en ce dernier sens qu’il est un terme d’esthétique, et le concept d’œuvre peut s’analyser ainsi : une chose matérielle, le résultat d’une *activité productrice*, l’aboutissement d’une *activité d’esprit*, une *ipséité* » (Souriau, 1990 : 1079).

L’œuvre peut se définir comme une chose matérielle, existant objectivement et reçue par l’intermédiaire des sens. Nous revenons plus loin sur cet aspect matérielité de l’œuvre.

Paul Valéry rappelle que l’artiste n’est pas celui qui rêve ou attend l’inspiration, mais celui qui tente et réalise. Il pense l’esthétique à partir de cette dualité théorie de la sensibilité et poétique, définie ainsi « tout ce qui concerne la production des œuvres […] depuis ces racines psychologiques, jusqu’à ses entreprises sur la matière et sur les individus » (Valery, 1938 : 17).

Depuis l’époque moderne, se fait jour une tension entre deux pôles, qui ne sont parfois pas si distants l’un de l’autre. D’une part une représentation qui synthétise les aspects de la réalité ou les soumet à variation. D’autre part une déconstruction qui met l’accent sur l’inachevé, l’éphémère ou l’in situ. En se rapprochant de la vie – on reprendra l’idée de Robert Filliou, qui dit que « l’art est ce qui rend la vie plus intéressante que l’art » – l’art se démarque des régularités fonctionnelles associées à la création d’œuvres. Ce qui nécessite de déplacer l’accent de la qualité de la réalisation vers la personne de l’artiste. Il y aurait déconnexion entre l’art et les œuvres, à l’origine des querelles autour de l’art contemporain.

Pour Hans Belting l’œuvre est un témoin historique de l’humanité, un *document historique* :


L’œuvre d’art est guidée par une pensée : la peinture est une chose mentale, disait Léonard de Vinci. Cela revient à poser le problème de l’intention et du rôle de cette intention. Il y a double niveau dans cette intention : l’intention de celui qui a créé et l’intention de celui qui regarde, témoin de ce qui se joue devant lui. Cependant en reprenant les écrits de Mauss, il donnait comme point de vue sur la définition que, est œuvre d’art l’objet qui est reconnu pour telle par un groupe social défini, alors en effet selon les lieux et les époques, certains objets peuvent changer de statut (Mauss, 1950 : 11 ; Lévi-Strauss, 1962 : 32).

2.1.1 Evolution de la définition de l’œuvre

Nous choisissons d’aborder l’anthropologie de l’art. En effet la notion d’art qui a été dominante en Occident pose les questions des finalités de l’art : technique, politique, historique et philosophique.

Depuis ces deux derniers siècles, la réflexion sur l’art a ouvert sur des pensées nouvelles en acceptant la confrontation, vis-à-vis de la tradition et la découverte progressive d’autres civilisations, des arts préhistoriques et des arts tribaux, ainsi que la mise en valeur d’autres cultures et la prise en compte des minorités, a profondément révisé l’approche de l’art. Le développement d’études ethnologiques (le musée du Quai Branly, par exemple et la parution récente en coédition de l’Institut Nationale de l’Histoire de l’art (INHA) qui donne un aperçu spécifique de la diversité plastique des populations du monde), a permis de replacer l’art dans un cadre de l’anthropologie culturelle (magie, religion, organisations sociales), que l’on ne peut plus ignorer et permet de repositionner la définition de l’art. Le domaine de l’art s’est ouvert dans des proportions considérables avec l’intégration en son sein, de ces cultures non-européennes, et des arts premiers mais aussi de l’avant-garde, de l’art des fous, de l’art de minorités, et dernièrement de l’art numérique, développé par les diverses technologies (les imprimantes trois dimensions, par exemple). Cette intégration ne dilue pas la dimension qualitative, bien au contraire. Sur le plan des modalités de réception, on peut signaler le nombre grandissant de festivals, salons, et de leur fréquentation (Donnat, 2008), ou encore la volonté de reproduire une authenticité des formes acceptées (allant des graffitis, street art, au concert interprété sur des instruments d’époque reconstitués ou restaurés, exemple de la musique baroque).

L’art est une capacité acquise au cours de l’évolution de l’organisation des êtres vivants et une évolution sociale de l’humanité. Il nécessite une constitution complexe du système cérébral, des conditions culturelles favorables et des relations avec d’autres dimensions de la vie collective. En d’autres termes, l’art exige une aptitude à symboliser, un niveau de développement physiologique, matériel et institutionnel, enfin il montre dans le développement de l’artisanat, la religion, la technique, un caractère collectif nécessaire.

L’art se présente sous des formes qui diffèrent dans leur apparence, leur sollicitation sensorielle, leur type de contenu, leurs modalités fonctionnelles, leur portée sociale ou morale, et qui donnent lieu à des appropriations individuelles, personnelles ou collectives, complexes. Comparer ces formes aussi hétéroclites, permet de montrer qu’elles présentent des similitudes dans la manière dont il est préconisé ou seulement habituel de les recevoir. De là s’est fondé la nécessité de connaître les propriétés indispensables pour parler légitimement d’art :

On les a cherchées, tantôt dans des qualités exhibées par l’œuvre (unité harmonieuse, beauté, « forme signifiante », etc.), tantôt dans la valeur des réponses comportementales ou esthétiques qu’elles appelaient (plaisir, sentiment de plénitude, redécouverte du monde connu, etc.). Dans la majorité des cas, ces analyses comportent une référence implicite à l’idée de
finalité : n’est une œuvre d’art qu’une entité qui a été conçue dans l’intention de rendre manifestes les qualités qu’elle a et de provoquer une expérience significative, que ce soit sur le plan anthropologique ou plus strictement esthétique (Morizot, Pouivet, 2007 : 43).

Le glissement entre art et œuvre se fait rapidement aussi il n’est pas possible de parler d’art sans poser le concept d’œuvre.

### 2.1.2 Affinement de la définition

L’œuvre est donc tout ceci à la fois. Nous devons observer cette chose matérielle, physique, qui va activer nos sens (du toucher, en passant par la vue, l’ouïe, l’odorat et le goût). Elle offre une forme, un aspect physique, à voir, à déceler, ou parfois même à penser. Elle est également une production inscrite dans une activité, une pratique plastique. Cette activité est activité d’esprit. Nous l’envisageons comme une réflexion singulière qui s’engage sur ce qui est à faire, est en train de se faire et est fait. Ainsi la démarche qui a accompagné la production, est intégrée à l’œuvre elle-même. L’œuvre pourrait alors être pensée comme quelque chose de vivant, en quelque sorte.

### 2.2 Aura (voir œuvre)

L’aura est la propriété de l’œuvre d’art de ne pouvoir être ni reproductible, ni répétée, d’être unique, authentique, originale, voire sacrée, par opposition à la production d’objets utilitaires et profanes. L’aura d’une œuvre inspire respect et vénération et semble l’éléver au-dessus du temps, la rendant éternelle. Le concept d’aura a été forgé par Benjamin qui « transpose dans les catégories de l’espace et du temps la formule qui désigne la valeur culturelle de l’œuvre d’art » (Benjamin, 1935 : 87-93). Cette aura correspondrait, disait-il, à une époque révolue de l’histoire de l’art, où l’art avait encore une dimension sacrée et puissante, avant la production industrielle et l’apparition d’un autre type d’œuvres d’art mécaniquement reproductibles (cinéma et photographie, additionnés des nouveaux supports, que sont la vidéo, le cédérom-dvd, le multimédia et Internet).


James Turrell est un constructeur de temples, en ce sens qu’il réinvente des lieux pour l’aura, pour le jeu de et du cadre, le jeu du lointain et du proche, la mise à distance du spectateur ou bien sa perdition haptique. […] Elle [l’œuvre dont il parle est Blood Lust ], nous ramène à l’immanence de l’absent – à nouveau privé de majuscule, de nom propre et d’autorité métaphysique –, elle nous ramène à l’expérience rare de sa figurabilité. Pour cela il aura suffi, mais c’est chose difficile, d’éclairer le simple fait qu’un lieu déserté nous apparaîse massivement comme tel, c'est-à-dire déserté de tout objet visible. Pour cela il aura fallu rendre à la couleur sa visibilité, son poids et sa voracité atmosphérique, monochrome : donner à l’absence la puissance du lieu et donner à ce lieu une puissance élémentaire de figure – comme un écrans de rêve – sous l’espèce du pan monochrome qui nous fait front mais qui, également, se donne comme un gouffre et un principe de vertige (Didi-Huberman, 2001 : 34-35).

Didi-Huberman propose pour comprendre et appréhender cette notion de donner l’exemple très singulier d’une œuvre de James Turrell, Blood Lust. Il fait l’expérience entre absence et vertige : il nous semble que cette aura se dessine au fur et à mesure de l’avancée dans l’œuvre.

### 2.3 Authenticité (voir matérialité)
Nous appelons authentique l’œuvre réelle, sans la différencier de l’œuvre autographique ou allographique (Goodman, 1984 : 65) pour reprendre les termes de Goodman, qui sont des propriétés d’une œuvre artistique et par extension d’un art, qui rendent ou non pertinentes la notion de contrefaçon (Goodman, 1984 : 57-68).

On désignera par œuvre authentique l’œuvre palpable (au sens large) laissant au spectateur la possibilité d’entrer dans une matérialité, tout en faisant la différence avec l’authenticité qui permet de reconnaître l’auteur de l’œuvre.

2.4 Matérialité

Nous prendrons pour expliquer notre point de vue deux références extérieures aux arts plastiques, mais bien ancrées dans les domaines de l’aura : la danse et les œuvres chorégraphiques et la musique.

La « matérialité » d’une œuvre chorégraphique, dans sa forme spectacle vivant, ne peut se définir que comme relevant d’une tension spécifique et paradoxalement, existant entre l’existence de sa dimension physique (« être matériel » ou « extra-fonctionnelle » selon les termes de G. Genette) et celle de sa dimension événementielle (faits provisoires). En ce sens, la notion de « matérialité » d’une œuvre chorégraphique renvoie d’une part, à la mise en jeu de corps de danseurs incarnés dans un espace le plus souvent bâti (conventionnel ou non), mais aussi, à tout un ensemble d’événements que l’on peut considérer comme immatériels. Des événements renvoyant au procès des actes (dansant) réalisés par les danseurs dans un espace scénique. Ce procès faisant alors émerger un espace « autre » esthétique, non directement visible, constitué de traces intangibles (contrairement à celles laissées sur sa toile par un peintre) et que l’on peut qualifier de « traces orchestiques ».

En ce sens, la « matérialité » d’une œuvre chorégraphique ne peut se comprendre que comme relevant de l’existence paradoxale de la présence d’une dimension « physique » de l’œuvre (espace scénique et corps dansants incarnés) et de celle immatérielle de l’émergence de traces immatérielles produites par les danseurs dans cet espace scénique. De fait, cette existence paradoxale de deux dimensions dans toute œuvre chorégraphique se traduit par l’émergence d’un espace « d’entre-deux esthétique-artistique », à la fois « matériel » et « immatériel » caractéristique de l’art chorégraphique. Celui qui permet d’une part, à un spectateur de se projeter librement dans cet espace et qui, d’autre part, a constitué l’art de la danse, comme celui qui a permis de nombreuses relations avec d’autres pratiques artistiques : peinture, musique, etc. (Félix, 2014).

Nous apportons cependant une précision au terme matérialité. Nous comprenons bien que certaines œuvres ne supportent pas le terme de matérialité, en ce qu’elles sont immatérielles ; ce qui fausse notre proposition d’associer authentique à matérialité. Mais, il y va de l’authenticité, comme de la matérialité, où tout compte fait, si on y regarde de plus près, dans les musées, il est surement possible de trouver quelques œuvres hautement contrefaites, par des faussaires. Cela étant l’œuvre authentique est l’œuvre réelle pour nous et reste un moyen de construire la rencontre avec les œuvres dans un esprit de réalité. Jean-Jacques Félix exprime mieux cette dualité en rapprochant matérielité et immatérialité par qu’il nomme les traces orchestiques.

Pour les concerts, les opéras, la musique, le théâtre, la danse, le spectacle vivant en général, la matérialité de l’œuvre offre au corps du spectateur, une empreinte sur tous les sens. Cette matérialité répond à l’œuvre authentique, tout comme Le Bot qui déclare : « nous utiliserons le terme de "matériel" pour répondre à l’existence même de l’œuvre, visible ou non, matérielle ou immatérielle » (Le Bot, 1982 : 33-40).

La matérialité de l’œuvre, c’est aussi pouvoir la toucher, sentir sous les doigts le marbre froid, le bois plus chaud, le corps qui traverse un espace fait de « sons », dans le cas des œuvres d’Anish Kapoor, ou de « vidéos », œuvres de Pierrick Sorin, ou encore traverser les espaces

---


La matérialité d’une œuvre dépend de son support, de son existence, du médium dans lequel elle est produite ou se produit :

La matérialité de la musique peut se concevoir de plusieurs manières :
. Supports physiques (CD, DVD) par opposition au virtuel actuellement de plus en plus commercialisé (MP3 par exemple)
. Il s’agit aussi du triptyque séculaire compositeur, interprète(s) et auditeurs, qui est de plus en plus battu en brèche par les vecteurs actuels. Le(s) compositeur(s) et machines versus public en « accès direct ». Il y a aussi des intermédiaires avec les musiques dites « mixtes » avec bande son et interprétation en live.
. On parle enfin de matériau musical pour tout ce qui est langage (mélodie, harmonie, orchestration ...). Bref, les moyens de mettre en forme les idées artistiques et l’inspiration ainsi formalisée (Gaucher 25, 2014).

Pour parler de matérialité, faudrait-il parler de la matière ? L’histoire de l’art est pour une large part, celle de l’histoire des matériaux.

Pour Florence de Méredieu, qui souligne que « os, bois de rennes sculpté, pierres gravées de cupules et poudre minérale broyées participent à l’aube de l’humanité », la matière a donc assisté à cette toute première confrontation plastique (De Méredieu, 1994 : 1). Viennent ensuite l’exploitation des matériaux dits nobles, la fabrication de la couleur et des pigments, les liants, les apparets, les supports, qui amènent la peinture. Mais l’art est resté « cantonné longtemps dans un champ matériel, relativement clos », nous fait remarquer Florence de Méredieu.

Dans le passé, les matériaux constituaient une sorte de langage : un ensemble discret de supports signifiant auxquels leur longue présence dans des contextes environnementaux culturellement connotés avait attribué un signifié stable et profond (Manzini, 2008 : 16).

Et l’art moderne s’est accompagné d’enrichissement et de diversification dans le choix des matériaux. Les artistes tout en gardant matière et matériau, se décentrent des pratiques traditionnelles, jusqu’à une utilisation extrême : Art brut, Arte Povera, Nouveau Réalisme, Body Art, Land Art, Art Language, ou encore Art conceptuel.

Mais le phénomène s’amplifie par le développement de la science et le renouvellement de la notion de matière même, en corrélation avec les transformations considérables de notre civilisation.

Ni la matière, ni l’espace, ni le temps, ne sont depuis vingt ans ce qu’ils étaient depuis toujours. Il faut s’attendre que de si grandes nouveautés transforment toute la technique des arts, agissent par là sur l’invention elle-même, aillent peut-être jusqu’à modifier merveilleusement la notion même de l’art (Valéry, 1928 : 3).

Paul Valéry soulevait déjà ces transformations. En effet les bouleversements viennent du fait que la matière, n’est pas conçue comme substance, support, élément pesant, mais de plus en plus comme onde ou énergie, d’où son immatérialité. La difficulté est de comprendre alors que malgré l’idée d’une matérialité qui existe et a existé au sens d’une conception archaïque, nous devons appréhender en parallèle une immatérialité, comme une sublimation du matériau. Il ne faudrait cependant pas croire naïvement que les mondes antiques auraient été dominés par une conception uniquement matérialiste. Florence de Méredieu expose cette dualité et cet enracinement dans la matière, prenant d’abord appui sur Platon, qui dit-elle, « n’accordait à la matière qu’un statut de faux-semblant là où le sens commun y percevaient des qualités, une pesanteur, une réalité » (De Méredieu, 1994 : 5).

25 Pierre Gaucher est maître de conférences, à la Faculté d’Éducation (FDE), UM2, enseignant de l’Université Montpellier Paul Valéry, UM3. Ce texte a été écrit spécifiquement pour cette thèse et je l’en remercie.
Pour ce qui est de la conception classique, elle repose pour une large part sur la théorie des quatre éléments – eau, terre, air, feu – que l’on retrouve dans de nombreuses mythologies et qui ont dominé l’imaginaire de certains artistes : Klein, Beuys, Dubuffet, le Land Art, etc. On comprend mieux ces changements de points de vue à la lumière de découvertes scientifiques, que les artistes disposent dans des rapports plutôt onirique ou ludique :

Les savants en arrivent à mettre en doute l’existence de cette matière sur laquelle, hier encore, tout reposait, sur laquelle l’univers entier s’appuyait. La théorie des électrons, c’est-à-dire de l’électricité dynamique, qui doit remplacer intégralement la matière, trouve actuellement, de hardis pionniers. » (Kandinsky, 1969: 58)

L’art jouera de cette antinomie lui conférant une double dimension entre lourd, pesant et inversement énergique, invisible : Duchamp, Klein, Beuys pour les plus importants. Certains des artistes joueront avec cette dualité, d’autres persisteront dans une revendication totale de cette matérialité, d’autres enfin la sublimeront au point de la vider de sa substance. Les arts d’aujourd’hui, l’informatique, l’art numérique, l’art vidéo offrent une part de cette dématérialisation. L’œuvre de Burgin et ses objets temporels en est un exemple. Marianne Massin propose un autre point de vue sur la confusion entre l’œuvre comme objet (matériel) et l’œuvre comme œuvre même.

L’expérience y est impure par cette porosité entre l’esthésique, l’esthétique, l’artistique et le non artistique, déjà évoquée dans l’expérience classique ; elle est portée à son paroxysme dans les expériences d’une aisthésis réfléchie ou l’expérience n’est plus devant un "objet" artistique, mais dans l’épreuve même de nos capacités perceptives et de notre identité dans l’espace et le temps […]. C’est vrai sans doute de toute expérience, mais auparavant l’œuvre était délimitée et définie ; elle s’adressait d’abord à notre regard ou à notre écoute, voire aux deux dans un rapport réglé (danse, théâtre, opéra). L’expérience actuelle sollicite fréquemment plusieurs dimensions sensorielles dans leur dérèglements, elle englobe parfois l’ensemble de notre corps ou se dérobe dans le presque imperceptibles ; elle lie aussi nos vêtements, nos livres ou nos déambulations, nos clichés, nos images, pour contenu nos attitudes ordinaires, nos automatismes, la petite et la grande "histoire", pour texture la matière même de nos associations oniriques et psychiques (Massin, 2013 : 147-148).

Ce plaidoyer montre la difficulté à circonscrire le concept de matérialité-immatérialité en esthétique, parce que cette matérialité de l’art n’est peut-être plus la condition de l’expérience esthétique.

La matérialité en résumé pourrait être ce que l’œuvre lui permet d’être, réelle, présente, palpable, tangible. Elle est à comprendre comme ce qui caractérise la réalité matérielle des objets produits à des fins artistiques, avec toute l’ambiguïté de cette matérialité soulevée plus haut. Toute production plastique a partie liée avec la matière et le matériau (malgré leur immatérialité) qui en déterminent les aspects formels et les caractéristiques physiques. La variété des matériaux et l’évolution des conceptions relatives à la matière permettent à la fois la création d’œuvres matérielles et immatérielles. Les productions artistiques sont toujours symptomatiques de l’évolution des matériaux et des techniques et contingentes à cette évolution.

L’évocation par nos interviewés des reproductions d’œuvre et des confusions relevées par les élèves entre l’œuvre, l’image de l’œuvre, soulèvent à la fois le problème d’authenticité et de matérialité.

2.5 Poïésis et poïétique

La poïétique est l’étude scientifique et philosophique des conduites créatrices d’œuvres. Elle a pour objet tout ce qui en amont de l’œuvre, est parvenu à lui donner de l’existence. Les sciences qui permettent cette étude ne sont pas seulement des sciences humaines, l’anthropologie par exemple, mais peuvent être des sciences de la nature comme la physique ou la chimie.
La poïétique vise donc à clarifier de façon critique des concepts souvent obscurs, notamment celui de création qu’elle met en rapport avec ceux de production, fabrication, instauration, élaboration, travail, œuvre d’art, compte-tenu de tous leurs corollaires (Souriau, 1990 :1152).

Le mot poïétique a été créé par Valéry qui propose de renégocier le couple esthétique, théorie de la sensibilité et de la poïétique et analyse :


La poïétique constitue l’ensemble des chemins que peuvent prendre la fabrication même de l’œuvre des prémices de l’idée jusqu’à son exposition : invention, composition, hasard, réflexion, imitation, culture, milieu, technique, procédés, outils et instruments, matériaux, moyens, supports, action et probablement geste.

2.6 Composantes de l’œuvre

Les composantes de l’œuvre ciblent les qualités matérielles physiques : le format, les dimensions, la ou les couleurs, les matières utilisées (leur transparence, leur épaisseur, leur fluidité ou leur pesanteur), le support, la lumière, (intérieur, extérieur). Peuvent ensuite s’inscrire à l’intérieur de ces composantes la composition, l’espace, le cadrage, les formes… L’analyse de l’œuvre déconstruit à partir de ces composantes les œuvres, pour les utiliser ensuite dans une interprétation.

2.7 Intention

C’est toujours cette interprétation qui est délicate, d’ailleurs est-elle nécessaire, puisque l’intention de leurs créateurs, ne leur vient pas qu’au cours de l’évolution de leur travail. Cette manière de voir emprunte à ce que l’on appelle la théorie de l’esprit (Carruthers, Smith, 1996) et au concept d’intentionnalité :

Nous ne sommes pas conscients de la complexité des intentions que nous prêtons à l’artiste lorsque nous faisons l’expérience d’une œuvre, ni des principes qui guident cette attribution d’intentions. […] De plus, […] les intentions que nous attribuons à l’artiste ne sont pas seulement des projets conscients et délibérés. Nous lui attribuons avec la même facilité des émotions, des intuitions, des traits de caractère, des goûts, des envies et, plus généralement, n’importe quel type d’état mental, y compris inconscient, qui a pu contribuer causerie au processus de production de l’œuvre (Pignocchi, 2012 : 169-174).

Il faut noter que ce modèle ne concerne que des intentions supposées, et non des intentions attestées, qui détermineraient le processus de création du point de vue de l’artiste. On est loin d’une critique des intentions qui chercherait à savoir « ce que l’auteur a voulu dire ».

2.8 Attention

L’attention correspond à l’action de concentrer son esprit sur quelque chose. La question d’attention se définit dans les liaisons entre relation cognitive et relation esthétique aux choses. Gérard Genette évoque l’attention esthétique qui s’ancre dans des modes de relations spécifiques entretenues par le sujet avec les objets du monde. On en revient aux changements dans les modes de pensée dans les recherches actuelles qui associent les processus cognitifs engagés dans la connaissance du monde et la relation esthétique à ce monde.
2.9 Le beau

Le beau est, selon Kant, ce qui suscite comme tel un plaisir désintéressé, produit par la contemplation d’un objet ou d’un être. C’est un concept normatif fondamental de l’esthétique s’appliquant au jugement d’appréciation sur les choses ou les êtres qui provoquent l’émotion ou le sentiment esthétique, soit dans leur état de nature (un beau paysage) soit comme produit de l’art (peinture, sculpture, musique, poésie, etc.)

Le beau donne le plaisir d’une libre contemplation (Kant, 1790 : §5). Le beau est ce qui plait universellement sans concept, c'est-à-dire que le beau l’objet d’un jugement de goût relevant de la sensibilité esthétique non de l’intelligence conceptuelle, portant sur un cas particulier donné mais déterminant un accord universel des sujets.

Le beau suscite un plaisir qui n’est pas seulement de l’ordre de la sensation agréable mais qui est un plaisir pour l’esprit, sans toutefois pouvoir être déterminé de manière conceptuelle.

Adorno et sa théorie esthétique sur le rôle du laid dans l’art, reprend l’analyse d’Hegel et montre comment le laid, sous la forme de la dissonance et de la disharmonie, a permis à l’art d’aller chercher la tension, l’intensité, au-delà du beau. L’apport original dans ses analyses est sa théorie du kitsch, qui est ce qui reste du beau, lorsque le laid est devenu primordial pour l’art, le beau étant devenu laid, devenu ce que l’art repousse comme ce qui ne l’intéresse plus (Adorno, 1970 : 140-142).

Les théories esthétiques contemporaines montrent que les définitions de l’art se sont détachées d’une référence au beau, lequel a subi aussi les redéfinitions de la sociologie critique (Heinich, 1990). Mais paradoxalement, si on conteste la possibilité de définir le Beau et d’en instituer des critères universels ou objectifs, jamais la question du beau ne disparait de nos interrogations et de nos pratiques de l’art, comme le rappelle (Chateau, 1999 : 53-59).

2.9.1 Le beau et le fini

Tous les interviewés abordent la question du beau sans exception, parce que toutes les questions autour de cette notion se retrouvent dans les classes face aux élèves. Les enseignants les abordent, systématiquement lors des rencontres d’œuvres dans des lieux d’art ou même dans la classe. La question du beau croise une autre notion, sollicitée dans nos interviews, celle qui travaille la problématique de l’œuvre finie. En effet, on rencontre cette idée qu’un beau travail est un travail abouti, fini, terminé qui manifeste une maîtrise technique. L’art interroge cette conception depuis au moins la fin du XIXe siècle, et peut-être déjà avant quand on reprochait à Delacroix de ne pas « finir » ses a-plats et de proposer comme œuvres achevées des esquisses, selon le goût du temps. Mais elle persiste dans les représentations sociales : on peut la condamner, mais aussi chercher à comprendre ce dont elle est le symptôme. En outre, elle pose la question récurrente du jugement de gout et de la valeur dans la pratique artistique : sans doute, la théorie de l’art le conteste, et la doxa affirme qu’on ne peut juger des goûts et des couleurs, mais paradoxalement, nous passons notre temps à faire comme si c’était le cas (Rehault, 2013) et nous prononçons en permanence des jugements de gout en fonction desquels nous agissons, ne serait-ce que quand nous choisissons un vêtement ou la couleur de la nappe.

Nous pensons au travail de Robert Filliou, plein d’humour et de signification par rapport à ce concept du beau, Principe d’équivalence, où le bien fait comme le mal fait et le pas fait sont en équivalents et se complètent.

Le beau ou le laid, le vrai ou le faux, le bon et le mauvais, sont des notions qui perturbent la rencontre avec l’œuvre d’art, parfois en institutionnalisant un questionnaire sur l’œuvre
auquel il faudrait répondre : quelles sont les œuvres les plus belles parmi celles qui ont été produites ? Que faut-il surjuger de l’œuvre ? Tel tableau est-il plus beau que tel autre ? Pourquoi vaut-il plus cher ? Etc.

A en lire l’article d’Elizabeth A. Kowalchuk et de Denise L. Stone, sur les cours d’éducation à l’art, pour les professeurs des écoles : que s’est-il vraiment passé ? (Kowalchuk, Stone, 2003). Elles semblent rapporter que les conceptions du beau, bien et fini, sont ancrées chez les enseignants et que la modification de ces conceptions nécessite un engagement et un investissement dans les formations spécifiquement tourner vers l’éducation à l’art, mais également un engagement de la personne, une implication décisive dans la volonté de changer.

2.9.2 Le beau et le lieu de l’œuvre

L’espace, le lieu matériel où l’œuvre est mise en scène, ont une importance capitale. Pour les médiateurs (et collectionneurs comme Layla Moget) le lieu est un moyen de prendre en compte une dimension inattendue de l’œuvre, parce qu’il joue un rôle dans la réception. La rencontre directe, réelle, singulière se construit et se construit là où est l’œuvre. Le lieu de l’œuvre et son installation dans le lieu, doivent également être considérés comme partie prenante de la rencontre, ce que Marianne Massin propose comme une réconciliation : le lieu, l’espace du lieu, sont extraordinairement liés à l’œuvre. Ce sont des conditions concrètes, particulières (et parfois contingentes) de sa mise à disposition ou de sa mise en exposition. Marianne Massin donne l’exemple de l’écoute d’une œuvre musicale, qui donne plus clairement la justification de l’intérêt à porter au lieu de l’œuvre :

Ce n’est pas la même expérience d’écouter l’Oratorio de Haydn, La création, dans une abbatiale pleine de monde, ou une répétition dans la même abbatiale vide (les résonnances sont modifiées) ; ni l’une ni l’autre ne sont semblables à la réécoute que j’en fais en musique compressée sur mon lecteur MP3 (Massin, 2013 : 36).

Mais le lieu de l’art est aussi ou plutôt le lieu de sa conception, l’atelier. C’est tout le reproche que fait ici, Heidegger, sur l’exploitation organisée de l’art ; il dénonce le fait que les œuvres d’art ne se rencontrent plus que dans des lieux où elles ont été entassées et arrachées au contexte de leur création, musées, expositions, reproduction technique, etc., serait une des manifestations de l’incapacité à ressentir de manière authentique l’art et sa nécessité.

L’espace nécessaire pour voir, apercevoir, entendre, rencontrer, observer l’œuvre est aujourd’hui particulièrement étudié dans l’exposition de l’œuvre ; on assiste à de véritables mises en scène, auxquels les artistes eux-mêmes se prêtent. La scénographie est une des composantes du curatoriship ou comissariat d’exposition, et donne lieu à des travaux de recherche (Rodney Graham, Barcelone27 2010). Il donne à l’environnement de l’œuvre une

27 Le Musée Picasso a accueilli une exposition intitulée « Possible Abstractions » et le Musée d’Art Contemporain (le MACBA) propose à ses visiteurs « A travers bois » 2010, où le travail de Rodney Graham est exposé.
place importante à prendre en compte dans la rencontre. Les artistes rivalisent d’ingéniosité pour trouver de nouveaux lieux ou encore des lieux singuliers, extravagants ou extraordinaires, qui donnent tout leur caractère aux œuvres. La dernière biennale de Lyon, démontre la judicieuse exploitation de nouveaux lieux : une chaufferie, la chaufferie de l’Antiquaille, une ancienne église, Eglise St Just. Dans cette idée, à Montpellier, la transformation de l’église St. Anne en Carré St. Anne, a vu naitre des expositions très spécifiques, où l’artiste donne les pleins pouvoirs à l’espace : celle de Chiharu Shiota, After the Dream en 2013.

Les enseignants soignent cette mise en scène de l’œuvre et proposent des modalités de rencontre avec l’œuvre qui tiennent compte de cette nouvelle dimension.

2.10 Réception

Dans son sens général, la réception est l’action de recevoir et par extension, l’accueil fait à une œuvre et les effets qu’elle exerce. C’est l’école de Constance, autour de la littérature et de la lecture, qui s’est donné pour tâche de théoriser une esthétique de la réception, proposant deux points de vue différents, qui ne semble pas antinomiques. Cette dimension a longtemps été minorée, voir séparée de la poïesis, coupant la réception de la dynamique de création.

La théorie porte sur la lecture en particulier mais peut se développer sur l’œuvre au sens large. Chaque récepteur individuellement a un rôle à jouer en faisant un acte de lecture, qui est comparé à un voyage fait d’attentes, de points de vue partiels et de reconfigurations, vers l’avant et vers l’arrière de l’œuvre, pour y construire une cohérence (Iser, 1976, 1985).

L’autre point de vue, est celui de Jauss (1978) qui privilégie la dimension historique de l’acte de réception et une dimension collective, opposée dans ce cas à celle individuelle d’Iser. Cela suppose de prendre en compte les effets produits sur le public, quand l’œuvre modifie “l’horizon d’attente” par son "écart esthétique" vis-à-vis des normes admises. […] Il faut dès lors savoir lire à rebours, revenir à sa réception originelle et retracer la "chaîne des réceptions" ; la compréhension est alors le processus de "fusion des horizons". Une telle théorie donne, la prédilection aux écarts, ce qui en limite sans doute la portée, mais elle a le mérite de vérifier le sens de l’expérience esthétique en rappelant qu’elle est “jouissance” et appropriation active, et qu’elle contribue aussi à transformer nos attentes et nos normes d’action (Morizot, Pouivet, Massin, 2012 : 397).

Les termes jouissance et appropriation active mettent en avant les éléments importants du plaisir et de l’action nécessaire dans la rencontre avec l’œuvre, que nous soulignons ici et qui concerne pour nous l’expérience esthétique. Ces termes contiennent l’idée d’une appropriation possible par le récepteur.

2.11 Appréciation esthétique, jugement esthétique, argumentation esthétique

Le sens commun croit à l’existence d’un goût inné, comme à celle des dons pour les pratiques artistiques et l’appréciation des œuvres.

Si Kant propose une incorporation du jugement esthétique et du jugement de goût, Schaeffer s’oppose à cette idée, en exposant que l’appréciation, ou son inverse, la dépréciation, peuvent ne pas s’exprimer systématiquement par un jugement, à savoir un état mental qui correspondrait à « je pense/sens que c’est beau », et encore moins à une verbalisation « c’est beau ». Si apprécier et déprécier, nous insistons pour rendre visible les deux propositions de l’appréciation, offrent la capacité à distinguer, séparer, comparer, choisir, discerner, estimer, c'est-à-dire à émettre une critique, au sens positif du terme, ils nous permettent de sortir de l’idée de réduction à la seule expression d’une préréférence : « j’aime/j’aime pas ». On
distingue ainsi plusieurs niveaux de d’élaboration du jugement de goût : faire l’expérience et verbaliser une appréciation (« Ouah ! c’est beau/c’est laid ! ») ; exprimer un jugement de goût (« j’affirme que c’est vraiment/un peu beau/laid ») ; argumenter un jugement de goût (j’aime/je pense que c’est beau/parce que …). On peut aimer regarder ou préférer regarder telle œuvre, voir tel artiste dans une exposition, mais on peut aussi être capable de poser un jugement esthétique sur telle œuvre, qu’on n’apprécie pas ou qui laisse indifférent. On comprendra cependant que les champs d’argumentation sont différents selon que l’on s’empare d’une œuvre d’art, d’un concert, ou encore d’un mets (Le Breton
t, 2008). Les outils utilisés pour apprécier sont donc différents et nécessitent un apprentissage. Leur implication et leurs enjeux sémantiques ne sont pas transposables, mais ils se rejoignent sur un point l’activité de jugement. Enfin, la capacité à exprimer et surtout à argumenter un jugement de goût est une construction sociale, voire scolaire, tout autant que l’appréciation est un construit sociale : nos gouts sont éduqués et non pas innés.

PREMIÈRE PARTIE CHAPITRE 3
L’AXE DE L’AGIR ENSEIGNANT

1. Les mots autour de la professionnalité : l’agir enseignant

Liste des occurrences autour de l’agir professionnel : amateur éclairé, appréciation, intérêt, imagination, pli, programmes, projet, affiner (le regard), art, arts, arts visuels, arts plastiques, didactique, notion, problématique, production, travail, réalisation, pratiques plastiques, pratiques artistiques, animation (film d’, ou technique), caméra, caméscope, cinéma, film, vidéo, format, geste, images (fixes, animées), technique, copier, a la manière de..., couleur, détail, espace, œuvres in situ, installation, support, toile, œuvre, composantes de l’œuvre, fonction/utile, inutilité, œuvre d’art, œuvre originale, œuvre authentique, œuvre réelle, authenticité, (reproduction, matérialité), mémorisation, lieu culturel, lieu d’art, lieu d’exposition, aura, articulation, objet, objets d’art, emprunt, artiste, nourriture, résonance, ressources, démultiplication, indescriptible, prêt, composition, culture, acculturation, bain culturel, constitution d’une bibliothèque personnelle, mémoire, mémoire culturelle, empreinte, symbolique.

1.1 Culture (scolaire)

Nous reprenons le terme de « culture » aux textes officiels qui en font un usage fréquent : voir le Décret sur le socle commun de compétence et de culture, qui consacre une section entière la « culture humaniste » ou à la « culture commune ». Nous n’ignorons pas les critiques désormais classiques de la « culture » comme marque de distinction, dans la perspective de Bourdieu, qui dénonce un marquage invisible du type de connaissances qui fait de quelqu’un une personne cultivée : tout savoir n’est pas reconnu comme faisant de vous une personne cultivée. Toutefois, nous continuerons à donner à « culture » un sens positif, comme l’ensemble des connaissances, efficacement articulées, qui serait la visée d’une éducation satisfaisante. Dans cette définition, la culture est un ensemble de connaissances très ouvert et interconnectées :

Car il ne s’agit pas tant d’être spécialisé dans un domaine particulier, que d’être susceptible d’être ouvert à la multiplicité des créations humaines, d’avoir juste ce qu’il faut d’information dans des domaines suffisamment variés : l’idée de la culture encyclopédique » (Maniglier, 2003 : 7).

La culture n’est pas seulement une affaire de connaissance : elle est aussi affaire de goût. La culture est ce qui rend le monde intéressant dans sa diversité même :

Elle donne à la vie son sens, sa chair, son épaisseur, qui fait que nous ne subissons pas simplement les événements comme de purs faits, mais aussi que nous savons les évaluer, les goûter, que nous ne glissons pas dans ce monde comme des fantômes sans épaisseur, accomplissant, indifférents, leur triste devoir de vivre, que nous ne nous contentons pas de satisfaire nos besoins élémentaires ou biologiques, mais que précisément nous les cultivons (Maniglier, 2003 : 5-7).

Le degré de culture est en relation directe avec le degré d’ouverture au monde, d’intérêt pour la diversité des choses tant humaines que naturelles. Elle est aussi la condition pour que d’autres apprentissages soient facilités : une personne dotée d’une culture musicale est
supposée mieux apprécier l’apparition de rythmes, de nouvelles techniques, de nouvelles formes.

Une autre définition du concept de « culture » met en évidence le fait que l’ensemble des croyances, des connaissances, des valeurs d’un individu est en général déterminé et défini par son appartenance à un groupe social. Il existe des cultures. Les cultures familiales, en passant par les cultures des multiples groupes d’appartenance, font entrer des pans différents de la réalité naturelle ou humaine dans le domaine de ce qui est **appréciable**. La notion de culture est alors proche de celle de systèmes de représentation ou d’idéologie. Elle détermine autant qu’elle est déterminée par des formes de sociabilité, qui sont relativement fermées, puisqu’elles supposent une sorte d’initiation et d’apprentissage. Ainsi les univers culturels sont ils non seulement cloisonnés, mais aussi insidieusement hiérarchisés : La culture savante serait par exemple, si l’on se réfère à l’art contemporain, ce qui dans son aspect pictural ou musical, exigerait des connaissances spécifiques, la maitrise de règles savantes de production des œuvres d’art : apprécier la musique de Bach et plus encore de Schönberg exigerait des connaissances en harmonie, alors que les chansons des Beatles reposent sur des principes harmoniques considérés comme sommaires.

La culture classique, que certains de nos interviewés appellent « culture légitime » ; est plutôt la défense des *Grands Classiques*, c'est-à-dire d’une tradition qui s’est construite à partir d’un idéal de l’honnête homme.

La culture dans le premier sens est définie contre les cultures dans le second sens, car elle devrait permettre également de partager avec d’autres, leurs curiosités, leurs jouissances et peut-être à les comprendre et à les tolérer. Elle est en ce sens facteur d’humanité (rappelé dans les interviews que nous avons faites) donc ouverte à la diversité des formes de vie humaines.

C’est pourquoi la culture trouve son expression la plus concrète dans les visées fondamentales d’un projet éducatif, dans la visée non pas de se substituer aux « cultures », mais d’en constituer à la fois le point commun et la somme.

Deleuze disait lui-même qu’il n’était pas *cultivé*, parce que ce qu’il apprenait, il l’apprenait toujours par un travail précis, sur un sujet déterminé, et puis souvent, il l’oubliait. Un homme *cultivé* ajoutait-il, est un homme qui sait *tout*. Le *tout* semble poser la question des critères.

Que faut-il concevoir comme contenu à cette *Culture* et peut-on la définir quant à son contenu ? Cette question rejoint directement notre travail, parce qu’elle engage une conception de l’éducation, c’est-à-dire de l’école, qui est tenue responsable des conséquences décisives sur l’avenir des individus.

### 1.2 Pratique enseignante

La pratique enseignante désigne l’ensemble des formes et des principes d’action que met en œuvre un professionnel au sein des institutions d’enseignement. Elle obéit à des règles qui pour une part sont des règles imposées par le cadre professionnel et ses injonctions, et pour une autre part constitue en des aménagements de ces contraintes et de ces visées par les acteurs.

Cette pratique se définit par un certain nombre d’activités instituées, partiellement récurrentes, par l’application de principes issus d’une théorie et qui règle sa conduite. Les formes stabilisées de la pratique sont selon les psychologues du travail des schèmes intérieurs ou *invariants opératoires* selon Gérard Vergnaud. Dans les métiers complexes comme les métiers de l’humain, ces schèmes intérieurs le sont au cours de processus de développement complexes qui demandent un travail de réflexion permanente, spontané ou contraint, individuel ou collectif. Ainsi Donald Schön affirme qu’une pratique professionnelle est à la
fois un processus de résolution de problème et un processus de construction de problème. Pour cela le praticien doit dégager du sens à une situation qui n’en présente en apparence aucun : d’où la combinaison entre le praticien et le théoricien : praticien-réflexif (Schön, 1994). Cette pratique est articulée sur le savoir construit dans l’exercice de ce va et vient du penser et du reconstruire ; il est le savoir caché dans l’agir professionnel (Schön, 1994).

1.3 La notion de compétence professionnelle

Rien n’est plus compliqué que de donner un sens à la notion de compétence. Nous sommes bien conscient de la difficulté et nous tenterons une courte synthèse, tout en sélectionnant quelques définitions, qui pour nous entrent directement dans le cadre de notre recherche. Nous emprunterons tout d’abord à Xavier Roegiers cette définition :

La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée, un ensemble de ressources internes et externes pour résoudre une famille de situations problèmes. » (Roegiers, 2000 : 66)

La clarté de la définition nous permet d’appuyer les paroles de nos interviewés, en ce qui concerne des traces de l’agir professionnel, des gestes et des activités décrites. Nous pensons que les enseignants ont intériorisé des éléments de savoir faire, que nous nous efforçons de rendre visibles. Il nous faudra dans les analyses mettre en avant cette part invisible.

Selon Le Boterf, les compétences ne se réduisent pas à des savoirs, mais sont de nature hétérogène « la mobilisation ou l’activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés ». La compétence professionnelle intègre « les savoirs, les savoir-faire, les comportements et le savoir-être, savoir-faire et savoir-être, les compétences cognitives. » (Le Boterf, 1997 : 35-42)

Ces connaissances ne sont que partiellement accessibles à la rationalité et résultat d’une construction rationnelle, pour une part, elles ne peuvent être construites que dans et par l’action : « savoir, comme incorporé à l’action, et non entièrement rationalisé » (Schön, 1994).

La compétence, au contraire d’une programmation de l’action, est caractérisée par sa flexibilité et sa capacité adaptative, qui fait le praticien réflexif (Wittorski, 2008) ou réfléchi (Schön, 1994). Ainsi cette flexibilité sera bien nécessaire dans la rencontre avec les œuvres, ce que nous trouvons dans les entretiens de nos interviewés (Wittorski, 2008 : 31).

Nous pouvons dire que la compétence professionnelle est l’expression de l’implication et de l’engagement de l’enseignant dans une situation complexe, celle de la rencontre avec les œuvres qui mobilise et active plusieurs savoirs acceptés, admis, reconnus, légitimés dans un environnement ou contexte spécifique. La complexité de la compétence professionnelle et son inaccessibilité rend difficile de la modéliser pour la comprendre, mais nous en avons besoin, en particulier quand il s’agit de former des enseignants. Il nous faut alors un modèle opérationnel de la compétence, par exemple celui de l’enseignant lors des rencontres avec des œuvres.

Dans ce but, nous considérerons que l’agir enseignant efficace, sollicite un jeu de gestes professionnels organisés de manière modulaire systémique et dynamique : modulaire dans le sens où il est possible d’en identifier les composants et de les isoler ; systémique dans le sens où les gestes rétroagissent entre eux et dynamique, dans le sens où on ne peut les comprendre que dans leur enchaînement et leur permanente évolution. La situation de rencontre avec l’œuvre nécessite la combinaison de gestes professionnels spécifiques, dont nous espérons identifier les plus saillants, à travers ce que nous en disent les acteurs.
2. Quelques concepts utiles en analyse des gestes professionnels empruntés à différents cadres théoriques

2.1 Théorie des situations didactiques (TSD, Brousseau)


2.2 Théorie de l’action conjointe en didactique (TACD, Sensevy)

La théorie de l’action conjointe en didactique veut fournir des outils pour décrire et expliquer le travail de l’enseignant en relation étroite avec l’activité de l’élève. La notion de jeu est un exemple d’outils possédant deux faces. Celle qui lui confère une capacité générique à donner à voir, à décrire l’action humaine et celle qui lui permet de rendre compte de certains aspects de l’action didactique saillante par moment ; le jeu étant perçu par Sensevy comme une structure de modèle, toujours en arrière-plan. Ce jeu d’apprentissage identifie la logique d’action des individus et nécessite qu’ils prennent en compte le contexte qui donne un sens précis à leur action. S’il y a jeu, il y a règles. Sensevy met en garde le lecteur sur l’implication de cette règle, non qu’elle permette de comprendre le jeu, mais qu’elle oblige un décentrement pour se consacrer à l’observation des jeux. En effet comprendre pourquoi cette règle est suivie, nécessite de savoir, ce que cette règle représente dans la pratique de l’individu, cette compréhension renvoyant à la praxis, à la forme de vie qui donne sens à la règle [...]. arrière-plan de laquelle les comportements des individus sont intelligibles (Sensevy, 2011 : 108-109). Selon Sensevy, cet arrière-plan sur fond de sociologie, permet d’évoquer l’apparition de règles éditées constituant un contrat social peu explicite, mais où l’on n’y fait pas n’importe quoi impunément. Les régularités de la pratique ne sont pas issues de l’obéissance à des règles, obéissance à des programmes aux injonctions, aux recommandations institutionnelles, mais reconstruites par les acteurs en fonction de ce qu’ils comprennent des finalités du jeu proposé ; Cela est vrai pour les élèves comme pour les enseignants, chacun jouant sa part dans le système d’ensemble.

2.3 Quelques définitions empruntées : contexte, milieu, situation et situation didactique

Le milieu didactique est une notion plus précise que celle de « contexte » : on désigne ainsi les éléments de l’environnement, réel ou symbolique, avec lequel l’élève interagit et contre lequel il s’oppose. Créer une situation didactique, c’est d’abord construire un milieu,
suffisamment riche pour que l’élève ait assez à faire, suffisamment organisé pour que l’élève ne se perde pas. Dans nos entretiens, le milieu est par exemple constitué principalement par les œuvres elles-mêmes, mais on voit bien qu’il est défini par d’innombrables variables clefs, à commencer par celle du choix de l’œuvre ou de la mise en réseau (Reuter, 2010 : 53-54 ; Chevallard, 1996 : 173 ; Bernie, 2001 : 147).

La situation est un objet d’étude didactique qui procèderait en une sorte de coupe dans le réel, un arrêt sur image, qui ne peut être le reflet qu’à un instant précis. Son étude est donc tributaire du temps, du moment, mais également de l’espace où elle se passe : espace de la classe au sens large, espace du musée, espace du lieu où l’œuvre se rencontre. S’ajoutent au temps et à l’espace, les éléments changeants, qui permettent d’instituer des relations didactiques entre le temps, l’espace les acteurs, le projet, les objets de savoir, les documents... Ces nouveaux rapports s’instaurent et donnent sens à la situation : « On ne considère en didactiques que des apprentissages et des enseignements qu’en tant qu’ils sont situés » (Reuter, 2010 : 201). L’étude des situations peut concerner les conditions de fonctionnement de ces situations ; la définition du milieu, par exemple peut permettre d’identifier des situations efficaces pour l’apprentissage (critères, moyens de contrôle, degré d’ouverture, degré de contrainte), dont l’enseignant peut jouer pour diversifier les situations d’enseignement (Reuter, 1996 : 14, Barré le Miniac, 2002). L’étude des situations offre la possibilité pour le chercheur de comprendre les activités, selon deux points de vue : l’analyse du dispositif, pour évaluer la pertinence des situations ou l’analyse du contexte, pour reconstruire les significations des interactions didactique en situation.

2.4 Les concepts empruntés au modèle de Vergnaud : schème, théorème-en-acte

La Théorie des champs conceptuels est « une théorie cognitiviste qui vise à fournir un cadre cohérent et quelques principes de base pour l'étude du développement et de l'apprentissage de compétences complexes, notamment de celles qui relèvent des sciences et des techniques. » (Vergnaud, 1990 : 29-25,136).

Selon Vergnaud, les significations des concepts, les connaissances ne peuvent acquérir de sens que dans les confrontations à des situations problématiques, qui mettent en jeu ces concepts. Cette confrontation soulève le processus d’élaboration pragmatique qui nécessite la définition d’outils dont le principal est le schème (Piaget, 1937 : 9) concept fondamental de la psychologie cognitive, constitué de règles d’action, d’anticipations et d’invariants opérateurs. Le schème est un outil de l’organisation stabilisée (temps), établie (située), installée (espace) de la conduite d’une personne dans un ensemble de situations. « C’est dans les schèmes qu’il faut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c’est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l’action du sujet d’être opératoire » (Vergnaud, 1990 : 48-51). Le théorème-en-acte désigne un invariant opérateur : « les propriétés des relations saisies ou utilisées par l’élève en situation de résolution de problème, étant entendu que cela ne signifie pas qu’il est capable pour autant de les expliciter ou de les justifier ». Sensevy résume ainsi le concept théorie-en-acte, par agir suppose conceptualiser :

On a souvent conçu les choses, notamment dans le champ de l’apprentissage, comme une implication simple : conceptualiser suppose agir. Mais dire " dans l’autre sens ", qu’agir suppose conceptualiser, c’est montrer précisément, en faisant de l’implication une équivalence, que conceptualisation et action sont organiquement liées dans les significations que nous rencontrons dans l’action (Sensevy, 2007 : 25).

Nous nous posons la question, maintenant de savoir si chez nos interviewés une théorie semblable, c'est-à-dire une théorie-personnelle-en-acte, construite sur l’établissement de
conception personnelle de l’œuvre, de l’art, de l’histoire de l’art, serait étayée dans l’expérience des rencontres avec les œuvres. On peut aussi considérer qu’en didactique de la rencontre, ressentir c’est agir et penser inséparablement ensemble. Donc au lieu de penser la rencontre comme un processus interne, l’enseignant doit se demander par quels actions (corporelles, verbales, sémiotiques…) elle se réalise.

### 2.5 Théorie personnelle

Nous appelons théorie personnelle ou conceptions personnelles serait l’ensemble des conceptions, des représentations, des définitions, des notions, que les enseignants ont construit, consciemment ou non, et le plus souvent inconsciemment, sur les objets d’enseignement, sur les œuvres, l’art et l’histoire de l’art en général. Nous pensons que cette théorie est soutenue par leur propre culture. Nous pensons que le rapport à l’œuvre (à l’art) est interdépendant de cette théorie en acte et qu’il se construit et s’élabore dans les rencontres avec les œuvres.

### 3. Concepts empruntés au modèle du multi-agenda (D. Bucheton et son équipe) : un modèle des gestes professionnels

#### 3.1 Le langage et modèle d’origine

Considérer le langage sur et autour de la rencontre avec l’œuvre va bien plus loin qu’un simple souci de conformité aux programmes de l’école en général, qui parle de maitrise de la langue. Il ne s’agit pas de voir ou faire de l’art pour apprendre à bien parler, mais bien plus de parler (de) l’art pour faire (l’expérience de) l’art, pour en faire l’expérience, au sens fort (voir plus haut). Dominique Bucheton et toute son équipe ont développé autour du langage des recherches inspirées de la pensée de Vygotski (1934) et celle de Frédéric François, montrant le lien entre l’activité langagière, l’activité cognitive et l’activité émotionnelle (Bucheton, Chabanne, 2002 ; François, 1990). Parler, mais aussi utiliser des signes, comme par exemple dessiner, ce n’est pas simplement transcrire une pensée ou une émotion, c’est la vivre, la construire, la développer, l’intensifier, et enfin la partager. Loin de considérer qu’il faut avoir ressenti pour en parler, ces auteurs pensent que c’est par la parole que le ressenti s’exprime et s’amplifie : il en va de même avec la pensée sur l’œuvre. C’est parce que je dois parler (ou écrire… ou schématiser…) que je ressaisis les premières pensées pour les formuler, les approfondir, les préciser, les affiner, non seulement dans le dialogue avec d’autres, mais dans la recherche de ma propre parole.

Enfin, le langage est le principal outil de travail de l’enseignant (réguler, donner des consignes, encourager, reformuler, etc.). Il est une composante essentielle de la compétence professionnelle de l’enseignant passeur d’émotions et de culture.
Nous reproduisons ici le schéma proposé par Dominique Bucheton et son équipe. Il permet de mettre en mémoire l’articulation de l’ensemble des gestes et de cibler l’enjeu de ces articulations entre gestes professionnels et place des gestes professionnels développés par l’enseignant dans la situation de rencontre avec les œuvres. La modélisation permet une analyse fine de l’action de l’enseignant et rend compte de la complexité de cette action en l’occurrence pour notre recherche, la rencontre avec l’œuvre.

Au centre de ce *multi-agenda* est l’objet de savoir, commun à l’enseignant et à l’élève, la rencontre avec l’œuvre. L’enseignant doit gérer le tempo et la durée (concept de pilotage), l’avancée des savoirs et leur mise en relation (concept de tissage), l’apport et la métabolisation du savoir et des savoir-faire (étayage), et enfin la qualité des relations, de l’engagement et de la sérénité dans la situation (atmosphère). On retrouvera dans nos analyses ces quatre dimensions.

L’ensemble de ces gestes professionnels est pensé comme un geste global d’accompagnement. L’accompagnement doit être compris comme un déplacement possible. Il faut donc y voir les éléments qui structurent cet accompagnement ; on trouve un ensemble de pratiques pédagogiques disponibles (diversité des supports), une capitalisation des savoir-faire (savoir accompagner), associant les résistances à cet accompagnement, des outils techniques et technologiques, diminuant les pressions. Enfin il doit être pensé dans un retour critique et réfléchi (Schön, 1994 ; Chappaz, 1998 ; Boutinet et al., 2007).

La notion d’accompagnement laisse place à une certaine liberté *d’action et d’invention*, dans le cadre des gestes professionnels, donc impose à l’enseignant une redirection de ces gestes professionnels, c'est-à-dire de modifier le métier même d’enseignant et par là même et sans doute celui de l’élève (Étienne, 2009 : 181-199).
3.2 Pilotage, étayage, tissage, atmosphère et ajustement

3.2.1 Pilotage

Le pilotage relève de la préoccupation de la gestion de l’espace, du matériel, de l’attention et surtout du temps. La visée centrale est l’organisation, la cohérence et la cohésion de la séance, de passer d’un début de la leçon où l’enseignant cadre « la visée de savoir parfois de problématiser, parfois d’organiser la dévolution du savoir à travailler jusqu’à une clôture où l’objet de savoir sera plus ou moins conceptualisé, nommé, institutionnalisé quelque fois par une trace écrite. » (Bucheton, 2009). Le pilotage s’efforce de transformer les contraintes en ressources. Le geste de pilotage s’inscrit dans un ensemble de contraintes, comme la classe, le nombre d’élèves, les prescriptions et les programmations, les habitudes de l’école, les imprévus… Plusieurs types de pilotage peuvent être distingus : le pilotage didactique, le pilotage temporel, le pilotage spatial et le pilotage d’autorité.

Le pilotage didactique est la passation par l’enseignant de la consigne. Il présente aux élèves la tâche à réaliser, son cadre, le but à atteindre, les savoirs visés.

Le pilotage temporel permet de contrôler le temps, la durée de l’activité. L’enseignant apporte du rythme à la séance.

Le pilotage spatial contrôle l’espace qui sera occupé par les élèves ou par l’enseignant. Ce pilotage gère les déplacements des uns et des autres et leur autorisation, il se propose de gérer également l’utilisation des différents artefacts de base comme les manuels, le tableau, la disposition des tables, et les places respectives des élèves,…

Enfin le pilotage d’autorité instaure l’ordre et la discipline. Il permet de maintenir un cadre de travail propice aux apprentissages.

3.2.2 Étayage

Le concept est emprunté à Bruner. Il est la préoccupation centrale et organisatrice de l’agir enseignant, toujours en tension. L’étayage est un geste professionnel actif d’accompagnement de l’activité des élèves, par exemple l’étayage de la réception de l’œuvre, qui consiste en l’accompagnement de l’expérience esthétique, dans la rencontre avec l’œuvre.


L’étayage est l’ensemble de ce que fait un enseignant pour accompagner l’élève, les élèves dans leur apprentissage, mais il gère également « la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. […] Sa forme ultime et paradoxale est ce que nous appelons l’apparent "lâcher-prise" : le maître laisse les élèves en autonomie complète sur des tâches difficiles mais à leur portée » (Bucheton, 2009 : 59). Ce geste professionnel nous intéresse particulièrement, parce qu’il a de l’importance dans la rencontre avec l’œuvre. Il permet, autorise, libère, fait oser l’approche de l’œuvre.

3.2.3 Tissage

Le tissage permet à l’enseignant de faire du lien entre ce qui est à apprendre et ce qui a déjà été appris, entre un dehors, non encore acquis et un dedans engragé. Le geste de tissage sert explicitement donc à donner du sens. On mesure l’importance et l’impact de ce geste dans la rencontre avec les œuvres. Il doit faciliter l’entrée des élèves dans l’activité. Dans le même
temps l’enseignant par ce geste doit cibler l’activité mais doit accrocher les élèves, raccrocher ce qui se dit à ce qui se fait (Bucheton, 2009 : 60). Ces gestes tissages sont démultipliés par des gestes d’entrée en matière et des gestes de transmission. L’enseignant articule les tâches proposées aux élèves, autour de ces micro-gestes. Ces gestes de tissages sont évoqués par nos interviewés qui tentent de les décrire.

### 3.2.4 Atmosphère

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

C’est un geste donné comme geste de confiance, souvent présenté comme tel dans nos entretiens. Ce geste autorise les élèves à agir, à aller vers, avec confiance et à découvrir par eux-mêmes, autrement dit à grandir. Les mots de « plaisir », de « confiance », « oser » sont souvent présents.

### 3.2.5 Ajustement

Les gestes d’ajustement, intégrés dans l’action et dans la situation, fondent la professionnalité de l’enseignant. Ils nécessitent que l’enseignant voie, qu’il entende, qu’il écoute les élèves dans leur individualité et dans leur personnalité, soit dans leur singularité. Ces gestes d’ajustement se produisent uniquement dans une immédiateté et un dynamisme de l’action, ni de manière fortuite, ni même opportuniste, mais structuré par des logiques d’arrière-plan. Ils seront particulièrement étudiés dans les analyses.

### 3.3 Bricolage

Pour expliquer la notion de bricolage, nous empruntons à Lévi-Strauss les termes de trouvailles et de plaisir de connaître.

C’est au néolithique que se confirme la maîtrise par l’homme, des grands arts de la civilisation : poterie, tissage, agriculture et domestication de animaux. Nul, aujourd’hui, ne songerait plus à expliquer ces immenses conquêtes par l’accumulation fortuite, d’une série de trouvailles faites par hasard, ou révélées par le spectacle passivement enregistré de certains phénomènes naturels (Lévi-Strauss, 1962 : 27).

Lévi-Strauss entend que la motivation de ces hommes à observer activement et méthodiquement, à chercher à comprendre en émettant des hypothèses hardies et en les contrôlant, ne peut être comprise que par une volonté d’inventer et d’essayer sans relâche. Pour élaborer toutes ces techniques, pour transformer, pour fabriquer

Il a fallu n’en douter pas, une attitude d’esprit véritablement scientifique, une curiosité assidue, et toujours un éveil, un appétit ; de connaître pour le plaisir de connaître, car une petite fraction seulement des observations et des expériences (dont il faut supposer qu’elles étaient inspirées, d’abord et surtout, par le goût du savoir) pouvaient donner des résultats pratiques, et immédiatement utilisables (Lévi-Strauss, 1962 : 28).

Le bricolage permet de rendre compte de l’activité créatrice intégrée dans les situations ordinaires. La notion permet aussi de rendre compte de la manière dont les problèmes sont résolus en l’absence d’une planification rationnelle intégrale de l’action, qui serait plutôt le modèle de l’ingénieur :
Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l’ingénieur, il ne subordonne pas chacun d’elles à l’obtention de matières premières et d’outils conçus et procurés à la mesure de son projet ; son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s’arranger avec les " moyens du bord ", c’est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d’outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l’ensemble n’est pas en rapport avec le projet du moment, ni d’ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d’enrichir le stock, ou de l’entretenir avec les résidus de constructions ou de déconstructions. L’ensemble des moyens du bricoleur […] se définit seulement par son instrumentalité, autrement dit, et pour employer le langage même du bricoleur, parce que les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que « ça peut toujours servir » (Lévi-Strauss, 1962 : 28).

Cet esprit de *bricolage* est à l’œuvre principalement dans la conception du métier d’enseignant et dans l’agir enseignant. Nous nous reconnaissons dans cette attitude, parce qu’il orchestre en partie cette thèse et surtout parce que les mots mêmes de Lévi-Strauss évoquent irrésistiblement un autre grand bricoleur ; l’artiste.

### 3.4 Arts plastiques

Les arts plastiques sont définis par une production sensible et intelligible s’inscrivant, par la démarche, la réflexion et la pratique dans le champ artistique ; ils renvoient d’abord à un domaine des arts dans l’espace social, lui-même en forte évolution théorique et pratique sous la pression de l’activité des artistes : « C’est sur la question des domaines où s’inscrit cette production et sur la question même de l’inscription artistique qu’évoluent aujourd’hui les problématiques » (Chanteux, 2005 : 96).

Les arts plastiques sont par ailleurs une discipline scolaire et sont sollicités pour contribuer au développement de la personne et à la formation du citoyen comme l’ensemble des disciplines de l’enseignement général. Connaitre des œuvres, développer « le gout, la sensibilité et le jugement », soit l’éducation aux valeurs, s’exprimer d’une manière personnelle, solliciter et développer les capacités d’invention (on y reconnaîtra là les incidences de la notion de bricolage), témoigner d’un comportement ouvert aux démarches artistiques sont les priorités que l’on peut résumer des programmes des arts plastiques de l’école maternelle au lycée.

### 3.5 Didactique des arts plastiques

#### 3.5.1 Didactique de la discipline des arts plastiques : histoire courte

La didactique des arts plastiques est inséparable de l’histoire de la discipline scolaire. Nous ne reviendrons pas sur l’éducation artistique avant 1968, puisqu’un excellent document, *Du dessin aux arts plastiques Repères historiques et évolution jusqu’en 1996* de Marie Jeanne Brondeau-Four et Martine Colboc-Terville, diffusé sur tous les sites académiques dans la rubrique arts plastiques, en explore toute l’origine. Les années entre 1970 et 1974, date des mises en place des CAPES et agrégation, nous intéressent parce qu’elles posent les premières bases de ce que sera la didactique aujourd’hui. Les questions sont nombreuses et déchirent l’ensemble de ceux qui participent à ce renouveau entre « les querelles des anciens et des modernes, les traditionnalistes et les "pédago" » (Baqué, Ferry, 2014 : 5). Ce petit nombre d’experts aborde les questions de dessin, des représentations figuratives opposées aux représentations géométriques techniques, les questions de l’esprit *beaux-arts* qui s’effacent avec nostalgie pour les uns, et apaisement pour les autres, les premières ambitions de...

---

29 La préface est de Luc Ferry.
rencontre avec les œuvres et les artistes, les approches de démarches d’artistes, les spécificités des productions libres et les productions avec incitation : bref une didactique en mouvement.

3.5.2 Naissance et définition


Il s'agit de l'ensemble […] des connaissances portant sur des faits, des procédures relevant du champ artistique passé et contemporain. Permettre la construction d'un savoir afférent au domaine de l'art c'est postuler l'existence d'un champ référentiel, postuler l'existence de faits, l'existence de concepts spécifiques et nous autorise à concevoir l'existence d'un système didactique, à mettre en œuvre les moyens de description et d'analyse des contrats didactiques (Chanteux 30, 1986 : 49).

Pour Gaillot et Pélissier, il y a une didactique des arts, voir une didactique de l’art contemporain, que nous prolongeons ici, par une didactique de la rencontre avec l’œuvre.

3.5.3 Éléments de didactique des arts plastiques : problématique, notion, séquence

Nous présentons ici les notions clefs de la didactique des arts plastiques actuelles. En arts plastiques on se fonde sur l’approche d’une notion en visant au-delà le développement d’un concept. Le concept renvoie à un construit théorique au sein des sciences de l’art, dans tous ses développements et les débats qui l’entourent, par exemple celui de « portrait » en histoire de l’art, celui de « figuration » en sémiologie, celui de « couleur », de « dripping » ou de « clair obscur » en pratique ou encore celui de « ressemblance », et bien entendu les concepts fondamentaux du domaine, comme art, œuvre, artiste, création, imagination, etc. Concept est alors un terme d’épistémologie, de métathéorie. On peut aussi lui donner le sens de « représentation mentale abstraite » (Foulquié, 1978) et c’est alors un terme de psychologie cognitive. Le terme notion sera utilisé pour désigner un contenu disciplinaire, susceptible d’être matérialisé plus précisément dans des actions et opérations plastiques. Autrement dit, une notion définit une unité didactique en art plastique, à la fois un contenu à penser et des opérations matérielles désignées par des consignes : on va faire pour penser la notion. Une

30 Art plastiques, dans Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines, INRP, 1986, Rapport de Recherche n° 9, p.49.
notion peut se travailler seule ou se construire en opposition avec son contraire ou bien encore, rivaliser avec d'autres notions qui la complèmentent ou créent des distorsions de sens. Nous pourrions prendre comme exemple celui donné par le groupe *Arts & Culture 54*, qui a fait une recherche conséquente sur les définitions des termes employés dans les arts plastiques :

Par exemple, le mot *ton* recouvre une notion particulière aux arts plastiques (valeur d'une couleur), tout en ayant d'autres sens qui, ensemble, participent du concept de couleur. Un bleu peut être d'azur (qualité), mais azur, par l'intermédiaire de connotations littéraires, se développe en ciel (notion concrète d'une autre nature), lui-même évocateur d'infini (concept) (*Groupe Arts & Culture 54, 2008 : 17*).

Une notion peut passer de simple mot à *notion* voire *notion plastique*, puis transiter et se développer en *concept*. Les didacticiens des arts (Gaillot, 1997 ; Lagoutte, 1990, 2008) se sont justement donnés pour objectif de lister les notions essentielles qui définissent le système conceptuel de la discipline des arts plastiques, ce que Develay appelle sa « matrice disciplinaire » (Develay, 1992). On y trouve les catégories suivantes : corps, couleur, espace, format, forme, lumière, geste, outil, traces, objet, matière, support, temps. Elles sont travaillées de la petite section de maternelle jusqu'au niveau universitaire. Elles permettent d'organiser le champ des références artistiques et culturelles autant que le champ des pratiques plastiques.

*L’incitation* est l’élément déclenchant d’une situation problème envisagée au terme de la recherche de notions et de la constitution d’une problématique qui constituent l’objet d’une séquence. Qu’elle soit écrite, ou verbale, une phrase, un mot, un bout de papier, un fragment de matière, un événement, un document écrit ou une image, une vidéo, une courte publicité, un court-métrage, elle met en mouvement quelque chose chez les élèves et les engage dans une pratique créative. Elle allèche les élèves et leur donne envie de se mettre au travail, de chercher, et de trouver. Elle apporte le suspens.

Mais avant que soit défini le *jeu d’apprentissage* (Sensevy) qui va mettre en jeu cette *notion*, il est nécessaire de s’interroger sur des objectifs spécifiques rapportés à cette notion (objectifs notionnels) en adéquation avec le programme et le niveau (ce qu’on appelle une analyse didactique *a priori*). La *notion* clairement définie et précise, est établie dès le départ. Elle peut être explicitée aux élèves, sans être complètement dévoilée. Les élèves doivent savoir ce qu’ils ont à faire et pouvoir poser des questions pour obtenir des réponses. Ainsi ils construisent des stratégies d’action en réponse à la *situation problème* posée, dans une démarche d’*expérimentation*.

Plus les notions se croisent et plus elles engendrent de problématiques. Elles sont pour la plupart traitées quasiment à chaque cours : par exemple le travail de la lumière pose la question de la couleur, qui pose la question de geste ou de support, ou encore celle de l’outil, quand ce n’est pas de l’espace ou de la matière. On voit bien que les notions sont interdépendantes et qu’il est souhaitable, mais complexe d’organiser leur séparation pour les aborder plastiquement. Cette fragmentation pose d’emblée le problème de l’évaluation qui ne peut être ciblée qu’à partir des objectifs précis que l’enseignant aura choisis de mettre en avant. La matrice disciplinaire des arts plastiques est donc un réseau plus qu’une arborescence, avec une profondeur hiérarchique : certaines *notions* de second niveau se déclinent sous les grandes notions plastiques : la transparence peut faire appel à la lumière ou à la couleur, comme l’enfermement, l’échelle et les dimensions, à celle de l’espace. Puisé dans un dictionnaire, le champ notionnel est quasi infini. Mais il emprunte l’essentiel de ses
éléments aux sciences de l’art (histoire de l’art, sémiole-gie, poïétique, voire sociologie, herméneutique…) dont la matrice disciplinaire est une *transposition* au sens de Chevallard.

Une *problématique* est d’abord et avant tout l’action réfléchie qui consiste à *mettre en question(s)* une notion lorsqu’il s’agit de réagir à une *incitation*, et dans un premier temps à ouvrir aussi largement que possible les angles d’attaque de la notion sur le plan de l’instauration ou de la perception des œuvres. Les champs des problématiques sont ouverts aussi bien sur le domaine plastique, esthétique ou sémantique. Ces problématiques se modifient avec le temps ; par exemple on n’aborde plus aujourd’hui le *paysage* avec les mêmes enjeux, la même problématique qu’il y a 50 ans. Il faut prendre en compte d’autres données car le rapport aux œuvres sur la notion de paysage est très différent, si l’on veut tenir compte de ce que les œuvres et surtout les artistes d’aujourd’hui ont modifié dans leur pratique : ne serait-ce que les installations du Land Art, rapportées aux toiles de Claude-Gelée Le Lorrain, par exemple. On voit combien les problématiques didactiques sont nourries de l’avancée des problématiques correspondantes dans les sciences et surtout les pratiques de l’art : ce sont les *nations* qui circulent du monde de l’art à celui de l’enseignement de l’art.

En cela la construction de problématiques oblige à une pratique des œuvres : pratique plastique, pratique de rencontre, pratique intellectuelle. L’œuvre est en lien avec le monde dans lequel nous vivons, que les problématiques questionnent à leur tour. Les notions d’espace, de lumière, de couleur, de forme, de support, de matière, de temps, servent à saisir l’œuvre, sans pourtant nous éclairer sur une définition claire, mais ces notions combinées permettent une problématisation de l’œuvre. Le champ de questions qui accompagne cette problématisation doit être le plus vaste possible. Nait alors la démarche artistique.

### 3.5.4 Finalités d’un enseignement des arts plastiques

L’enseignement des arts plastiques vise à développer précisément chez l’élève trois compétences fondamentales :

1) **FAIRE**, pratiquer l’art : Savoir mener une démarche exploratoire, expérimentale et d’invention pour la résolution de problèmes ; avoir une pratique plastique, sensible, poétique et artistique ;

2) **CONNAITRE** : connaitre l’art et les œuvres : envisager la technique, les champs de l’art, les domaines de l’art, les œuvres clefs, les chefs-d’œuvre, comme des éléments de référencement pour le faire ; rendre efficiente une culture artistique et une connaissance de références artistiques patrimoniales, modernes et contemporaines ;

3) **REFLECHIR**, analyser : Construire un discours analytique et argumenter sur le fait artistique. Ces connaissances se construisent en lien avec les points 1 et 2, il faut pratiquer pour nourrir une réflexion, et réciproquement, de même que la rencontre avec les œuvres va nourrir des interrogations, appeler des connaissances et des notions théoriques en lien avec ces expériences et ces objets.

Voir par exemple la matrice didactique des programmes des options arts des lycées ː « I.1 Les trois composantes fondamentales des enseignements artistiques

Les six enseignements artistiques proposés se structurent autour de trois composantes, pratique, culturelle, technique et méthodologique, dont les caractéristiques et l’importance quantitative se différencient selon les domaines. La première composante, pratique, serait celle du faire. La deuxième composante, culturelle, celle de “savoirs savants”. Elles sont l’une et l’autre […]. La troisième composante, technique et méthodologique, intervient pour aider à la pleine mise en œuvre des précédentes lorsque le besoin se fait sentir : c’est la composante des savoir-faire. Ces trois composantes agissent constamment en interaction. Elles sont le plus souvent imbriquées lors de la mise en œuvre pédagogique (MEN, BO. H.S. du 30 aout 2001, préambule).
René Rickenmann et Isabelle Mili exposent dans un article que la didactique des arts est inscrite dans un contexte politique, social, et des métissages que combinent les établissements entre les différents partenaires en parlant du point de vue de la Suisse, mais la situation générale de l’enseignement de l’art n’est pas très différente de celle en France, dans la mesure où là encore on se place du côté de l’élève. Si l’on observe effectivement de ce point de vue, voilà comment ils expliquent et proposent d’aborder la didactique des arts :

Nous nous proposons, quant à nous, d’aborder une didactique des arts au sein de l’école obligatoire en inscrivant les enseignements artistiques dans un contexte social qu’il convient d’analyser sous plusieurs angles. A savoir celui : - d’une sociologie de l’art et des pratiques culturelles,
- de politiques scolaire et culturelle telles qu’elles se manifestent dans des lois, ordonnances, règlements, directives, programmes ;
- des interactions factuelles entre institutions scolaires et extra-scolaires et des pratiques effectives, sans oublier les spécificités et dynamiques des différents acteurs censés garantir ou au moins faciliter « l’accès à la culture » des jeunes. » (Rickenmann, Mili, Lagier, 2009 : 129-142)

Tout deux envisagent de replacer la didactique des arts, revendiquée d’ailleurs par Gaillot, PéliSSier et dernièrement Vieaux31, dans un contexte institutionnel, social et politique plus large. Dans ce cadre, on peut envisager plus précisément ce que pourrait être une didactique de la rencontre avec l’œuvre, qui envisagerait sous un angle plus critique, la place de l’art. René Rickenmann et Isabelle Mili nous rappellent que dans l’accès à la culture, il y a à prendre en compte les apports de la sociologie dans cette rencontre avec l’œuvre, de prendre au sérieux les réactions des acteurs, y compris leur goût mais surtout leur dégoût (Heinich, 1996). Il y a également la nécessité de prendre en compte que le point de vue de certains enseignants sur l’enseignement des disciplines artistiques, est contredit parfois par les logiques de formation, en d’autres termes leur rapport à l’œuvre et à l’art, ce qu’on appelle des logiques profondes, pourrait entrer en contradiction avec ce qu’on leur enjoint d’enseigner (Mazières, 2011 : 100).

Gaillot définit la didactique ainsi, en mettant en garde contre son propre dévoiement : une didactique qui se voudrait une « science de l’enseigner », alors qu’elle est d’abord une interrogation sur l’enseigner et sur l’apprendre, et plus un art de faire qu’une technologie assurée :

La didactique s’attache à l’étude des phénomènes d’enseignement. Elle cherche à réunir les règles et les « principes normatifs » qui commandent l’acte d’enseignement, cherche à décrire et expliquer la manière d’enseigner, les mécanismes à l’œuvre dans la transmission des connaissances, sans prendre parti. […] La didactique, toutefois, revendique un objet propre (l’étude de l’action enseignante et des déterminants de son efficacité) et vise la mise en système de préoccupations spécifiques réunissant sous couvert des considérations généralement fragmentées (épistémologie, psychologie, sociologie…). Elle se voudrait connaissance“ rigoureuse des praxis enseignantes (ou praxéologie) mais certainement pas « science » de ce qu’il conviendrait de faire pour bien enseigner (Gaillot, 1997 : 41).

Gaillot ajoute que dans le domaine des arts, la didactique doit au contraire revenir aux pratiques sociales de référence et comprendre son propre objet à partir des logiques des mondes de l’art :

Ce n’est pas de la didactique mais de l’acte plasticien et du statut énigmatique de l’artistique qu’il faut partir pour réfléchir sur notre action éducative (Gaillot, 1997 : 41).

La didactique des arts plastiques est une didactique de l’expression plastique qui doit prendre en compte la dynamique complexe et doit anticiper les conditions de la créativité (de la création et des démarches afférent à cette création). Elle doit accepter d’ouvrir cette expression plastique à l’imprévisible, car elle vise l’expression singulière de sujets singuliers.

31 Nouvel inspecteur général de l’Éducation nationale en arts plastiques depuis 2014.
4. Dispositifs de l’enseignement des arts plastiques et concepts

4.1 La notion de dispositif ou de proposition didactique

Se dessine un modèle de la démarche didactique de préparation. L’enseignant se nourrit lui-même d’œuvres avec lesquelles il ouvre sa recherche, qui ne seront peut-être jamais montrées aux élèves ; elles sont l’arrière-plan du travail. Il construit un projet d’enseignement en fonction des élèves visés, leur niveau et leur capacité. Il dégage alors divers contenus et éléments de réflexion (problématiques, questionnements, notions), parmi lesquels il retient les mieux adaptés à son projet d’enseignement. Il faut maintenant nouer les problématiques et les notions. Il aura déterminé en parallèle leurs besoins spécifiques, parfois même de manière diversifiée, tout en respectant les exigences de l’institution scolaire. À partir de la construction de cet ensemble, la problématique d’enseignement peut se stabiliser et devient contenu enseignable et trame d’action : concrètement, une fiche de préparation. C’est cet ensemble de variables que l’on appelle un dispositif, ou une proposition.

Malgré cette stabilité, des ressources, des articulations, des priorités peuvent jouer un rôle décisif dans la suite de ce qui se construit, c’est-à-dire que rien ne peut être pensé de manière figée. Il transpose (transposition didactique) ensuite cette problématique en une situation problème abordable par les élèves. On arrive donc à la présentation d’une situation questionnante qui va orienter la réflexion du groupe qui sur un point particulier, une ou plusieurs notions.

La demande est contrainte pour orienter les élèves dans un champ de pratique, mais sans donner le sens des actions à faire. La contrainte donne un seuil d’exigence à satisfaire, porté par des règles de jeu, qui sont les consignes, que les élèves respectent. Ce jeu d’apprentissage développent une activité d’interrogation et d’exploration ; ils réfléchissent en produisant, produisent en réfléchissant, sont en situation de pratique critique. L’enseignant a eu recours à des références artistiques, et la sélection des références qu’il leur présente ouvre à la diversité du champ artistique. Ainsi il accompagne leur recherche en les confrontant aux œuvres et parfois même aux productions terminées ou en cours. Alors un nouveau questionnement se développe où chacun construit et réalise sa propre réponse. La verbalisation autour des œuvres en jeu et autour des productions des élèves, constituent un ensemble de propositions plastiques servant la réflexion. Dans cette verbalisation, les élèves s’essaient aux attitudes face à l’œuvre et face à la création. Les questions se poursuivent de manière collective, se prolongent pour clore un point de vue sur la problématisation.

4.1.1 Dispositifs de cours en proposition

On trouvera en annexe le schéma qu’a proposé De Montplanet, pour stabiliser une structure mobile portant sur une séquence d’arts plastiques. Il reflète l’aspect spiralaire de la compréhension de l’action des protagonistes à l’intérieur même de la séquence (Gaillot, 1997).


Le cours en proposition constitue une réponse de la didactique à la mise en place d’apprentissages spécifiques. La situation problème intégrée dans ce dispositif, s’effectue en levant l’obstacle à la réalisation de la tâche. Comme toute situation didactique, la situation-problème doit être construite en s’appuyant sur une triple évaluation diagnostique (des motivations, des compétences et des capacités).

Cette situation est proposée aux élèves et peut être mise en évidence, consolidée, élucidée par des œuvres, des expérimentations, des techniques demandées. Tous les élèves ne sont pas sollicités de la même manière par cette situation problème et vont résoudre le problème différemment, en arts plastiques c’est la divergence qui est visée et ils répondent ainsi à la consigne en prenant parti par rapport à une incitation. Des évaluations intermédiaires peuvent mettre en avant les trouvailles des élèves dans ces situations problèmes et l’enseignant qui y est attentif, peut alors répondre aux difficultés des uns, par les trouvailles ou les astuces des autres. La classe entière participe à la recherche de solutions plastiques.

4.1.2 Dispositif de l’Atelier


4.1.3 La place des rencontres avec l’œuvre dans les dispositifs ou les propositions

Dans cet esprit, l’éducation artistique et culturelle, au sens d’une éducation par la réception des œuvres, est le soubassement des pratiques plastiques, en lien avec l’ensemble des autres disciplines qui contribuent à la rencontre sensible et à la diffusion des connaissances des œuvres. Si ces connaissances élargies informent de manière approfondie, elles s’ajoutent à la formation à la sensibilité, qui réside précisément dans cette capacité à expérimenter ce qui fait résonner l’œuvre singulièrement pour soi. Cette sensibilité personnelle n’est pas enfermement dans le solipsisme, mais elle implique de s’ouvrir au monde, s’ouvrir aux autres, entre tolérance et respect.

Programmes d’Éducation Artistique, introduction,
Les œuvres d’art ouvrent à la diversité des repères culturels, tant sur les aspects conceptuels que sur les aspects historiques, géographiques et sociologiques. De ce point de vue, les arts plastiques contribuent à l’acquisition d’une culture humaniste et scientifique
(Programmes arts plastiques, 1996 : 8).

4.1.4 Le dispositif du « à la manière de » et la copie

Il faut s’attarder un peu sur un lieu commun de la didactique des arts plastiques, qui en constitue en quelque sorte le modèle par défaut, très prégnant encore aujourd’hui : il s’agit du « à la manière de ». Il mérite que l’on s’y arrête, parce qu’il y est fait souvent référence dans nos entretiens.

Si la rencontre avec les œuvres sensibles s’exerce, s’éprouve, s’expérimente en lien avec la pratique plastique, est à peu près clairement perçue dans les pratiques pédagogiques de nos interviewés, ils semblent fuir ce modèle du « à la manière de ». Ils semblent reprocher à ce modèle de démarche de ne pas laisser de place réelle à la pratique de l’expérimentation, de l’invention, mais plutôt d’enfermer dans une pratique rigide et ciblée. Il rassure l’enseignant qui en est ainsi sûr d’obtenir des productions des élèves, mais risque d’amener à une uniformisation des réponses.

Il peut néanmoins être un vecteur de rencontre avec l’œuvre, puisque la tâche qui est demandée aux élèves, est proche d’une tâche de copie de l’œuvre, le plus souvent, la copie de la démarche, comme l’application d’une technique réduite à ses apparences plastiques simplifiées (quadriillage en noir dans le style de Mondrian ou encore trois couleurs primaires ou encore fond bleu des points noirs et une tache rouge en longueur, dans le style de Miró). L’enseignement des arts s’est longtemps, maintenu dans la copie des œuvres comme exercice obligatoire et nous ne reviendrons pas sur ces méthodes employées autrefois, qui avaient leur justification pour imposer de comprendre et d’assimiler des techniques qu’il s’agissait, pour l’apprenti, de reproduire à l’identique.

Cette histoire ancienne semble avoir laissé des traces dans l’enseignement des arts visuels d’aujourd’hui, sous forme de représentations très fortement ancrées et très résistantes. Nous n’avons pas trouvé l’origine réelle du modèle et de son expression « à la manière de », mais il est connu et transmis par les étudiants, les stagiaires ou les collègues. Certains l’appliquent, d’autres s’en défont, ce que tentent de faire et font avec bonheur certains de nos interviewés.

Revenons à la démarche de copie. Elle a eu et a toujours sa place en histoire de l’art. Il suffit de se replonger dans les premiers débats sur la copie pour avoir quelques réponses, par exemple dans Vies des peintres, des sculpteurs et des architectes de Giorgio Vasari35 ou encore de s’appuyer sur les grands maîtres de l’art : Manet, Picasso, Matisse

---

L’Olympia de Manet (à gauche) et la Vénus d’Urbino du Titien (à droite), côte à côte au Palais des Doges de Venise, exposition en 2013.

---

Les Ménines de Diego Velasquez, 1656

Picasso exécute une série de 58 peintures à l’huile de formats très divers, des Ménines.

---

Toute la différence entre le dispositif de « à la manière de » et la richesse de ce que la copie apporte, ne saute peut-être pas aux yeux. Mais en décrétiquant les propositions en observant

35 Vies des peintres, sculpteurs et architectes, les plus célèbres, de Giorgio Vasari, 1803, 1841 (version numérique).
ce qui est de l’ordre de l’emprunt, la régularité des traits ou leur épaisseur, le développement sur la couleur, ou sa stagnation, les modifications des axes de compositions, on perçoit que le geste de Picasso n’est pas une imitation mécanique, mais une **analyse par les moyens de l’art lui-même** qui est l’équivalent d’une étude théorique : Picasso nous montre par le moyen de sa « copie », par des moyens plastiques et non par une analyse théorique, la lecture qu’il a fait plastiquement de l’œuvre de Vélasquez. Cette démarche de décomposition/recomposition suppose un vrai travail plastique qui est absent des formes dégradées du « à la manière de ». La copie peut être envisagée comme consigne de travail et de recherche à condition qu’elle soit remplacée dans une analyse critique et didactique de l’activité de copie elle-même dans l’histoire de l’art et dans la psychologie de la réception : Picasso copie pour comprendre, mais aussi pour commenter, pour expérimenter en se mettant dans les pas de son prédécesseur. Il ne cherche nullement à l’imiter, mais à **entrer dans son geste pour le comprendre de l’intérieur, s’en nourrir, et le dépasser**. Il y a là précisément un parcours didactique dont l’enseignant d’arts plastiques peut s’inspirer, à condition qu’il ne le dénature pas.

Pourquoi le modèle du « à la manière de » est-il si répandu ? Les formations trop courtes et l’impossibilité d’une implication en sont les raisons premières, mais nous pensons surtout que le manque d’expériences intéressantes et vécues réellement par les étudiants (stagiaires) autour de l’œuvre et de l’art en est la raison profonde.

### 4.2 L’artistique

On le voit avec la question du « à la manière de », la didactique des arts ne peut contourner la nécessité de se référer aux fondamentaux de son domaine de référence, à commencer par la réflexion sur l’art et l’artistique. Le défi, en effet, pour l’enseignant, est d’amener les élèves à approcher l’expérience de faire de l’art, l’expérience artistique, quelle que soit la difficulté de définir cela. La didactique des arts plastiques est d’abord une didactique de l’artistique, en réception comme en production.

- 1. La visée, toujours en débat, de ce qui ne s’explique que dans une activité effective de production inscrite dans le champ des arts, manifestation d’un point de vue sur le réel et sur soi-même, réalisation concrète de valeurs et de sens, passage en formes d’une interprétation du monde ;
- 2. L’artistique est en rapport avec la démarche (artistique) qui tend à donner un statut (artistique) à sa production : l’artiste tend à sortir sa démarche de la perception et de la conception usuelle et à l’inscrire dans le champ artistique. S’interroger sur l’artistique, c’est s’interroger sur le statut de l’objet considéré, du point de vue de la « re-présentation ». Cette question reste la question clef de l’enseignement des arts plastiques. L’artistique est ce qui en est débat. […] L’artistique se situe au-delà des références, parce qu’il ne suffit pas de solliciter les références pour justifier du caractère artistique de l’enseignement. […] La question n’est donc plus celle de l’accès aux œuvres, mais de savoir comment avec les œuvres, on développe un enseignement d’arts plastiques réellement artistique (Pélissier, 1969 : 2-9).

L’artistique se vit dans une pratique plastique, qui s’ancre dans les champs artistiques. Ce qui permet de placer le champ des références au cœur du débat et de renvoyer aux sources de l’art. Cependant s’il est approché dans l’enseignement et dans le cadre de la classe, l’artistique ne peut être rencontré qu’au contact des œuvres ou des artistes, au plus près de « l’art en action ».

Qu’est-ce que l’artistique au-delà d’une évidence première ? C’est dans l’enseignement des arts plastiques que se pose aujourd’hui la question, dans la mesure où l’on commence à user de cette terminologie, et dans la mesure où elle apparaît dans certains textes. Vouloir dire alors que la notion d’art, la valeur d’art, qualitativement, au-delà de l’objet d’art, au-delà de l’artiste, s’étendrait à l’enseignement lui-même, à ses modalités, aux contenus abordés, ainsi qu’au comportement de l’élève et même à celui de l’enseignant ? (Pélissier, 1994 : 3-8)

Pélissier revient 35 ans plus tard pour reprendre en forme de question cette fois, usée dit-il, mais qui montre, et tant mieux, qu’il n’y a pas de réponse, puisqu’elle est vécue.

4.3 Pratique plastique et expérience du faire : champ référentiel

L’enseignement des arts plastiques accorde une place centrale à la pratique, selon les termes utilisés lors de l’introduction de la discipline à l’université (Chateau, 1993) articulation entre action et réflexion, théorie et pratique, centration sur l’élève, sur son questionnement propre, sur les démarches de caractère exploratoire et expérimental. Suit un travail critique sur les productions, qui permet d’introduire les notions, le vocabulaire spécifique, et de construire des savoirs relevant du champ artistique, renvoyant tout autant à des savoirs procéduraux qu’à des savoirs notionnels, conceptuels et sensibles.

Le champ référentiel est le champ artistique appréhendé dans la diversité des pratiques des artistes et dans son évolution incessante. La transposition didactique est assurée dans sa quasi-totalité par l’enseignant à qui, il revient de favoriser l’expression et la production personnelles de l’élève tout en l’amenant à saisir les enjeux et à situer son travail. C’est pourquoi explications et constatations ont cédé la place, dans l’enseignement des arts plastiques, à des situations ouvertes facilitant pour chacun la construction de sa relation à la pratique en ce qu’elle articule projet, moyens (matériaux, instruments), production, avec la mise en question du sens.

Le lien avec le champ artistique est travaillé tout au long de la scolarité de l’élève et, si la prise en compte de l’art contemporain est systématiquement affirmée, l’art dans ses dimensions historique, sociologique, et culturelle reste la référence première (Chanteux, 2001 : 16-21).

La pratique est aussi l’expérience du faire et se rapproche de l’expérience du créateur. Cette expérience n’est pas totalement différente de celle du récepteur ; en cela le créateur et celui qui pratique peuvent s’étonner de ce que devient l’œuvre ou la production, un devenir qu’ils n’ont pas prévu, mais ce sur quoi l’artiste, lui ne cesse, d’exercer son contrôle. Alain pourtant pense que l’œuvre ne se forme qu’à mesure qu’elle s’élaboré (Alain, 1920).

4.3.1 La dimension exploratoire : l’expérimentation

La phase exploratoire nécessite un temps spécifique accordé aux élèves pour essayer de manière autonome.

Le matériel proposé à disposition et les matériaux nouveaux et originaux, ou traditionnels prennent une place capitale dans cette phase. Ils permettent des explorations riches, si cette part d’autonomie est laissée et possible. On conviendra de l’importance des gestes professionnels du lâcher-prise, par exemple.

Privilégier les modalités de recherche, d’essai, d’expérimentation amènent progressivement l’élève dans une démarche de création. La première contradiction apparait dans les difficultés d’espace des salles de classe, dans les contraintes horaires, dans le turn-over des classes, pour le collège, ce qui est un peu moins vrai à l’école. Un matériel qui est mis à disposition des élèves, n’offre pas les mêmes types d’expérimentation, qu’un matériel préparé sur les tables, parce que les élèves n’ont plus le choix, ou n’ont que ce choix là c’est-à-dire d’utiliser au mieux le matériel.

Les élèves touchent, patouillent, triturent et font fonctionner des rouages créatifs, mais pour cela ils doivent s’autoriser à laisser jouer un hasard contrôlé qui est typiquement un savoir faire d’artiste. Se déploient les essais, les petits bricolages, les fabrications de fortune et toutes les trouvailles que leur imagination à la fois provoque et saisit dans l’action. Ces gestes sont les gestes de la création qui ose et risque les assemblages. Ils constatent et verbalisent leur constatation, et créent leur répertoire d’expériences personnelles de production, revenant pour un temps sur les pas du bricolage dont parle Lévi-Strauss.
Ces procédures exploratoires n’ont rien à voir avec une « liberté d’expression », bien souvent illusoire, mais constituent une démarche autonome qui s’apparente à l’artistique.
L’enseignant peut tenter d’évaluer son propre travail de cette manière ; plus les productions des élèves sont variées, différentes, divergentes, plus il peut considérer qu’il a créé les conditions d’une exploration ouverte des singularités.

4.3.2 Verbalisation et verbaliser

Le dispositif didactique en arts plastiques inclut typiquement un temps de parole, pendant lequel toute la classe est regroupée pour analyser ce qui a été réalisé. Cette phase peut intervenir à différents moments d’une séquence.
En arts plastiques, la verbalisation n’est pas le contraire de l’action plastique, mais est un composant spécifique de la pratique plastique. Elle est intégrée à la séquence et peut intervenir à tout moment. Elle permet aux élèves de parler de leur production et l’enseignant accompagne cette verbalisation. Il structure leur parole, l’aiguille, aide à formuler les arguments pour avancer dans leur réflexion. L’enseignant propose de comparer, d’associer, de mettre en évidence ce qui a été trouvé de manière intuitive par les élèves, mais aussi met-il en avant ce qui a été délibérément voulu et construit. Il apporte des références artistiques, culturelles, populaires qui appuient les productions des élèves, les valorisent et surtout leur donnent du sens.

4.4 Technique (voir pratique et fini)

D’après la définition de Souriau : Une technique est un procédé opératoire conscient, réglé, reproductible, impersonnel et transmissible. Elle est efficace et atteint à coup sûr le résultat recherché.
On attend de la technique en arts plastiques qu’elle soit un outil au service de la création singulière. Elle n’a pas vraiment de place dans l’enseignement des arts plastiques et n’est plus objet d’apprentissages spécifiques, comme l’avait été en son temps le dessin, par exemple (D’Enfert, 2003).
La technique est au service de l’idée, elle doit être détournée, si elle apparaît comme le problème premier.

4.5 Médium

Le médium est le terme consacré par Greenberg, critique esthétique américain du XXème siècle (Greenberg, 1961 : 19, 153) pour désigner le support propre à chaque art, qui permet de définir son domaine spécifique par rapport aux autres arts : surface, lignes, couleurs pour la peinture, mots pour la poésie et la littérature, image mouvante pour le cinéma et son pour la musique, espace tridimensionnel pour l’architecture et la sculpture.

4.6 L’amateur « éclairé » entre pratique, réception et discours

L’éducation du sensible n’est pas séparé d’une éducation de l’intelligence. Le programme d’Histoire des arts précise :

L’enseignement de l’histoire des arts a pour objectifs :
- d’offrir à tous les élèves, de tous âges, des situations de rencontres, sensibles et réfléchies, avec des œuvres relevant de différents domaines artistiques, de différentes époques et civilisations ;
- de les amener à se construire une culture personnelle à valeur universelle fondée sur des œuvres de référence ;
- de leur permettre d’accéder progressivement au rang d’« amateurs éclairés », maniant de façon pertinente un premier vocabulaire sensible et technique, maîtrisant des repères essentiels dans le temps et l’espace et appréciant le plaisir que procure la rencontre avec l’art ;
- de les aider à franchir spontanément les portes d’un musée, d’une galerie, d’une salle de concert, d’un cinéma d’art et d’essais, d’un théâtre, d’un opéra, et de tout autre lieu de conservation, de création et de diffusion du patrimoine artistique ;
- de donner des éléments d’information sur les métiers liés aux domaines des arts et de la culture. (Encart - BO n° 32 du 28 août 2008 : 2).

On retrouve dans cette liste : un programme didactique dont le pivot est la rencontre qui associe le sensible et le réfléchi, adressé à un sujet défini comme un « amateur éclairé », qui sait parler de ces deux faces de l’expérience en usant d’un vocabulaire « sensible » aussi bien que « technique », « maîtrisant des repères » et « appréciant le plaisir ». Cet amateur éclairé est doté de dispositions et de conduites culturelles (franchir aisément les portes…) et même connait les métiers de l’art.

Les arts plastiques, comme toutes les autres disciplines, l’accompagne dans ce devenir citoyen et plus particulièrement un devenir d’« amateur éclairé » :

Programme du collège
L’enseignement des arts plastiques au collège assure un rôle spécifique dans la formation générale des élèves, tant pour le développement de la sensibilité et de l’intelligence que pour la formation culturelle et sociale. Il fait partie des enseignements obligatoires et contribue ainsi à l’acquisition du Socle commun de connaissances et de compétences (BO N° 6 28 août 2008 : 2).

L’enseignement des arts plastiques, de l’école maternelle au lycée, construit un idéal d’individu qui articule le savoir culturel, la pratique artistique et le discours. L’« éclairé » apprend à faire, à produire, apprend à entrer dans une pratique ; il apprend à parler sur ce faire sur sa propre pratique et sur celle des autres, en respectant, en argumentant, en construisant, par la rencontre avec les œuvres ; il apprend à parler de ce qu’il fait par rapport à des œuvres parce que l’enseignant construit avec lui les modalités de cette prise de parole. Il rencontre une œuvre, en confrontation, en opposition, en comparaison ; il apprend à prendre en charge la parole qu’il a à émettre sur l’œuvre. La didactique des arts plastiques réserve à la verbalisation, une place fondamentale comme lien entre le sensible et le réfléchi. Elle éduque cette parole qui progressivement devient autonome et devient celle de l’élève même. L’enjeu de l’école est donc de favoriser une éducation artistique et culturelle.

4.7 Créativité
Le terme surgit dans les années 50, dans le champ de la psychologie. La créativité peut être définie par l’ensemble des mécanismes qui conduisent à la réalisation de produits originaux dont la valeur est reconnue dans le champ social. Les enjeux de la créativité sont la production d’idées nouvelles et la combinaison de ce qui a été produit. Guilford établit un modèle de la créativité qui identifie cinq opérations, parmi lesquelles les processus de production d’informations nouvelles nous intéressent : pensée convergente et pensée divergente (Beaudot, 1973 ; Guilford, 1950). La première est contrainte par les informations fournies, elle s’oriente vers la solution unique ou correcte, tandis que dans la pensée divergente s’oriente dans diverses directions et facilite une production de multiples réponses pertinentes. Guilford en définit quatre propriétés : la fluidité, la flexibilité, l’originalité et l’élaboration. La fluidité permet de proposer de nombreuses réponses. La flexibilité correspond à la diversité des productions. L’originalité dénote le caractère unique, singulier ou rare des réponses. L’élaboration consiste au dépassement de l’information, se structurant sur des détails ou le développement de procédures. Il y a libre circulation des représentations

En ce qui concerne plus spécifiquement l’enseignement des arts plastiques, la créativité a été, positivement, le moteur du changement. Elle a permis de libérer les arts plastiques de l’académisme en ouvrant à la diversité. La créativité, telle une vague puissante, a déferlé en France au tout début des années soixante-dix et notamment a fait irruption dans l’enseignement des arts plastiques avec d’autant plus de force qu’elle s’est située dans la foulée des « événements de 68 », véritable révolution culturelle. La mise en question globale de la société s’est effectuée dans le sens de la libération des mœurs, de l’hédonisme et de l’individualisme le plus affirmé (Pélissier, 2006 : 1-3).

Étienne Souriau est lui plus prudent et invite à interroger les illusions de la notion, qui surinvestit la spontanéité aux dédents des mécanismes effectifs de créativité.

La vérité est que dans la notion de créativité telle qu’on l’emploie le plus souvent, c’est l’idée même de création qui est insuffisamment définie. Les facteurs d’originalité et d’innovation qu’elle implique ne sont pas critiqués : on y prend surtout acte d’un pouvoir de réalisation, tantôt sans évaluation du résultat, mais avec valorisation de l’acte exécutif lui-même, tantôt avec une valorisation supersticieuse de ce résultat et une évaluation téméraire de la spontanéité (Souriau, 1990 : 524).

L’idée de 

*créativité* ne peut être acceptée dans une définition naïve, où il serait question d’un créateur tirant de nulle part l’œuvre qu’il crée ; c’est pourtant la définition première du dictionnaire, puisqu’on y trouve : *tirer du néant*. Ni la psychologie de la créativité (Lubart, 2003 ; Simonton, 2004), ni la sociologie de la production artistique (Péquignot, 2007), n’attestent d’une création *ex nihilo* radicale, mais de points de rupture dans les mécanismes de reproduction à l’identique qui peuvent être volontairement recherchés et intensifiés, mais qui dépendent aussi d’une sorte de *méthode intentionnelle*. En particulier, Roberts parme d’expérimentation fait place au hasard et est mise en avant par sa capacité à tirer profit d’un résultat aléatoire disponible : *(serendipity)* notion de sérendipité de Roberts (1989).

En arts plastiques la pratique artistique qui y est développée, cherche à faire comprendre aux élèves que les œuvres n’apparaissent pas *ex nihilo*, pas plus que les idées, d’ailleurs. La confrontation à cette pratique les engage dans une recherche, qui les met directement dans l’exploration d’idées.

Didier Lockwood*, président du Haut Conseil de l’éducation artistique et culturelle *(HCEAC)* fait valoir un point de vue d’artiste : « la créativité est la capacité à faire advenir de la nouveauté et une nouveauté personnelle et singulière » (Lockwood, 2006 : 7-8).

Nous tisons de cette phrase deux important verbes *inventer (la capacité à faire advenir)* et *découvrir (une nouveauté)*, qui s’ajustent à la pratique plastique. Si les deux termes ne permettent cependant pas de décrire une *pratique artistique dans sa créativité*, ils permettent de donner un aperçu de comment elle aborde la création, non pas comme les textes officiels le proposent sous l’angle d’une *expression personnelle* de l’élève, mais bien dans l’organisation de règles et de contraintes, qui orientent l’élève dans son parcours esthétique (sensible et réfléchi). Ce qui définit la pratique artistique.

Elle est une pratique plastique liée à la création, parce qu’elle débouche sur l’analyse de cette pratique et devient donc une pratique *critique* en regard du *fait artistique*. Elle ouvre les champs de l’art, de l’histoire de l’art, de l’histoire des arts, et des œuvres, où l’enseignant conduit les élèves pour accompagner la rencontre avec les œuvres. Elle permet de comprendre les enjeux du *fait* artistique, du *faire* artistique, des conditions techniques, technologiques, et matérielles (ce qu’est un tableau, un bronze, une installation…), mais cette pratique artistique donne aux élèves les moyens de comprendre comment l’œuvre est composée d’un point de vue intellectuel et du point de vue de son organisation générale : structures, lignes,

---

37 Didier Lockwood, vice-président du Haut Conseil de l’Education artistique et culturelle (HCEAC).
composition, symboles… On voit tout l’intérêt de la transdisciplinarité, qui offre le partage de cette compréhension de l’œuvre aux autres disciplines. Dans le même temps à cette pratique éclairée, s’intègre l’aspect créatif de la pratique. L’expression personnelle n’est alors pas une simple libération d’élans spontanés, mais l’exploration systématique de possibles dans un milieu didactique générateur de trouvailles, permettant une expression d’autant plus personnelle que l’élève possède les outils nécessaires à son actualisation, à son opérationnalisation, dit Bernard-André Gaillot. L’expérience artistique se vit, la sensibilité s’acquiert par cette expérience vivante du faire artistique, lié à la création.
4.8 Éducation artistique et culturelle


Une définition précise existe : c’est la définition juridique de l’éducation artistique et culturelle. Elle comprend les enseignements artistiques obligatoires à l’école et au collège, les approches croisées entre divers enseignements, les activités complémentaires et le renforcement de la dimension culturelle dans l’ensemble des disciplines. Mais cette définition précise semble trop technique pour certains membres qui préfèrent envisager des termes simples facilement intégrables aux différentes politiques éducatives, telles que celles esquissées par le décret sur le Socle commun (HCEAC, 2006 : 70).

Cette expression éducation artistique et culturelle est maintenant commune aux deux ministères : Culture et Éducation. Elle paraît ne pas faire débat, cependant, les définitions croisées dans les divers textes officiels n’en donnent qu’une définition floue, parce qu’elle n’implique pas de contenu précis. Son domaine d’extension s’est élargi, prenant en compte les activités humaines, suivant des approches sociologiques ou encore anthropologiques de la culture (histoires des arts). Cet enseignement paraît de l’extérieur toujours construction en devenir. Nous ne reprendrons pas toute l’histoire de l’éducation artistique, ici, mais nous noterons quelques points qui expliquent la situation de l’éducation artistique et culturelle.

Le projet Zéro de Nelson Goodman, disait en 1967 partir de zéro, pour son programme de recherche de la Harvard Graduate School of Education. Nous pensons qu’aujourd’hui ponctuellement certes, l’éducation artistique avance parce qu’elle s’est progressivement détachée des suspicions sociale et morale : celle de Durkheim ou plus loin encore, celle de Platon, répudiant les poètes et les faiseurs d’images d’une cité saine.

Résumons le rôle de cette éducation artistique et culturelle : elle doit accompagner les émotions, apprendre à les gérer, apprendre à aimer, à goûter, apprendre à réagir face aux œuvres, apprendre à avoir des attitudes dans la rencontre avec les œuvres, apprendre à se poser des questions, apprendre à regarder les autres et son environnement. Les individus possèdent tous un registre d’émotions, qui dans une palette large, permettent de composer avec l’environnement, nous l’avons vu dans le chapitre 1. La dimension affective de l’émotion crée des compétences, qu’un enseignant peut utiliser pour transférer ce que doit apporter la rencontre avec l’œuvre dans la classe. Cette mission de l’enseignant d’arts plastiques, école ou collège est de donner accès aux œuvres aux élèves et de construire leur jugement de goût. Ils peuvent avec ce capital trouver les moyens de changer leurs attitudes face aux œuvres, et changer par là-même, leurs propres attitudes et leur propres parcours artistiques professionnels ; ils y construisent là les conceptions personnelles de chacun.

La discipline des arts plastiques vue comme une discipline sans cartable, sans réflexion, par les autres disciplines mais :

Or aucune activité – aller au cinéma, par exemple – n’est intrinsèquement « de loisir » ou « d’étude » : c’est l’institution où elle se déroule, et donc en particulier les acteurs de l’activité eux-mêmes, qui lui donnent tel statut ou tel autre. L’oubli, naïf ou intéressé, de ce fait conduit alors à la « dédidactification » de la formation scolaire. De simple état de fait, ce processus pourrait tendre aujourd’hui à s’imposer comme une norme, du moins au primaire, où, à l’enseigne des « rythmes scolaires », s’est développé tout un mouvement visant à consacrer les après-midi à ce qu’on a cru pouvoir nommer parfois les « disciplines sans cartable ». Il importe évidemment de souligner qu’aucune discipline n’est intrinsèquement une discipline « sans cartable » qui se pratique, mais ne s’étudie pas –, mais que toute discipline peut donner lieu à (au moins) deux types de rapport – de simple pratique, et en particulier de simple loisir, ou d’étude (Chevallard, 2002 : 7).

38 Nous abrégeons volontairement les deux appellations des ministères de la Culture et de la communication et de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la recherche.
Yves Chevallard, en 2002, exprime son soutien aux disciplines artistiques en déclarant qu’il n’existe aucune discipline ni de loisir ou d’étude, ni donc sans cartable. Les arts plastiques répondent positivement à ces propos.

Les années 80 ont vu fleurir les projets d’actions éducatives (PAE) qui ont débouché dans les années 2000, sur le plan quinquennal de développement des arts et de la culture. La culture entrait dans le projet, mais plus encore l’artiste comptait maintenant parmi les partenaires dans les ambitieux projets classes à projets artistiques et culturels (PAC).


Mais nous voudrions souligner que les arts plastiques avaient déjà emprunté ces chemins. Les références artistiques depuis quelques années puisent dans l’artistique, le culturel et parfois même le populaire, mettant ces trois champs de références en étroite collaboration parce qu’elles appor tent du sens et offrent un regard sur le monde plus juste, plus humain, pourrait-on dire. Ce décloisonnement qui est proposé dans le cadre de l’histoire des arts et du socle commun, dans la dimension de culture humaniste, montre que les arts plastiques ne s’égaraient pas en franchissant les frontières des autres disciplines.


4.9 La médiation

4.9.1 La médiation : définition

Nous ne pouvons parler d’œuvre et de rencontre avec les œuvres sans parler de leur médiation. Les lieux, l’espace, l’organisation, les modalités d’intervention participent à cette médiation, même si parfois l’œuvre contient certains ressorts de sa propre médiation. On distinguerait au sens restreint la médiation comme activité professionnelle et la médiation comme ensemble des processus sociaux qui mettent un sujet en contact avec une œuvre comme artefact et comme symbole (Heinich, 2009 : 159-165) :

C’est à partir de l’entre deux guerres qu’on ne se satisfait plus d’une simple monstration des œuvres mais qu’on entend en livrer le code de lecture. Progressivement, un média musée ou un média exposition (J. Davallon, 1999) va prendre forme, qui met en scène des «œuvres» entendues au sens traditionnel d’œuvre d’art, mais également des «immatériaux» - une pensée, des savoirs, des productions intellectuelles; qui développent des modes de médiation de plus en plus nombreux et diversifiés (humaine mais aussi scripto-visuelle : cartels, panneaux-textes, audio-visuels et interactifs, mais encore dispositifs scéniques) ; qui ancre le discours muséal dans une trame narrative, activant de la part du visiteur «une certaine attente de la "suite" du "milieu" et de la "fin" du récit», attente pouvant au fil de la visite «être entretenue, modulée, réorientée... » (On transpose ici l’analyse de Jauss à propos de la lecture des textes) (Eidelman, 1999 : 163-192).

On peut y rajouter l’ensemble des phénomènes d’interaction qui assurent, à l’échelle micro de la rencontre avec l’œuvre authentique, l’accompagnement verbal, corporel, instrumental, de l’expérience de l’œuvre (Chabanne, 2013). L’enseignant n’est pas médiateur, le médiateur n’est pas enseignant, l’éducateur n’est ni enseignant, ni médiateur. Nous ne plaçons pas l’artiste dans ce triangle, nous proposerons de traiter sa médiation à part. Ils ne font pas le
même métier. Mais, nous pensons malgré la diversité de ces métiers, que la composante principale de ces trois métiers est commune. Si nous pensons chaque rencontre avec l’œuvre comme singulière, chaque modalité de rencontre qui amène l’œuvre à l’élève, l’est aussi. Concernant la rencontre avec l’œuvre, ce sont les articulations qui définissent leur métier que les acteurs créent avec l’œuvre. Elle est alors le cœur à articuler. L’articulation proposée par l’enseignant est un nœud entre l’expérience de l’œuvre et un ensemble de savoirs scolaires. Celle proposée par le médiateur facilite le resserrage de ce nœud didactique, assuré par l’enseignant ; elle facilite la communication, elle est inscrite dans le relationnel. L’articulation proposée par l’éducateur restaure et développe l’activité ; elle la recentre sur le sujet lui-même. Les trois métiers se recentrent sur l’œuvre, au cœur de leur métier.

4.9.2 Notion de passeur

Nous reconnaissons encore une fois à chaque métier sa part et ses gestes professionnels propres. Mais la fonction de passeur est une notion clef dans la rencontre avec l’œuvre. Elle entre en résonance avec le rapport à l’œuvre. Les enseignants se définissent parfois comme des passeurs d’œuvres, Philippe en parle à plusieurs reprises dans son entretien. Leur formulation nous permet de définir le terme comme plus qu’une transmission d’objet, un relais au cœur de l’expérience, une co-experience de l’œuvre. Un objet œuvre en l’occurrence est transmis aux élèves. Mais cet objet doit donc être visible, sensible, rencontré au sens fort. Quelques autres interviewés se réclament de ce type d’action. Le passeur n’est pas le médiateur, il est celui qui donne accès et facilite cet accès. Alain Bronckart explique que ce métier de passeur ne doit pas se parfaire de discours ni d’analyse, il doit se jouer sur des coups de cœur. Il évoque la passerelle des émotions comme constituant fondamental du métier de passeur, parce qu’elle offre des ponts entre les humains. Il se dit passeur d’art. Notre choix terminologique est le contraire de celui de N. Heinich, qui préfère mettre l’accent sur la notion d’intermédiaire, qu’elle distingue d’un médiateur professionnel et d’un passeur qui aurait une action « neutre, sans transformations ».

Ce terme [« intermédiaire »] a été préféré à celui de « médiateur » – réservé désormais, dans le monde des musées, aux conférenciers – ainsi qu’à celui de « passeur », qui sous-entend une action neutre, sans transformations. Or la médiation, est bien plus qu’un passage de relais, qui se contenterait de déplacer un objet toujours identique à lui-même : comme y insiste Hennion dans ses travaux sur la musique, toute médiation est d’abord une action, qui modifie la nature même de ce sur quoi elle opère (d’où le titre de Faire voir, choisi pour ce recueil). » (Heinich, 2009 : 17)40

Nous pensons en fait qu’il n’y a pas de « passeur neutre », sinon un intermédiaire qui rate sa cible. Passeur et intermédiaire pour nous ne font qu’un, sinon il n’y a pas médiation. Toute médiation distend et tord le rapport à l’œuvre. Elle change en partie la nature de la relation à l’œuvre, le point de vue. L’angle auquel la médiation soumet l’œuvre, offre une autre perspective, nous ne voyons pas, on nous fait voir. Ce grossissement de l’œuvre est pourtant nécessaire.

Au cours des années 90, le travail avec le public s’est inscrit structurellement dans les organisations : la direction des musées de France a qualifié et intégré dans les grilles de postes, les personnels en charge du public. Il en a été de même pour les conventions collectives qui régissent les centres d’art et les fonds régionaux d’art contemporain. Le ministère de la Culture et le ministère du Travail souhaitent professionnaliser la médiation, c’est-à-dire la définir comme un métier dans le répertoire officiel. L’Université a entrepris de former à la médiation culturelle au niveau du deuxième cycle (Vergara-Bastiand, 2010 : 24-26).

39Artiste en Wallonie a proposé un site le passeur d’art : de sa place d’artiste, car il est chroniqueur, collectionneur et galeriste, Wallonie.

40Antoine Hennion est cité à plusieurs reprises dans ce livre, notamment pour les recherches faites autour de la musique. Nous trouvons de nombreux articles dans la revue de Musicologie et en particulier, tome 88, n°1, 2002, « L’écoute à la question », qui fait le parallèle avec Marcel Duchamp, « ce sont les écouteurs qui font la musique » (Hennion, 1993 : 9-38).
Ainsi le médiateur (professionnel) n’est pas nécessairement un passeur d’œuvres, il peut échouer dans cette visée.
Donc, le médiateur culturel et l’enseignant n’exerce pas le même métier, nous le comprenons bien. L’artiste peut être pédagogue, le médiateur culturel peut être lui aussi pédagogue, puisqu’il aide les élèves à s’approprier les œuvres, et plus globalement une culture artistique. Un enseignant en arts plastiques pourra à juste titre, puisque la formation des enseignants est telle, être artiste. Mais chacun d’entre eux s’installe dans des postures caractéristiques de leur identité professionnelle ; gestes de métiers, gestes professionnels ne sont absolument pas les mêmes. C’est autour du rôle de passeur toutefois, que, enseignant, médiateur et artiste peuvent se retrouver.
Voyons les rôles de chacun et regardons celui de l’artiste dans cette articulation autour de l’œuvre. Définir ce qu’est artiste reviendrait à normaliser un métier :

Nous dirons simplement que la posture de l’artiste (sa posture mentale ou son rapport au monde), si l’on se borne à observer les activités de ceux qu’une société nomme ou a nommé artistes, est de faire, de réfléchir ce faire, de produire des œuvres et des savoirs. L’artiste peut, bien sûr, permettre à des enfants de partager son expérience, mais cette préoccupation « éducative » ne consiste pas la particularité de sa posture et de son rapport au monde. Venir à l’école peut être aussi l’occasion pour l’artiste d’avoir, grâce aux questions des élèves ou de l’enseignant, des idées nouvelles, un autre regard sur sa pratique (Ardouin, 1997 : 31-32). 

L’artiste ne viendra pas changer les conceptions personnelles des élèves, il donnera à la rencontre avec l’œuvre un caractère fondamentalement humain, vivant, réel, ancrant par ces paroles, ces gestes et l’œuvre, qu’il représente dans l’humanité.

Mais la séparation entre le rôle de l’enseignant et celui du médiateur n’est pas aussi tranchée. Le rôle du médiateur est éducatif : on parle de services éducatifs des musées. Sa visée toutefois est centrée sur la pratique muséale proprement dite, sans finalité d’enseignement contrainte par des injonctions institutionnelles précises : son rôle est avant tout d’accueillir et d’information, a minima.

Trouver des points d’accroche entre les œuvres et le public, expliquer la démarche du peintre, la mettre en relation avec d’autres démarches contemporaines, bref, informer le public en lui donnant peut-être l’occasion d’apprendre de cette rencontre. Le médiateur culturel est attentif à la transmission d’un patrimoine quel que soit le public, quel que soit ce patrimoine (Ardouin, 1997 : 33).

Mais on trouve dans les musées, associés aux services éducatifs aujourd’hui des ateliers de pratiques artistiques, gérés par les médiateurs. L’enseignant lui aussi propose des pratiques artistiques dans le cadre de son cours d’arts plastiques, cadre de l’école et il arrive également qu’il propose un musée de classe. Contrairement aux autres métiers, l’enseignant n’est pas spécialiste ni de l’art, ni de l’histoire de l’art, ni même des pratiques artistiques. Toutefois, si les statuts sociaux des uns et des autres les distinguent, il leur arrive d’échanger leurs rôles et de collaborer plus étroitement, dans une démarche complémentaire qui enrichit le processus de médiation pour le plus grand bien des élèves. C’est cette collaboration parfois réussie, parfois problématique, dont font état nos interviewés.
DEUXIÈME PARTIE CHAPITRE 1

MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES ET ÉTABLISSEMENT DE L’OUTIL D’ANALYSE

1. Rappel de la problématique

Nous nous posons les questions suivantes :

Que peut-on savoir du rapport à l’œuvre construit par nos interlocuteurs, et des dynamiques de son élaboration familiale, scolaire, et professionnelle ? Que peut-on savoir de la genèse de ce rapport à l’œuvre et du rôle qu’ont pu jouer certaines rencontres séminales (axe 1) ? Quels sont les éléments d’une théorie personnelle de l’art, de l’œuvre, de l’expérience qui sous-tendent ce rapport à l’œuvre (axe 2) ? Dans quelle mesure le rapport à l’œuvre de nos interlocuteurs détermine-t-il leur pratique professionnelle ? Ainsi, est-il possible de faire un lien entre ce rapport à l’œuvre et les conceptions que se font les enseignants des gestes professionnels clefs de leur métier, et en particulier de ce qu’ils appellent rencontre avec les œuvres (axe 3) ? Enfin, dans quelle mesure s’exprime, en lien avec les éléments précédents, une capacité à réfléchir sur leur rapport à l’œuvre, à questionner leurs réponses aux grandes questions de l’art, et enfin à interroger leurs principes de travail et à les ajuster (axe 4) ?

Nous distinguerons l’ensemble des données récupérées brutes et le tri qu’il a été nécessaire de faire. Cette section est consacrée à présenter les données dans le contexte de travail de nos informateurs.

Nous avons choisi d’y répondre en utilisant essentiellement des entretiens, mais en complétant ces données par un ensemble varié de données complémentaires, quand elles sont disponibles et pertinentes.

Enfin nous verrons quelles données factuelles ont été exploitées et la méthode que nous avons élaborée. Nous présenterons également l’ensemble des personnes qui exposent dans les entretiens d’explicitation, leur démarche de travail, leur position sur et leur conception de l’enseignement de l’art, et leurs pratiques pédagogiques lors des présentations d’œuvres. À titre d’illustration détaillée de notre méthode, nous présenterons l’analyse intégrale d’un des entretiens, puis nous passerons à la troisième partie de cette thèse, regroupant l’ensemble des analyses à partir des synthèses des autres entretiens (les analyses détaillées sont en annexes, tome 3).

2. Les données et les contextes de recueil

2.1 L’archivage des données disponibles

Notre thèse n’exploite qu’une petite partie d’un vaste ensemble de données recueillies depuis 2007. Il est constitué de vidéos((cours et entretiens divers en auto-confrontation), de
photographies en classe, en atelier, au musée, d’entretiens audio, de documents professionnels élaborés par des étudiants, comme des mémoires ou des fiches de préparation de séquences ou de séances, de mails.

Le temps nécessaire ne permet pas leur exploitation efficace. Cependant, ces données constituent une réserve sur laquelle nous nous appuierons dans la partie analyse, lorsque nous en aurons l’opportunité. Leur apport peut éclairer certains propos dans les entretiens et nous les mettons à disposition pour des travaux ultérieurs. Nous avons donc constitué un document numérique de type DVD, qui permet l’archivage de ces données sous forme de dossiers. Chaque participant a donc son dossier, les dates d’enregistrement de ces documents ont été données avec le plus de précision possible.

L’ensemble des dossiers et des fichiers suivent les mêmes règles de nomenclature et sont classés ainsi :

Organisation informatique des annexes
Tous les participants ont un dossier à leur nom, contenant des fichiers. Les titres de ces dossiers sont toujours mentionnés et nommés en entier. Dans le DVD, elles apparaissent en majuscules (lisibilité et code informatique).

Quatre tomes sont enregistrés :
Tome 1/4 : thèse et recherche
Tome 2/4 : annexes récapitulatifs des verbatims des entretiens.
Tome 3/4 : analyses des entretiens.
Tome 4/4 : données complémentaires

Les titres des dossiers et de fichiers ont la même nomenclature apparaissent exactement sous le même titre noté sur la première page du fichier (abrégé si nécessaire dans la partie informatisée)

Organisation tapuscrit
Elle reprend la même organisation que pour l’organisation du DVD.
Pour l’écriture et le référencement, nous avons choisi cette même nomenclature (DVD et tapuscrit) : la référence aux dossiers contenus dans les annexes est en majuscules et la référence aux fichiers numériques dans les annexes est écrite en italique.

Lorsqu’une annexe apparaît, elle sera référencée en note de bas de page de cette manière :

Pour revenir aux données non exploitées, contenu dans le DVD, elles constituent l’arrière plan de cette recherche. Elles contribuent à une expertise et elles nous permettent de porter un regard plus distancié sur l’ensemble de ce travail. Les entretiens sont le cœur de cette thèse sur lesquels l’attention est focalisée. L’ensemble des données complémentaires étoffe cette recherche et lui confère une validité additionnelle.

La logique de l’ordre alphabétique oblige certes à écrire en entier la référence à laquelle nous faisons appel, mais permet un accès direct dans l’ordre des annexes.

Un tableau récapitulera l’ensemble des données essentiellement utilisées et données supplémentaires ou marginales (pour consultation). Ces données complémentaires cherchent à mettre en valeur les paroles des participants. Elles légitiment les activités qu’ils ont réalisées et qui les engagent.

Nous espérons pouvoir les exploiter à la suite de cette thèse.
2.2 Informations sur les personnes interrogées et leurs contexte de travail

Dans cette section, nous présentons les divers groupes dans lesquels évoluent nos interviewés. Ceci permet de situer la parole des interviewés. Nous exposons dans la section suivante (2.4) les portraits des participants aux entretiens.

2.2.1 Les institutions culturelles

Les services éducatifs des musées emploient en général des enseignants du second degré détachés. À leur côté le musée délègue des conférenciers, considérés comme des chargés de missions qui épaulet ces enseignants. Ils ont une mission de service public qui a pour objectif une utilisation rationnalisée du musée. Parfois, les activités proposées dans les lieux d'exposition, ne sont pas compatibles avec ce que les enseignants aimeraient faire. Ces activités n'entrent pas dans les gammes d'activités proposées par le lieu lui-même. Par exemple ce qu'il est possible ou non de faire au musée, avec des élèves sur le plan « pratiques plastiques », comme dessiner, écrire, ou même peindre devant les œuvres, n'est presque jamais accepté. On ne peint pas au musée Fabre, devant les toiles ou les sculptures, en revanche, au Hameau du LAC, presque tout est permis, à condition de respecter les œuvres.

Les personnes des services éducatifs, des musées et lieux d’art : Gaëlle, pour le FRAC Montpellier, Layla, pour le Hameau du LAC (Sigean), et Manon, pour le musée Fabre (Montpellier).

2.2.2 L’association AGEEM

L’Association Générale des enseignants des Ecoles et classes Maternelles publiques (AGEEM) est une des plus vieilles associations d’enseignants ; elle date de 1921. Elle propose à ses adhérents d’être informés sur les différentes recherches pouvant accompagner le métier spécifique des enseignants de l’école maternelle, de leur faire connaître les expériences innovantes et de pouvoir prendre du recul en réfléchissant sur les besoins particuliers et multiples des enfants de 2 à 6 ans. Cette association nous ouvre ses portes depuis 1996.

Les personnes regroupées autour de l’AGEEM de Perpignan sont : Cathy, Huguette, Ludivine, Nathalie.

2.2.3 Les écoles maternelles

L’école maternelle, Eugénie Cotton, à Sète a été le lieu d’enregistrement des premiers entretiens et lieu de la découverte de la mise en œuvre d’une Petite Galerie (voir ci-dessous section 1.3). Stéphanie, à l’origine de cette création étant mutée, nous l’avons suivie à l’école maternelle P. Kergomard.

L’école Pauline Kergomard, à Montpellier est une école maternelle qui a assisté cette recherche dans les premiers essais. Elle est le lieu d’implantation de la première Petite Galerie : une salle dans l’espace de l’école accueille des œuvres d’art et des artistes qui acceptent d’exposer. Nous avons traité spécifiquement le cadre et les missions de cette Petite Galerie avec Francisca, à l’origine ce projet (quatrième partie, chapitre 1).

2.2.4 Les écoles élémentaires

Les écoles de la circonscription dont dépend Serge sont réputées difficiles. Le terme difficile est utilisé par les interviewés. Serge y enseigne en tant que titulaire remplaçant. Le nom des écoles n’est pas indiqué. C’est plus la combinaison des documents que constitue Serge, qui nous a intéressé, puisqu’aucune expérimentation en directe, en classe, n’a été faite par nos soins. Les vidéos et les photos sont toutes issues du travail recherche pour son mémoire de Master 2.


L’école Jacques Brel de Montpellier est venue avec les enseignantes travailler au musée Fabre de Montpellier. Les étudiants ont suivi les élèves de CM2. Karine Rey et Amélie Lassale, enseignantes de CM2 de l’école Jacques Brel de Montpellier.

L’école élémentaire Condorcet a été le lieu d’expérimentation et de production : autour du bestiaire.

Pour ces deux dernières écoles, les données n’ont malheureusement pas été exploitées, les changements de lieu de travail, nous ont coupée des collègues ; elles restent cependant disponibles (DVD).

2.2.5 Le collège

Le collège est sollicité sur les questions que pose la mise en place de rencontre avec l’œuvre. Deux collèges ont été le lieu d’expérimentation : le collège Frédéric-Bazille de Castelnau-le-Lez et le collège François-Rabelais de Montpellier.

Les collègues Isabelle S., et Christine C., acceptent de prendre part à cette réflexion.

Isabelle est nommée au collège de Castelnau-le-Lez ; je lui demande, en tant que responsable de formations des professeurs de lycée-collège, de prendre en charge une nouvelle arrivée, Christine ouvre les portes des classes de collèges, dont elle a la responsabilité.

Leur expérience apporte une expertise des situations spécifiques à la discipline des arts plastiques et des arts visuels.

Les personnes répondant aux spécificités du collège et de l’enseignement des arts plastiques : Christine, Isabelle.

2.2.5 Autres types de données relatives aux personnes

2.2.5.1 Les formateurs

Les formatrices et formateurs qui ont échangé et contribué à la recherche d’information ; Francisca Lefort (Formatrice arts plastiques en retraite, IUFM-FDE, université Montpellier II) Martine Pourcelly, (appartient au groupe Ecole Kergomard), Marie-Dominique Bidard (Formatrice arts plastiques, IUFM-FDE, université Montpellier II) ; Anne Dumonteil (Formatrice arts plastiques, IUFM-FDE, université Montpellier II)
2.2.5.2 Les mémoires

Les personnes liées aux formations professionnelles des enseignants, passant des examens de qualification ou des diplômes universitaires, CAFIPEMF ou MASTER 1MASTER 2 métier de l’enseignement : Stéphanie (CAFIPEMF en 2009), Serge (MASTER 1MASTER 2 en 2011), Philippe (CAFIPEMF en 2012).

Ces données n’apparaîtront que dans le DVD. Elles permettent de situer plus en détail le point de vue des personnes : tome 4 (dvd).

Stéphanie, mémoire 2009.
Serge, mémoire Master 2011.
Philippe, mémoire 2012 et annexes de son mémoire 2012.

2.2.5.3 Autres données signalées

Des photographies ont été prises pendant des visites dans les divers lieux d’art. Elles constituent des documents sur les artistes et sur les personnes qui ont participé aux divers entretiens. Des photographies des œuvres ont été faites pendant les entretiens et d’autres ont été réalisées alors que les élèves étaient au travail devant les œuvres. Les enseignants ont accepté de prêter leurs documents de travail (exemple documents de mise en œuvre de la visite au musée, de projet d’école autour de la rencontre avec les œuvres au musée Fabre).

2.3 Une expérience particulière creuset de la recherche : la « Petite Galerie » définition, fonction et principes

La Petite Galerie est un lieu fermé et sécurisé à l’intérieur d’une école, dans lequel sont exposées des œuvres d’art réelles et authentiques, non des reproductions, dans des conditions idéales d’observation pour de petits élèves et pendant un temps long de plusieurs semaines. La gratuité du prêt et de l’installation des œuvres est un des principes fondamentaux ; la participation de l’artiste à l’organisation de la rencontre avec l’œuvre en est un autre.

Comme ce lieu joue un rôle primordial dans l’histoire de la présente thèse, nous en faisons ici une présentation détaillée. Elle sera complétée (quatrième partie) par l’analyse de l’entretien de sa fondatrice, Francisca, qui nous permettra de mettre en rapport les finalités qu’elle vise avec nos propres questions de recherche.

2.3.1 Visées et finalités

La Petite Galerie a des fonctions précises. D’abord elle donne la possibilité pour ceux qui rencontrent l’œuvre de prendre en compte le lieu comme lieu de travail. On peut y dessiner, y peindre, y lire, y raconter des histoires, etc., Elle est lieu d’expériences, les modalités de présentation des œuvres pour une rencontre avec les œuvres y sont inventées et peuvent y être expérimentées. En cela la Petite Galerie contribue à développer chez les enseignants d’une habitude de rencontre avec l’œuvre. Elle favorise les relations entre l’œuvre et les conditions de son installation dans le lieu de la Petite Galerie : lumière, couleur, matière, support, texture, hauteur d’installation, proximité ou distance des cimaises, socle, cadre. Elle permet d’envisager de transférer ce qu’on apprend dans la Petite Galerie dans un autre environnement, relativement proche, mais aussi très différent, celui du musée.
La Petite Galerie est aussi un terrain d’expérimentation des pratiques plastiques qui s’exercent face aux œuvres, comme un atout supplémentaire dans la rencontre avec les œuvres.

La Petite Galerie inclut une fonction (implicite) de formation des enseignants, parce qu’elle permet d’apprendre à être à l’aise dans la rencontre avec l’œuvre et donc d’y préparer et tester des gestes de métiers spécifiques, de s’essayer à des attitudes face à l’œuvre, de les essayer avec les élèves, sans risque et enfin d’être accompagné par l’équipe entière. Elle leur permet de transmettre l’importance de savoir être, et en particulier le savoir être à l’aise, avec les œuvres, aux élèves. Un dernier élément sur les visées de cette Petite Galerie, est qu’elle offre l’avantage indéniable de laisser en permanence l’œuvre là, présente, accessible. Ainsi la possibilité est donnée aux enseignants comme aux élèves d’y revenir autant de fois et encore d’y venir seul, à deux, en petits groupes, régulièrement, parce que la rencontre avec l’œuvre se place dans une temporalité.

2.3.2 Le contexte

Nous avons la chance de pouvoir suivre régulièrement les enseignants autour de la Petite Galerie de Sète et de Montpellier. Nous avons fini par suivre uniquement celle de l’école Kergomard, Stéphanie, responsable de celle de Sète, y a été mutée.


2.3.3 Définition de la Petite Galerie

La Petite Galerie est un lieu spécifiquement dédié à l’installation d’œuvres pour la rencontre avec l’œuvre. Elle nécessite la mise à disposition d’un espace suffisamment grand pour y accueillir quelques œuvres, fermé pour des raisons de sécurité et d’assurance et pouvant bénéficier d’une alarme. L’espace doit être accessible facilement à tous les élèves et ouvert pendant toute la journée de classe. Le fonctionnement de la Petite Galerie dépend des principes que le groupe d’enseignants édite et qui s’établir selon des règles qui s’aménagent, se font et se défuent, que Francisca appelle des principes. Ils posent les conditions pour tous les acteurs de la Petite Galerie. Nous reviendrons explicitement sur ces principes en les croisant avec notre recherche.

2.3.4 Historique et chronologie


Tous les acteurs cités dans l’entretien ne pourront être repris dans cette section, mais les plus importants sont le directeur du FRAC, le directeur de l’artothèque de la ville de Montpellier, le maire, le directeur de l’IUFM et bien sûr les artistes. Ils apparaissent tous dans l’entretien de Francisca.

2.4 Les portraits des personnes interrogées, listes des verbatims, vision d’ensemble

Les informations données ci-dessous sont jugées utiles pour les analyses qui suivront.

2.4.1 Portraits des personnes interrogées

Stéphanie

Stéphanie Rieu est la personne qui a déterminé l’envie de mettre en forme la présente recherche, c’est son entretien qui servira pour élaborer notre grille d’analyse. Elle a une formation scientifique, une thèse de doctorat. Stéphanie est en demande d’un accompagnement dans sa réflexion. Son discours avait besoin d’être précisé et son expérience touchait directement nos projets de recherche. Nous rencontrons Stéphanie (née en 1974, elle est âgée de 40 ans), lors d’une épreuve du CAFIPEMF en 2008. Nous savons, pour nous y être penchée, que peu de travaux circulent sur les arts plastiques et là, sa proposition prend tout son sens. Aussi décidons-nous de lui proposer un accompagnement afin de revoir le mémoire et la soutenance qui lui ont posé problème. Son projet traite de l’utilisation des œuvres d’art à l’école. Il s’agit de monter la Petite Galerie d’art au sein même de l’école maternelle E. Cotton à Sète. Ce projet entre en correspondance avec notre travail, en plein

42 Une section est réservée à l’analyse de ce dispositif dans l’entretien de Francisca, qui en développe, la genèse, les fonctions et les objectifs en rapport avec notre recherche sur la rencontre avec l’œuvre d’art. L’ensemble des principes y est détaillé (Cf. Annexes tome 2, récapitulatif des entretiens, p. 654).
développement à ce moment-là. Le projet se définit par l’utilisation de la petite galerie, par les élèves, mais surtout par les collègues, qui sont partie prenante. Elle travaille autour de problématique traversant les domaines de la maternelle. Elle cherche à construire des relations entre deux domaines de la maternelle (domaine : signifiant des champs disciplinaires élargis) : Percevoir, sentir, imaginer, créer et Découvrir le monde. L’hypothèse qu’elle a amorcé est que ces relations notionnelles devraient accompagner des apprentissages fondamentaux en maternelle.

Elle est enseignante et formatrice MF, à l’école Pauline Kergomard.

Stéphanie répond régulièrement à nos sollicitations et accepte agréablement nos visites en classe, ce qui nous permet de photographier les élèves en classe et d’enregistrer l’ensemble de nos entretiens. Elle partage volontiers son travail et ses documents et nous communiquons souvent par mails.


**Manon**


Nous nous rencontrons à l’occasion de visites au musée Fabre que nous organisons avec les étudiants. Les demandes singulières que nous formulons, lors des expositions proposées par le musée (visite en commençant par la fin d’une exposition temporaire d’Alexandre Cabanel, la tradition du beau, du 9 juillet 2010 à janvier 2011, demande réitérée pour Les Sujets de l’abstraction (1946-1962), 101 Chefs-d’œuvre de la Fondation Gandur pour l’Art, Genève), ne sont pas sans étonner les gardiens et personnes de l’accueil, qui n’ont pas l’habitude de voir des usagers monter et descendre les escaliers, s’asseoir devant une œuvre et dessiner avec du papier noir et des crayons blancs. Manon est intéressée par ces expériences et établit des liens plus étroits avec l’IUFM, ce qui nous amène à nous revoir. Nous demandons la possibilité de filmer, de photographier, de nous déplacer avec du matériel pour dessiner et écrire. Ces demandes troublent l’organisation et les habitudes des gardiens, mais nous convenons ensemble des parcours qui permettent un champ d’activités acceptables au musée, tout en exigeant de pouvoir expérimenter nos dispositifs pédagogiques.


43 MEN : hors-série n° 3 du 19 juin 2008
44 Un projet en partenariat Culture à l’IUFM et le musée Fabre a été monté par Marie-Dominique Bidard, autour de visites libres du musée. Les enseignants bénéficient de fiches propositionnelles conçues et testées, que nous mettons à leur disposition sur le site. Chaque exposition du musée, bénéficie de ce dispositif. Ce projet va également dans le sens de notre recherche : la rencontre de l’œuvre peut se faire simplement et que l’on peut faire l’hypothèse, que l’enseignant peut amener les élèves au musée de manière autonome, soit sans visite guidée.
**Gaëlle**


**Christine**

Serge Daniel (né en 1979, il a 35 ans) est titulaire d’une licence pluridisciplinaire en sciences, lorsqu’il se présente au concours d’enseignants du primaire, en 2002. Il travaille en zone ECLAIR, dans le secteur nord-ouest de Montpellier. Serge participe très tôt à l’atelier de pratiques artistiques proposé à l’époque par Franciscia Lefort. L’atelier permet aux étudiants qui passent le concours de renforcer leur pratique, car le concours du CRPE, à cette époque, nécessite une pratique plastique régulière et l’exercice demande de l’entrainement. L’épreuve d’arts plastiques est une épreuve de pratique, sous-tendue par un ensemble d’œuvres qu’il faut analyser, pour puiser des idées dans le but d’une réalisation en quelques heures ; les œuvres déterminent donc cette pratique. Serge assiste régulièrement aux ateliers, même après la réussite du concours, un peu comme une habitude, un pli pris et cela indépendamment de la personne qui conduit l’atelier. Lorsque Francisca prend sa retraite, Marie-Dominique, autre formatrice en prend le relais, puis j’en assure la relève. Serge est toujours là. Le CRPE est passé depuis bien longtemps. Cependant, lors de nos discussions, Serge n’est pas satisfait de ce qu’il fait en classe en arts visuels, puisque de arts plastiques, nous sommes passés à arts visuels. Il voudrait améliorer cette situation et il s’est inscrit dans un parcours spécifique du master MEF, qui a été conçu pour les titulaires du CRPE. Nous discutons ensemble ensuite de son sujet qui oscille entre pratique plastique et rencontre avec les œuvres. Il me propose d’être le tuteur de son mémoire, ce que j’accepte. Les premières rencontres démarrent plus tard avec les soucis de Serge à vouloir prendre en main très sérieusement cette formation. Pour Serge, ce mémoire de master 1 master 2, est une remise en cause de la formation initiale et la possibilité de prendre du recul. Nous enregistrons une première rencontre en septembre 2011, puis avec son accord, nous enregistrons la soutenance de mémoire, et enfin nous enregistrons l’entretien spécifique retenu en juin 2012 (corpus : notation abrégée : SD ; corpus des entretiens : 6. Serge, 14 septembre 2011, 12. Serge 20 juin 2012 ; Cf. Annexes tome 2, récapitulatif des entretiens, p. 433, 541).

Cathy


**Nathalie**


**Huguette**

**Isabelle**


**Philippe**


**Layla**


---


**Ludivine**


**Francisca**

Francisca Lefort (née en 1945, elle a 69 ans) est un élément moteur dans la création de la Petite Galerie. Tout d’abord, Francisca poursuit des études d’histoire de l’Art à l’Université de Haute Bretagne, Rennes et des études d’Arts Plastiques aux Beaux Arts de Rennes. Elle obtient son CAPES. Depuis 1972, Francisca forme des instituteurs (sur Montpellier elle s’occupe des garçons) puis des professeurs d’école. En 1982, elle devient chargée de cours à l’Université Paul Valéry, de Montpellier, collaborant également avec les responsables de la formation continue et de la MAFPEN.


---

soixante dix enseignants de l’école primaire, qui se conclut sur l’urgence d’une formation, à tous les niveaux. Elle est co-directrice artistique du DVD *D’argiles et de feu, Loul Combres* et auteure du livret pédagogique réalisé pour accompagner la rencontre avec ces œuvres particulières : céramiques, œuvres architecturales et performances monumentales en milieu urbain, toutes œuvres d’argile. Loul Combres y est aussi en tant que médiateur, animateur et artiste dans un projet de classe élémentaire.


2.4.2 Synthèse des portraits des intervenants, encodage, données quantitatives

Dans ce tableau nous trouverons précisément la liste des interlocuteurs interrogés, les sources d’information, les données principalement utilisées et les données complémentaires et marginales.

Nous exposons dans ce tableau l’ensemble de ce que représentent les rencontres des personnes et les entretiens. Ce tableau permet d’organiser les données qui ont été collectées.

---

48 DVD et livret pédagogique du SCEREN, collection : L’école des Arts, 2007, CRDP de Montpellier. Loul Combres est l’artiste qui a été le plus présent au côté de Francisca.
Tableau d’organisation des données

Dossiers ranges dans les annexes : tome 2, tome 3, tome 4
Rappel : La référence aux dossiers contenus dans les annexes en version numériques : la référence aux fichiers numériques sera écrite en *italique*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nom des personnes suivies dans le temps, profession actuelle (ordre chronologie des entretiens, différent de l’ordre des rencontres)</th>
<th>Types de Documents conservés</th>
<th>Années de suivi et suivi continué</th>
<th>Dates des entretiens spécifiquement analysés dans la thèse</th>
<th>Nom des verbatims correspondants et emplacement dans les annexes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>NIV</td>
<td>Nom et Titre</td>
<td>Matière</td>
<td>Contenu</td>
<td>Entretien enregistré</td>
</tr>
<tr>
<td>-----</td>
<td>-------------</td>
<td>---------</td>
<td>---------</td>
<td>---------------------</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Données Complémentaires : Tome 4

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nom des données</th>
<th>Nature et mode de recueil</th>
<th>Date de recueil</th>
<th>Traitement (ex. transcription)</th>
<th>Lieux et acteurs concernés</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Capes Arts Plastiques</strong></td>
<td>Texte et articles rédigés par Francisca, article dans la revue Tréma.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Dossier rangés dans : annexes tome 4 spécifiquement pour le dvd</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### Données Complémentaires

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nom des données</th>
<th>Nature et mode de recueil</th>
<th>Date de recueil</th>
<th>Traitement (ex. transcription)</th>
<th>Lieux et acteurs concernés</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Dossier / Ateliers de Pratiques Artistiques Proposés</strong></td>
<td>Documents de mise en œuvre des ateliers de pratiques artistiques avec les enseignants concernés dans les entretiens et leurs collègues</td>
<td>De 2007 à 2011</td>
<td>Fiches de préparation des ateliers, mode informatisé</td>
<td>Chercheur</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Dossier / Ecole Kergomard Martine et Pauline</strong></td>
<td>Enregistrements dans les classes au travail ou en formation d’atelier à l’IUFM</td>
<td>rena</td>
<td>Enregistrements photographiques</td>
<td>Pauline et classe de Pauline Martine et classe de Martine, enseignante maternelle Kergomard</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Dossier / Claire Zimmermann (dvd)</strong></td>
<td>Analyse de séance Claire Z 1 de N 2012</td>
<td></td>
<td>Envoi par mail</td>
<td>CLAIRE Z.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Pour discuter de la représentativité de notre échantillon, nous conserverons les entretiens de Francisca et de Martine, dans les recensements. La durée des entretiens a oscillé entre 17 minutes pour le plus court jusqu’à 1h 57 pour le plus long. Les entretiens ont une moyenne de cinquante minutes environ, pour une moyenne de 550 tours de parole. Ils passent d’une cinquante de tours de parole (52 pour le plus court), à 1355 tours de paroles (dans le cas le plus long).

Nous estimons que le cas des très longs entretiens ne gêne pas l’analyse. Un seul est excessif, mais il est spécifique, parce qu’il se rapporte au collège et qu’il a été assez difficile d’associer les collègues de collèges, qui éprouvent des réticences. Bernard Gaillot signalait en 1997 la même difficulté, peu de professeur d’arts plastiques ont souhaité, prendre la parole dans nos entretiens (Gaillot, 1997 : 4). La situation semble a priori, peu avoir bougé.

L’âge des 13 personnes qui ont été interviewées, oscille entre 34 ans et 69 ans. Il y a 2 hommes entre 35 ans et 41 ans et 11 femmes entre 34 ans à 69 ans. L’âge moyen, si tant est qu’il puisse être significatif, est 47,5 ans. Huit personnes se rapprochent le plus de cette moyenne sur les 13.

Nous pensons que sur le plan de la variété notre échantillon est suffisamment représentatif et diversifié au niveau de l’âge ; l’échantillon montre une bonne différence entre les âges, entre débutants et confirmés, voire entre confirmés et maitres formateurs, qui permet un certain éventail de représentation professionnelle.

Concernant la répartition de genre : seulement deux hommes font partie de notre échantillon. Doit-on s’interroger sur leur bonne représentation, sachant que le pourcentage d’hommes dans l’Education nationale au niveau de la maternelle ne dépasse pas 3,60% et 16,54% en élémentaire ? Nous n’avons donc que 14,29 % d’homme dans notre échantillon.

L’âge moyen montre des personnes en pleine maturité professionnelle. Cet âge permet de prendre conscience du fait que sans être réellement débutants, tous nos interviewés se rapprochent de formation continue ou de recherche dans des formations diplômantes comme le Master 1 Master 2 enseignement ou le CAFIPEMF. La place des rencontres avec les œuvres, pour leurs élèves est par ailleurs le centre d’intérêt de tous les participants. Leur préoccupation est donc le cœur de notre recherche. On peut nous reprocher ce choix.

L’expérience professionnelle et la formation initiale étant très variées, elles ne permettent pas de poser une généralité, sur des facilités ou inversement des difficultés. Ainsi sont rejetées d’emblée des évidences entendues : « il faut être connaisseur, avoir été formé, être déjà dans le milieu… ». Aucune de ces propositions ne pourra être tenue tant leur parcours sont différents.

Dans leurs formations initiales, concours comme examens ne sont pas non plus uniquement orientés sur les arts. Aussi croyons-nous pouvoir dire que les entretiens dans leur grande variété sont considérés comme des témoignages de la manière dont les enseignants conçoivent leur activité concernant la rencontre avec l’œuvre d’art.

Leur disponibilité a été un enjeu capital dans cette recherche.

49CF. Site du ministère de l’Education nationale / Enquête de 2009 : Pourcentage d’hommes dans la répartition HOMMES / FEMMES dans les différents établissements publics (en France) : Ecole maternelle : 3,60% ; Ecole élémentaire 16,54% ; Collège 48,27% ; Lycée 70, 2% ; Enseignement supérieur (universités) 89,81%.
Nous avons construit le terrain sur lequel nous avons enquêté. Les personnes rencontrées pour tous les entretiens sont des personnes qui nous connaissons depuis longue date, pour certains, avec qui nous travaillons, qui acceptent l’intrusion dans leur salle de classe avec caméra, appareil photo ou enregistreur audio. Nous reconnaissons là un biais certain. Aurions-nous eu tant de franchise sur certains points ? Aurions-nous pu revenir plusieurs fois sur les questions qui ne trouvaient à notre avis pas de réponse ? Aurions-nous suffisamment donné confiance pour que la parole se libère ? Devant la difficile tâche de l’entretien, nous avons cédé, peut-être à une facilité. Il a fallu tout de même plus de quinze ans pour construire ce terrain.

2.5 Enregistrement et encodage

2.5.1 Techniques de recueil des données audio

Nous avons enregistré chaque entretien avec un dictaphone numérique, Digital Voice Recorder mp3, de marque Olympus. Après transfert sur disque dur, nous avons utilisé un logiciel d’écoute des enregistrements VLC média player, qui permet de ralentir le débit des paroles en sélectionnant la vitesse de défilement. Ainsi les paroles même difficiles à entendre étaient accessibles. Cependant il y a quelques paroles inaudibles, traduite à l’écrit par « § ».

Nous avons utilisé les modalités suivantes : l’appareil est posé sur la table à la vue de chaque participant ; une explication de la recherche et de l’état de celle-ci, est donnée à chacun avant que l’entretien ne commence ; les questions dépendant de cette mise à jour régulière, ont éclairé et fait avancer nos entretiens ; le protocole se voulait autant dans l’échange que dans le partage ; la confiance, sous forme d’entretien d’explicitation adapté à notre recherche.

L’utilisation du son au détriment de l’image, est un élément sur lequel nous tenons à apporter quelques explications. En effet, il semble peu logique que ce soit le son qui ait été privilégié dans une thèse inscrite dans le champ des arts plastiques. Nous savons que nous avons perdu une partie des observables comportementaux (Vermersch, 1994), mais nous avons fait le choix de ne pas imposer l’intrusion d’une caméra qui peut aussi dénaturer les relations.


L’usage de ces photos est essentiellement une mise en lumière de ce qui est fait par l’enseignant.

2.5.2 Codage des verbatims

Chaque interview a été réécoute une première fois, puis lentement retranscrite, mot par mot, tour de parole après tour de parole. La vérification s’est faite par deux écoutes successivement texte en main, après l’écriture.
Dans la colonne de gauche, du tableau apparaissent les tours de parole notés par ordre d’apparition : 1 SR 25 mai 2009, 2 MEP 25 mai 2009 signifie que le « 1 » est le numéro du tour de parole, il est suivi des initiales de chacun des participants, ici SR (Stéphanie Rieu), et MEP (Mary-Eve Penancier) puis suit la date de l’enregistrement audio, en mois (mai) et année (2009) et lorsque nous l’avons noté le jour, en chiffre ici 25. Les paroles sont dans la colonne de droite. Une troisième colonne était prévue pour laisser aux interviewés un droit de réponse. Elle n’a pas toujours servie, nous l’avons supprimée au fil des transcriptions et les paroles ajoutées, par nos partenaires, ont été reportées en bleu entre parenthèse dans la colonne même colonne. Nous préciserons les interventions des participants, afin de respecter leur décision.

Exemple de présentation de verbatim

| 1 SR 25 mai 2009 | Bonjour, comment vas-tu ? Je venais un peu aux infos concernant le projet ombres et lumières. Où ça en est ? | Colonne réservée au droit de réponse (non utilisée) |
| 2 MEP 25 mai 2009 | Le projet a été accepté donc j’essaie de faire cet atelier mais attention sans budget : juste les heures !! Mais on va se débrouiller ! Et c’est déjà pas mal ! Donc pour l’instant il faut proposer des dates d’exposition dans la petite galerie et des œuvres que tu aimeras avoir dans ta galerie et moi je viendrai avec des PE1 travailler une fois ou deux dans l’année et je viendrai aussi vous voir en train de travailler ! Si tu peux me détailler ce que tu veux faire ? | Cette colonne disparaît ensuite. |

Lorsque nous évoquerons les paroles des interviewés, nous conserverons cette forme de tableau.

Dans la seconde colonne, les paroles enregistrées sont encodées, le plus fidèlement possible en suivant un code que nous avons construit comme suit.

- La virgule est employée pour signifier un très court arrêt.
- Le point signifie une pause juste un peu plus longue.
- Si le temps se rallonge dans la pause le code / … / apparaît, il signifie que du temps s’écoule, moins d’une minute. Lorsque le silence est plus important le mot (silence) apparaît entre parenthèses.
- Les … signifient des hésitations.
- Ce signe §§§ que ce qui est dit est inaudible.
- En MAJUSCULE : parole plus forte en intensité.
- Première lettre en majuscule d’un mot en pleine phrase, signifie que le mot est amplifié au son ; exemple : « Appui », sauf pour les débuts de phrase.
- Le mot (Rire) apparaîtra pour signifier que les rires, prennent de l’importance, ils ont été notés systématiquement ; ils permettent de mesurer l’état d’esprit des participants.
- (Action, sourire, gestes des bras, en italique) ou (entre parenthèse en police droite, normal) : lorsque les actions des participants sont importantes, elles sont notées entre parenthèses
- Nous avons respecté, l’italique pour les titres de livre, d’œuvres, de mémoires ou de sujet de mémoire.

En relisant l’ensemble des entretiens quelques petites irrégularités ont été constatées dans les numéros des répliques. Ces quelques erreurs de retranscription ont été corrigées ainsi : les rôles sont notés suivi d’un « bis ».

550 BIS CC juin 2013 : signifie qu’il y aura deux tours de parole portant le 550 ; ils sont donc différenciés par le BIS.

Chaque entretien a été soumis à un contrat strict passé entre la personne et le chercheur. Chaque personne a eu le droit de refuser l’entretien retranscrit. Elle a eu également la possibilité d’ajouter dans une colonne à droite des remarques et d’ajouter ces remarques aux réponses de manière visible dans le verbatim qui lui a été communiqué. Cette colonne modifie l’entretien d’explicitation dont nous sous sommes servie au départ. Nous souhaitions modifier cette technique de l’entretien, qui ne prévoyait pas de retour des interviewés sur leur parole, ce qui nous gênait. Nous avions en parallèle proposé une recherche quelques années
auparavant sur les histoires de vie et nous avons donc adapté en partie ces entretiens. Cet espace a servi en priorité de lieu de droit de réponse pour chaque interlocuteur et assure la possibilité à chaque participant d’intervenir dans le dialogue, par une plage réservée aux réponses, ou aux modifications le tableau recueillant les données.

Dans l’exemple ci-dessous on peut distinguer nettement les modifications apportées. Des phrases ont été notées. La parenthèse et la couleur permet de distinguer ce qui est ajouté. Peu de participants ont négocié des modifications, mais quand elles ont lieu, nous avons pris parti de les mentionner dans les répliques et de les prendre en compte.

Nous voyons sur cet exemple que Nathalie a ajouté une phrase pour compléter ce que nous disions. Elle a apporté une réponse à ma réplique, elle apparaît en bleu entre parenthèse.

Cette réplique corrobore ce que nous pensions sur la difficulté pour des élèves de faire des taches, alors que d’habitude on leur demande le contraire.

---

| 43NB 7 mars 2012 | Mais c’était pas sale, leur truc, tu sais ils ont pas (geste de barbouille), c’était propre, quoi ! tu vois ce que je veux dire (Oui c’est vrai ! D’autant qu’en règle générale, on leur demande tout le contraire en classe !) |
| 44MEP 7 mars 2012 | Ben c’est pas facile on leur, tu te souviens qu’on disait que tous les adultes disaient : ah là, là c’est pas facile de faire des taches ! |

---

2.5.3 Données quantitatives : forme, dates, nombres, méthodes d’enregistrement

Le choix de la longueur a évité l’identification des entretiens à de simples conversations. Les premiers entretiens ont été conservés pour montrer l’évolution de ceux-ci. Les premiers subissant encore les influences du quotidien des participants : souci de mémoire, de participation à des actions en classe, ou au collège. Ainsi les participants ont le temps de se stabiliser, de se saisir des questions et n’ont pas subi à notre avis de pression. Il a été aussi possible dans la longueur de donner de l’importance à certains thèmes qui jouent un rôle parfois déterminant dans les pratiques pédagogiques. La longueur des entretiens est aussi un emprunt aux histoires de vie, technique d’entretien, que nous avions déjà testée.

Le recueil de données porte sur 18 entretiens et une soutenance de mémoire enregistrée avec l’accord des participants (étudiant et assesseur). Cette dernière n’a été utile que pour éclairer des pratiques pédagogiques en arts plastiques autour de la rencontre avec l’œuvre ; nous n’utiliserons que les propos de Serge. Le nombre d’entretiens ne correspond pas au nombre de personnes contactées, dans la mesure où les questions se modifiant au fil de la recherche, il nous a fallu reprendre et reconduire certains entretiens. Ceux qui ont été renouvelés pour obtenir des précisions, sont au nombre de quatre. Concernant Stéphanie et Serge qui ont été suivis dans le registre d’examen, respectivement CAFIPEMF, Master 1 et Master 2, leur préoccupation première a dominé les premiers essais d’entretien, nécessitant un cadre et un moment plus serein. Concernant Gaëlle n’ayant pas pu répondre à certaines questions (problème d’emploi du temps), nous avons repris rendez-vous pour lui donner la possibilité d’être moins préoccupée par son travail de médiateur. Quant à Christine qui s’est investie dans le second projet que nous menions sur les arts plastiques, la création d’un documentaire, elle avait besoin de reprendre le fil de ses pensées, car certains problèmes liés au documentaire, nécessitant des aménagements, perturbaient nos entretiens. Nous avons d’ailleurs choisi de proposer un entretien à trois avec Isabelle. Elle a accepté cependant un autre enregistrement seul et a approuvé l’entretien avec à Isabelle.
Nous avons au total plus de 44000 lignes retranscrites sur plus de 250 pages.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nom</th>
<th>DATE</th>
<th>DURÉE</th>
<th>NOMBRE DE TOUR DE PAROLE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 Stéphanie R</td>
<td>25 mai 2009</td>
<td>0h:17:18</td>
<td>SR 52</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>27 juin 2009</td>
<td>0h:27:48</td>
<td>SR2 93</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>7 juin 2012</td>
<td>1h:36:02</td>
<td>SR3 1042</td>
</tr>
<tr>
<td>2 Manon G</td>
<td>mars 2011</td>
<td>0h:33:53</td>
<td>MG 329,</td>
</tr>
<tr>
<td>3 Gaëlle</td>
<td>mai 2011</td>
<td>0h:20:33</td>
<td>GD 77</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>0h:40:30</td>
<td>GD 449</td>
</tr>
<tr>
<td>4 Christine C</td>
<td>10 septembre 2011</td>
<td>1h:27:16</td>
<td>CC 216</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5 janvier 2012</td>
<td>1h:48:31</td>
<td>CC2 1035</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>le 20 juin 2012</td>
<td>1h:47:14</td>
<td>IS et CC 1355</td>
</tr>
<tr>
<td>5 Serge D</td>
<td>14 septembre 2011</td>
<td>1h:57:17</td>
<td>SD 664</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Soutenance, 28 septembre 2011</td>
<td>0h :45 :35</td>
<td>SD2 288</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>0h:52:48</td>
<td>SD3 646</td>
</tr>
<tr>
<td>6 Cathy M</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>0h:46:37</td>
<td>CM 690</td>
</tr>
<tr>
<td>7 Nathalie B</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>0h59:58</td>
<td>NB 484</td>
</tr>
<tr>
<td>8 Huguette L</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>0h:28:17</td>
<td>HL 368</td>
</tr>
<tr>
<td>9 Isabelle (Christine)</td>
<td>le 20 juin 2012,</td>
<td>1h:47:14</td>
<td>IS et CC 1355</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1er aout 2012,</td>
<td>0h:33:01</td>
<td>LM 396</td>
</tr>
<tr>
<td>10 Philippe S</td>
<td>27 juin 2012,</td>
<td>0h:40:17</td>
<td>PS 696</td>
</tr>
<tr>
<td>11 Layla M</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>1h:17:56</td>
<td>FL 927</td>
</tr>
<tr>
<td>12 Ludivine A</td>
<td>Mai 2013</td>
<td>1h:48:00</td>
<td>Non retranscrit (09/14)</td>
</tr>
<tr>
<td>13 Francisca L</td>
<td>Mai 2013</td>
<td>1h:48:00</td>
<td>DVD</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans la mesure du possible, les interviewés ont été sollicités dans un cadre précis et connu, lieu de travail, école ou lieu d’habitation ; ce cadre plus serein offre une mise en confiance. Un protocole de démarrage a garanti une facilité de la parole : « Le fait d’être reconnu dans le lieu du savoir, symboliquement investi comme un pouvoir attribué à soi-même, déclenche une impulsion qui semble modifier l’identité des adultes qui en parlent » (Dominicé, 2003 : 171). Seulement trois d’entre eux ont eu la possibilité de droit de réponse. Nathalie, Huguette et Francisca, chacune à leur façon, ont donc commenté dans l’espace en marge de l’entretien. Pour certaines, ce qui les dérangeaient, pour d’autres ce qu’elles tenaient à ajouter ou à supprimer. Nous avons tenu compte dans les analyses de ces éléments supplémentaires qui ajoutent parfois à l’esprit de ce qui est avancé.

L’arrêt des entretiens est occasionné par plusieurs causes : la volonté de rester dans un cadre temporel d’une heure trente maximum, le problème d’emploi du temps des protagonistes essentiellement et la lassitude ressentie des interviewés ou encore des personnes entrant dans le lieu et interrompant notre entretien. Pour que chaque participant puisse voir le temps défiler, nous avons laissé apparent des outils comme une horloge, un portable avec un chronomètre. Quelques signes clefs, comme un regard sur la montre et des questions du type « ce sera ma dernière question… » ont permis à chacun d’entre eux de se rendre compte d’un arrêt imminent. Nous pensons que ces conduites transparentes ont autorisé une parole plus libre.

Nous avons toujours eu l’acceptation avec plaisir des participants pour doubler une interview qui n’avait pas été satisfaisante ou mal enregistrée techniquement. Nous avons eu le souci d’écourter certains entretiens, pour éviter de gêner l’interviewé lorsque que certains
problèmes apparaissent : problème d’emploi du temps, d’espace inconnu et rendant gênant l’entretien, accidents indépendants (arrivée d’une personne, non intégrée à l’entretien), bruits désagréables. L’ingéniosité, parfois plus que « l’habileté » de l’animateur dans ces cas-là, a fait écho aux propos de Pierre Dominicé :

Sa [l’animateur] tâche, dans ce domaine (récits de vie, entretiens, interviews), consiste à donner le ton à une attention réciproque et à une écoute mutuelle, ainsi qu’à faciliter l’interaction, en intervenant lui-même avec ses propres questions ou ses commentaires personnels. L’habileté sur ce plan n’est pas simple à définir, mais elle tient à un équilibre complexe à trouver entre une directivité trop brutale et un retrait dommageable pour l’approfondissement du récit (Dominicé, 2003 : 132).

Nous avons cherché à rendre cette tâche la plus fidèle au propos des interviewés, la plus agréable pour les participants et la plus respectueuse de leur parole.

3. Justification de la méthode d’analyse des données inspirée de l’entretien d’explicitation

3.1 L’entretien d’explicitation : définition, métissage et contexte théorique


Les divers méthodologies de l’entretien, allant de l’entretien d’explicitation (Vermersch, 1994), en passant par l’entretien compréhensif (Kaufman, 1996) jusqu’aux possibilités d’élaboration, de construction, de structuration empruntées aux histoires de vie (Dominicé, 2003), nous ont influencée.

Cependant nous avons puisé essentiellement dans la recherche de Pierre Vermersch, après plusieurs tâtonnements théoriques. Nous cherchions à éviter l’atomisation. L’entretien d’explicitation peut s’exercer entre trois possibilités associées ou non : soit entre une intention de faire dire à l’interviewé ce que le chercheur sait déjà et qu’il tiendrait comme signe d’acquisition, soit entre le fait que l’interviewé s’exprime, soit plus généralement entre le fait que dans la recherche ni l’un, le chercheur, ni l’autre, l’interviewé ne possède encore réellement l’information. Cette technique d’aide à la verbalisation s’effectue une fois l’action

qui fait l’objet de l’explicitation réalisée. Il s’agit en ce qui nous concerne, de séances d’enseignement autour de la rencontre avec l’œuvre d’art avec les élèves, dans la classe, au musée ou dans les lieux d’art.

La conception de cette approche a une double origine pour Pierre Vermersch. Elle est en premier lieu, une démarche esquissée entre 1976 et 1985, où il entreprend l’étude du fonctionnement cognitif à partir de microanalyse. D’autre part il formalise sa recherche sur le terrain, la classe, entre 1989 et 1990. Il explique que la cognition est au centre du travail, mais l’observer, la cerner, l’extraire est complexe.

Le problème de base quand on s’intéresse à la cognition c’est que c’est un objet d’étude inobservable. Il ne peut être qu’inféré, à partir d’éléments observables comme le sont les actions du sujet, les traces ou les produits de ses actions, les verbalisations qui s’y rapportent ainsi que tous les autres indicateurs, non verbaux, comme les mimiques, la gestualité, la direction de regard. Chacun de ces types d’observables n’est qu’un reflet partiel plus ou moins déformé des raisonnements, des représentations, des connaissances mises en œuvre par le sujet (Vermersch, 1991 : 63).

Nous savions la difficulté, nous savions les biais de l’utilisation de la parole seule. Mais chaque entretien a fait l’objet de notes précises : croquis d’emplacement dans la salle et de l’installation (afin de conserver un souvenir précis de l’entretien, méthode de la mémorisation par un double événement consécutif), gestes précis de l’interviewé, œuvres montrés ou travaux d’élèves présentés, rapportés le plus minutieusement possible.

Aucun observateur, qu’il soit psychologue ou non, ne peut observer des processus cognitifs, tout simplement parce qu’il ne s’agit pas d’une réalité observable, mais d’un concept abstrait. Ce qu’il observe ce sont des actions, des traces, des verbalisations à partir desquelles il peut – en fonction d’une théorie – formuler des inférences sur l’existence, la nature, les propriétés de processus cognitifs. Il ne s’agit pas d’une perception, mais bien d’une conceptualisation (Vermersch, 1994 : 15).

Voir, entendre, écouter, les verbalisations doivent donc être précises pour y trouver les traces des actions. Nous avions conscience que le choix de l’entretien d’explicitation ne permettait pas d’appréhender la totalité du sujet, que la déformation de raisonnements, des représentations devaient être prise en compte, mais la méthode de l’entretien orientait le travail sur l’action et l’action seulement. Elle présentait le moins de risque « d’interférence par rapport à la cognition mise en œuvre par le sujet » dit Pierre Vermersch (1994 : 15-42).

L’action et les traces qui en découlent ne sont pas mise en œuvre pour communiquer à propos de la tâche. Elles sont le témoignage de l’activité intellectuelle du sujet et nous souhaitions que ce témoignage la reflète le plus possible. Pierre Vermersch ajoute à ce témoignage intellectuel celui de « témoignage non conscient » et il développe ce propos :

[…], non conscient, au sens où cette activité intellectuelle n’est pas une chose distincte de l’action dans laquelle est engagée le sujet ; à ce titre elle me semblait présenter une caution d’authenticité par rapport à la cognition réellement mise en jeu, que la verbalisation était loin d’assurer. […] Une part importante des connaissances mises en œuvre par le sujet dans son action, sont non conscientes, soit ces connaissances sont devenues implicites (ou tacites), parce que déjà automatisées, soit qu’elles n’aient pas encore été conscientisées parce n’ayant pas encore fait l’objet d’une élaboration cognitive les organisant au niveau d’une conceptualisation (Vermersch, 1994 : 36).
Nous cherchions dans notre recherche à proposer un entretien qui tienne compte des multiples faces du travail de l’enseignant. Mais comment se prémunir de l’utilisation abusive des données verbales ? Le sujet peut parler librement et facilement mais cela ne garantit pas qu’on accède aux connaissances effectivement mises en œuvre dans l’action. Vermersch propose quelques conditions à respecter pour que l’observateur accède via une verbalisation à ce qui peut être connu du déroulement de son action par un sujet. Pierre Vermersch mentionne des références théoriques comme Caverni (1988), Ericsson et Simon (1998) et Ericsson (2003) qui proposent des recommandations pour obtenir une verbalisation de qualité, mais néglige le fait « qu’il n’est jamais fait mention du sujet lui-même, du fait que la verbalisation s’inscrit dans une relation, de la manière dont ce sujet s’organise pour répondre à la demande d’un observateur ». Comment faire en sorte de limiter l’impact de la relation pour « aider le sujet à verbaliser des informations factuelles précises liées à son action » ?

En psychologie cognitive, à l’heure actuelle les verbalisations sont souvent étudiées sans prise en compte de la technique d’entretien, c’est-à-dire du mode de recueil de ces verbalisations. Par ailleurs, les remarquables techniques d’entretien développées dans le cadre clinique sont peu armées pour aider le sujet à verbaliser des informations factuelles précises liées à son action. L’entretien d’explicitation va insister sur ces aspects. La mise en œuvre de l’entretien d’explicitation crée un cadre pour la verbalisation de l’action. Ce faisant, il suscite des contraintes relationnelles fortes dans la mesure où le sujet n’est pas laissé libre de raconter tout ce qui lui vient à l’esprit, mais est guidé vers un objectif précis. La pratique m’a permis de constater que la difficulté est surtout d’accompagner le sujet vers ce cadre ; une fois en évocation d’une tâche précise, il s’y trouve fort bien et très intéressé (Vermersch, 1994 : 64).

Nous avons chaque fois qu’il a été possible protégé cette relation. D’abord en redéfinissant si nécessaire dans les entretiens le contrat entre nos interviewés, notre de travail de recherche et nous-mêmes et ensuite en donnant accès aux participants aux données les concernant. Les verbatims enregistrés après chaque entretien ont été renvoyés à chacun d’entre eux. Nous nous sommes également attachée à vérifier que certains principes soient respectés : conditions d’installation, objets, travaux posés, information sur notre recherche. Dans ces situations d’entretiens nous avons vérifié que le cadre de questions correspondait à notre recherche et à la personne, que chaque personne puisse mettre en évidence les actions menées autour de la rencontre avec l’œuvre et qu’elle puisse être sollicitée pour les rendre plus claires et visibles, référant à des observables (photos, vidéo, travaux d’élèves, fiches de préparation, cahier de travail de l’enseignant) apportés par les protagonistes eux-mêmes. Nous avons établi un contrat spécifique de l’entretien pour chacun des participants.

Enfin nous avons respecté une spécificité des entretiens d’explicitation, qui est de conserver ce que pierre Vermersch nomme le rapport, c'est-à-dire une synchronisation sur la parole de la personne.

Etablir un rapport, est un terme emprunté à la programmation neurolinguistique, il consiste à se synchroniser sur la personne interviewée du point de vue du rythme de parole, du type de langage utilisé, de l’attitude, etc. Cela n’est possible que si l’interviewer met en œuvre une observation très précise et rapide de son interlocuteur de manière à s’ajuster à lui (Vermersch, 1994 : 64).
Aller dans le sens de l’interviewé, suivre ces pas, chercher son rythme, s’adapter à lui. Ce point de vue technique passe par une adaptation au rythme de l’autre, à son débit de paroles, mais aussi à être attentif aux mots utilisés, au vocabulaire et au niveau de vocabulaire employé, aux intonations, s’adapter par des acquiescements.

L’entretien se déroule donc en référence à une tâche ou une situation effective, nous dit Pierre Vermersch. La rencontre avec l’œuvre dans la classe est la situation précise qui nous intéressait et que nous voulions mettre en évidence dans l’ensemble des entretiens menés. La rencontre avec l’œuvre vécue comme telle, dans des lieux, des situations spécifiques, avec des dispositifs imaginés, inventés et qui ont produit des résultats sur leurs élèves et qu’il faut faire sortir de l’ombre. Ces résultats non conscients, comme nous l’avons retenu de Pierre Vermersch, se trouvent cachés dans l’action, inscrits dans les tâches, révélés par les travaux d’élèves et parfois ancrés dans les œuvres. Le choix de la reformulation, qui est une des techniques de l’entretien d’explicitation, fait advenir dans les réponses aux questions du chercheur des arguments plus efficaces et plus lisibles. Un autre principe laissant à l’interviewé la possibilité de continuer, permet de lui faire comprendre que nous respectons sa parole et ainsi de prendre position. Il lui était proposé de valider nos reformulations.

La condition première de ce type d’entretien est que la verbalisation se rapporte à une tâche réelle ; qui s’est déjà effectivement déroulée. De ce point de vue, cet entretien se distingue de tous les questionnements d’enquêtes portant sur le recueil d’opinions ou de représentations au sens où la psychologie sociale emploie cette expression. Ce dernier type de recueil produit des données qui sont ni vraies, ni fausses ; elles ne font pas l’objet d’une évaluation de leur véracité. L’entretien d’explicitation cherche au contraire à obtenir des verbalisations dont il sera possible à des degrés divers d’établir la valeur de vérité. Cette validation sera possible parce qu’il existe une tâche de référence, une tâche que le sujet a effectivement réalisée, qui lui a pris un certain temps, qui l’a conduit à effectuer des actions mentales et / ou matérielles dans un certain ordre (Vermersch, 1994 : 65).

L’ensemble des propositions de rencontre avec l’œuvre dans les entretiens sont des rencontres réelles, des situations fabriquées, testées et vécues, par les interviewés. Nous n’avons pas la prétention d’y puiser des vérités, mais d’y trouver des témoignages de ce que ces rencontres produisent sur les élèves, mais surtout sur eux-mêmes. Dans l’entretien d’explicitation il convient de confronter le discours du sujet à la réalisation de la tâche effective. Ces traces nous permettent d’aborder les entretiens face à ces traces, ce que nous avions mentionné plus haut comme observables et que nous avons pris soin de récupérer : La verbalisation doit être compatible avec les traces de l’exécution de la tâche dont on dispose. L’analogie qui peut aider à comprendre ce point est celui du travail du détective ou du « juge d’instruction » : la verbalisation qu’il recueille est confrontée en permanence à la plausibilité du déroulement des faits, tels qu’ils se sont manifestés à partir des traces matérielles qui ont pu être recueillies, ou à partir des reconstructions qui permettent d’établir des ordres de grandeur de temps pour les délais nécessaires à l’accomplissement d’un trajet, etc., je vous renvoie aux Agatha Christie et autres Conan Doyle…De la même manière, la verbalisation issue de l’entretien d’explicitation doit pouvoir être rapportée aux autres observables, et de manière générale au déroulement connu de la tâche dans ses contraintes spatiales, chronologiques, causales, logiques (Vermersch, 1994 : 65).
Ce point important de la méthodologie complète l’entretien d’explicitation. Il permet notamment à Cathy de revenir sur une action précise des élèves autour de l’œuvre de Maillol.

Elle dit que les enfants ont caressé l’œuvre et rigolaient, elle ajoute qu’elle se permet de laisser les élèves libres de « dire des bêtises », et enfin de donner son argument qui était qu’ils avaient suffisamment travaillé autour de l’œuvre pour se le permettre.

Il permet à Nathalie de parler de la démarche scientifique, démarche d’investigation qu’elle applique aux œuvres.

Nous n’avons pas cherché à vérifier d’informations, mais à en obtenir, en accédant aux activités par les descriptions qu’en ont faites nos partenaires. Ils nous ont permis de soulever le voile des tâches qui favorisent et accompagnent la rencontre avec l’œuvre. Les entretiens se sont donc toujours ajustés pour rechercher des informations précises. Le cours du dialogue a obligé parfois pour atteindre ces informations plus réelles d’abandonner quelque temps, l’un ou l’autre des principes de l’entretien d’explicitation. Pour y parvenir, il a fallu adopter le
meme vocabulaire ou l’intonation, ou encore revenir sur ce qui avait été dit en amont de l’entretien lui-même. Les notes prises au cours de l’entretien devenaient précieuses.
Toute méthode, toute théorie ne s’applique pas à la lettre dans les situations qui se ressemblent. Nous avons pris quelques distances avec l’entretien d’explicitation. Il a fallu accepter que tout ne puisse s’organiser aussi strictement. Notamment, nous avions en face de nous des personnes partageant un vécu de la rencontre parfois unique, parfois singulier, parfois touchant à des émotions très fortes, voire blessantes. Nous avons tenté de respecter le plus possible cette précieuse parole.

**Ajustement du modèle de Vermersch**

Cependant nous avons bien senti que nos interviewés empruntaient des sentiers détournés, se dirigeant vers des prises de positions et de conception, construisant une généralisation. Nous avons cherché chaque fois que cela était possible à revenir sur l’action de rencontre avec l’œuvre.

En effet, un déroulement d’action est un moment vécu. A ce titre, il ne peut être que singulier. Dès que l’on s’écarte de cette singularité on passe dans un début de généralisation, et donc dans un début de formalisation. Des expressions comme : « Je fais toujours comme ça… », « Le plus souvent cela ne me pose pas de problème », « Il faut commencer par… » sont des exemples de verbalisation qui indiquent que le sujet est en train de considérer, non pas son action singulière, mais une classe de référence à une classe de tâches. A ce moment, le sujet ne verbalise plus son action, mais la conception qu’il a de son action (Vermersch, 1994 : 82).

Cette « conception qu’il a de son action », nous intéressait d’autant plus que nous posions qu’une conception personnelle de l’art était véhiculée par les rencontres de l’œuvre, et que nous pensions cette conception personnelle comme un élément moteur entre le rapport à l’œuvre et les pratiques pédagogiques liées à la rencontre avec l’œuvre.

Nous cherchions à accéder à ce que d’autres modèles d’analyse de l’action appellent des déterminants de l’activité (Faïta, Saujat, 2010 : 41-71), des logiques profondes (Bucheton, 2009 : 43-50).

Ce que cette technique allait nous apporter, était de l’ordre de la documentation précise sur la rencontre avec l’œuvre ; ce qui l’entourait, ce qui se cachait, ce qui préparait à l’acquisition de compétences spécifiques à la rencontre avec l’œuvre et à faire rencontrer l’œuvre, ce qui était travaillé, réfléchi, ce que fait réellement le sujet dans la rencontre avec l’œuvre et qui n’apparaissait pas clairement à nos participants.

Dans la pratique cela demande, à certaines étapes de l’entretien, de canaliser très fermement le sujet vers la spécification. Ce qui peut se révéler difficile à mettre en œuvre, car cette technique va à rebours des habitudes d’écoute non directives, bienveillantes qui encouragent simplement à parler sur autour, à propos, du thème de l’entretien (Vermersch, 1994 : 82).
Nous avons écarté cette attitude de fermeté et de reprise de la main dans l’entretien, bien que nous pensions qu’elle doit être considérée. Nous n’étions en accord sur ce principe que parce qu’il devait permettre un complément. Mais il apparaissait en contradiction avec le principe de « relation » dont parle Pierre Vermersch. Le recadrage des questions s’est fait réellement, mais nous y avons apporté beaucoup de soin, tenant compte des personnes qui nous parlaient d’eux-mêmes. Cette souplesse dans l’entretien est empruntée à la technique des histoires de vie. Il s’agissait de la mise en confiance du partenaire. Cette étape ne pouvait se faire sans un temps suffisant pour se connaître. Nous avons choisi les participants aux entretiens, parce que nous les connaissions. Nous levons un biais important dans notre thèse, mais nous pensons qu’il ne peut y avoir d’entretien d’explicitation sans cette mise en confiance. Nous avons-mêmes opéré le choix des interviewés, parce qu’il nous semblait difficile de poser certaines questions. En cherchant à la fois un terrain représentatif, que nous connaissions et en imaginant à ce que ces personnes pouvaient nous dire, de ce qu’elles faisaient sur ce terrain, nous avons décidé de les interviewer. Nous avons observé des séances en classe, au musée, des activités d’arts plastiques chez tous les participants, parfois eux-mêmes rapportaient les traces de ces activités : des vidéos, des travaux, des photos. Nous avions notre expertise en parallèle.

Concernant ce biais, nous empruntons une réponse à Pierre Vermersch qui utilise les premiers entretiens d’explicitation en 1976, en classe avec des élèves qu’il connait très bien, avec lesquels il est chaque jour en contact. Il explique comment cette approche l’a aidé à accompagner les élèves dans la description et l’analyse de leurs démarches, de leur faire prendre conscience de leurs propres façons de travailler par la mise en mot de leur expérience, et enfin de développer des connaissances méta cognitives sur leurs méthodes de travail et leurs stratégies d’apprentissage. Ces trois aspects de l’entretien d’explicitation nous intéressaient comme méthode de recherche.

Ramener les participants à notre question a été dans l’interview l’opération la plus délicate et surtout la plus difficile. Chacun ayant des préoccupations, notre idée était de plonger notre interlocuteur dans la conversation puis de mettre des accents ensuite sur l’explicitation des actions, lorsque nous devinions qu’il y avait une possibilité d’éclairage. Nous n’avons sans doute pas entrepris de manière magistrale ces entretiens, mais nous avons été enthousiasmée par l’implication de nos interlocuteurs et de leurs qualités.

Dans la pratique sur le terrain, j’ai noté que très souvent l’interviewer n’obtenait pas de réponse ou des réponses à côté, par manque de prise en compte d’une dimension d’évocation. Cependant cette description de la mise en évocation ne doit pas laisser penser qu’il s’agit d’une activité particulière, d’un moment spécial qui viendrait se surajouter à la conduite de la
classe. Repérer si le sujet est en évocation de son action au moment où il en parle et éventuellement le ramener dans cette évocation se fait naturellement dans le cours de l'échange sans avoir besoin d'être marqué d'une conduite particulière (Vermersch, 1991 : 66).

Le passage à l'évocation était sensible dans nos entretiens ; des événements, des travaux d'élèves, des situations tendues, amusantes ont donné le côté « naturel » dont parle Pierre Vermersch. Nous avons effectivement fait quelques essais dans les premiers entretiens assez cours qui nous ont servi de « calque », tout en étant opérationnels pour les personnes qui participaient à ces entretiens d'essais, dans la mesure où des activités étaient vécues et décrites, expliquées ou en cours d'exécution. Nous avions cette exigence et nous ne voulions pas nous dessaisir de cet esprit, ce qui nous rendait confiante puisqu’il s’agissait de noter ces moments pour les stabiliser et expliciter spécifiquement ceux-là.

Au contraire, les questions descriptives vont privilégier le « comment » et le « quoi » sur toutes les formes de « pourquoi ». Par exemple toutes les questions de la forme : « qu’est-ce qui fait que tu as commencé par… », « comment savais-tu que c’était difficile… », « à quoi as-tu vu que », « qu’a-t-il fallu pour que tu… », « qu’as-tu fait quand… », qui encouragent le sujet à donner des informations sur ce qu’il a perçu, sur ce qu’il a fait (Vermersch, 1994, 98-100).

Nous nous sommes attachée à la qualité des formes de questions, nous l’expliquons dans la section qui suit.

### 3.2 L’entretien d’explicitation face aux questions de recherche et dans la pratique

#### 3.2.1 Spéciﬁcités des questions en foncction des catégories

Nous voudrions noter ici que ce questionnaire n’existe que parce qu’il sert à restreindre le cadre de l’entretien et à recentrer l’interviewé si nécessaire. Pierre Vermersch n’hésite pas à le redire à plusieurs reprises. Il nous permet également de ne pas nous égarer hors de la question centrale de cette recherche : la rencontre avec l’œuvre d’art et son impact dans les pratiques enseignantes. Les questions de modalités du transfert de la rencontre avec l’œuvre par les enseignants vers leurs élèves nous intéressent et entrent dans le cadre de cette recherche. Ce questionnaire est parfois fantôme et en partie reconstituel a posteriori.

Nous avions sous la main une carte\(^{51}\), sous forme d’organigramme construite en fonction de nos premières questions, qui les reprenait en mots cléfs.

**Formulation des questions**

Nous savions que de cette qualité dépendait la qualité de nos informations. L’exercice nous a conduit à créer un document d’accompagnement emprunté à l’ouvrage de Pierre Vermersch, sur les entretiens d’explicitation, que nous avions toujours à portée de main et que nous avons

---

utilisé parfois en secours. D’ailleurs dans certains entretiens, ces questions apparaissent clairement. Elles ont grandement facilité la guidance des entretiens, sans les rigidifier.

Nous avons également pris appui pour gérer certaines difficultés sur l’entretien compréhensif qui nous a permis de donner plus de liberté, sans toutefois chercher un approfondissement. Cette technique est restée en arrière-plan.


Deux tableaux regroupent les toutes premières questions : l’un, qui s’est petit à petit, effacé au profit du second, que nous discuterons.

Ce premier tableau regroupe les toutes premières questions, au moment des premiers entretiens. Elles sont encore confusion. Nous souhaitions construire en parallèle notre problématique. Une organisation des axes et un resserrement de la problématique, nous permettra d’aboutir au second tableau.

### Premier tableau

<table>
<thead>
<tr>
<th>AXES 1</th>
<th>QUESTIONS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Rapport à l’œuvre</td>
<td>Quelle était la ou les premières rencontres ? (une seule ou plusieurs réponses)</td>
</tr>
<tr>
<td>Présentation</td>
<td>Quel ressenti, quelle histoire personnelle ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique devant l’œuvre</td>
<td>Quel rapport à l’œuvre d’art ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Le ressenti</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Les lieux de l’art</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rôle du médiateur</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>AXE 2</th>
<th>QUESTIONS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Conception personnelle de l’art ; théories personnelles</td>
<td>Qu’est-ce que l’œuvre d’art, Qu’est-ce que l’art ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Le beau, le fini, le bien fait, La singularité, l’originalité</td>
<td>Est-ce que l’œuvre a une place spécifique, privilégiée ? L’espace, la situation dans l’espace a de l’importance ? Et le temps pour rencontrer une œuvre d’art, est-ce qu’il faut du temps ?</td>
</tr>
<tr>
<td>L’enseignement de l’art</td>
<td>Quelle place a l’enseignement de l’art ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Enseignement ou éducation à l’art</td>
<td>D’autres expériences esthétiques ? Qu’est-ce qu’une expérience esthétique ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Grandes questions de l’art abordée : figuratif, abstraction, art contemporain, art brut ou art naïf,</td>
<td>Est-ce que ces conceptions personnelles du monde, de l’art, de l’histoire des arts changent ?</td>
</tr>
<tr>
<td>L’art et l’humanité</td>
<td>Quelles certitudes communes ? Des convictions ? Des convictions personnelles ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Expérience esthétique</td>
<td>Est-ce que lien important entre le rapport à l’artiste et intention de l’artiste ? Et l’œuvre a-t-elle besoin de l’artiste ?</td>
</tr>
<tr>
<td>L’œuvre dans son installation</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>AXE 3</th>
<th>QUESTIONS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Rôle de l’enseignant</td>
<td>Est-ce qu’on peut, apprendre à discerner ce qui est de l’ordre du ressenti ? Est-ce que c’est observable, rationalisable ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Préparer</td>
<td>Quels gestes pour observer, pour aider, accompagner le ressenti de la rencontre avec l’œuvre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Modalités, mode, Stratégie de présentation,</td>
<td>Agir professionnel : faire rencontrer les œuvres aux élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>Rôle de l’enseignant dans la rencontre avec l’œuvre</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>AXE 4</th>
<th>QUESTIONS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Professionnalité</td>
<td>Quelles observations pour changer le point de vue sur les élèves ? Comment est changé, s’il est changé, le regard sur les élèves ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Développement personnel</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>AXE 5</th>
<th>QUESTIONS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Contexte professionnel</td>
<td>Quels savoirs sont mis en jeu dans la rencontre avec l’œuvre ; techniques ? esthétiques ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Regarder les élèves différemment</td>
<td>Quel savoir disciplinaire ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Quelles références par exemple et place des références disciplinaires ?</td>
<td>Quel lexique est avancé ? (Cartels, légendes, catalogues d’exposition revue d’art, mots de vocabulaire)</td>
</tr>
<tr>
<td>Quelles connaissances apparaissent, se développent ? Quelles compétences ?</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
On remarquera que les questions étaient alors construites sur une grille de sept axes, qui ont été ensuite réduit à quatre axes. Les questions des entretiens petit à petit ont été ciblées de mieux en mieux en fonction de l’avancée de la problématique. L’avancée des recherches théoriques va changer cette organisation.

Questions préparées pour les médiateurs : resserrage sur trois puis quatre axes

Second tableau

<table>
<thead>
<tr>
<th>Questions spécifiques pour les médiateurs</th>
<th>MÉDIATEURS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>AXE 1</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Origin du Rapport à l’œuvre</td>
<td>Pouvez-vous me faire un petit compte-rendu de l’origine de votre entrée dans le service du musée ou au contact des œuvres ? Quelle est la première œuvre que vous avez rencontrée ? Et comment vous l’avez rencontrée ? Comment comprenez-vous rencontre avec une œuvre d’art ? Que représente pour vous le terme de rencontre ? Qu’est-ce qui a fait que vous vous retrouviez ici (dans ce service) dans ce lieu ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Prémie rencontre</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Le ressenti</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Les lieux de l’art</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rôle du médiateur</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>AXE 2</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Conception personnelle de l’art ; théories personnelles</td>
<td>Qu’est-ce que vous entendez par pratique de l’art ? Pensez-vous que la pratique de l’art peut changer quelque chose ? Quoi ? Et pour qui ? Et plus précisément, dans les pratiques des arts plastiques, si vous y êtes directement impliqué ? Quel est le meilleur dispositif de la rencontre pour vous ? Comment se pratiquerait pour vous cette rencontre ? Quelles sont les œuvres les plus choisies par le public ? Et pourquoi ? Celles qui sont plébiscitées, représente-t-elle quelque chose de l’ordre de l’universel ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Le beau, le fini, le bien fait, La singularité, l’originalité</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L’enseignement de l’art</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Enseignement ou éducation à l’art</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grandes questions de l’art abordées : figuratif, abstraction, art contemporain, art brut ou art naïf, L’art et l’humanité</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Expérience esthétique</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L’œuvre dans son installation</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>AXE 3</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rôle de l’enseignant</td>
<td>Quel est le meilleur dispositif de la rencontre pour vous ? Comment se pratiquerait pour vous cette rencontre ? Quelles sont les œuvres les plus choisies par le public ? Et pourquoi ? Celles qui sont plébiscitées, représente-t-elle quelque chose de l’ordre de l’universel ? Est-ce que vous pourriez parler des enseignants que vous rencontrez dans le lieu ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Préparer</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Modalités, mode, Stratégie de présentation, Rôle de l’enseignant dans la rencontre avec l’œuvre</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>AXE 4</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Conscience d’un développement professionnel Ou préparation d’un Développement, d’une formation</td>
<td>Si vous aviez la possibilité d'organiser une journée de formation, que proposeriez-vous, par rapport à la &quot;rencontre avec l'œuvre&quot; ? Que faudra-t-il comme formation aux enseignants que vous accueilliez ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le répertoire de questions cette fois commence à se stabiliser sur quatre axes, encore en manque de thématique. Le repérage de ces thèmes se fera au moyen du décorticage de
premiers entretiens, sous forme de tableau, complété au fur et à mesure du recueil et de l’analyse longitudinale. Ce questionnaire a été complété par la suite dans l’entretien des deux autres médiateurs, qui ont été interviewés. Les questions ont été articulées pour correspondre à la forme d’entretien d’explicitation, sur les paroles mêmes des interviewés.

**Quelques remarques sur ces questions**

Nous nous attendions à ce que la rencontre avec l’œuvre apparaisse plus facilement dans les entretiens des médiateurs. Au cœur des œuvres, nous voulions accentuer nos questions sur leur domaine d’activités la médiation. La question de la première œuvre fut posée aussi directement que possible. Les interviewés médiateurs ont d’ailleurs très facilement « évoqué » cette première rencontre. Peut-être leur position spécifique face aux œuvres aide-t-il plus facilement la mémoire ? En effet, la trace de la première œuvre rencontrée ou même d’une œuvre rencontrée, nous intriguait parce qu’elle marquait les individus de souvenirs très spécifiques, voire exceptionnels et conduisait alors à des pratiques pédagogiques ou de médiation de l’œuvre (Goodman, 1984 ; Kerlan, 2005 ; Didi-Huberman, 1985).


Comment l’œuvre ou l’objet premier, considéré comme une œuvre, lorsqu’il était rencontré, apparaissait-il comme une œuvre d’art, pour les interviewés ? Comment s’effectuait la prise de conscience que la rencontre avec une œuvre avait bien eu lieu ? Ces deux questions liées devaient être éclairées par des actions précises. Avant tout il fallait donc se mettre d’accord sur ce qu’était l’œuvre, dans notre mise en route de l’entretien, et en tenir compte ; elle n’a pas toujours été posée directement et à tous les interviewés, mais elle apparaît assez régulièrement et de manière significative pour être explorée. Il fallait prendre en considération les paroles des interviewés qui cherchaient eux-mêmes à comprendre la rencontre avec l’œuvre et la développer et déplier également ce terme de rencontre de manière à le croiser avec nos propres questions. Il était important de s’accorder sur l’idée de rencontre avec l’œuvre d’art. Puis il fallait les solliciter sur l’impact de cette rencontre tant sur le plan personnel, que professionnel et retrouver des événements singuliers. Enfin nous voulions mettre en évidence la réalité de cette rencontre avec l’œuvre en classe. En d’autres termes, l’activité pensée et proposée et la tâche effective, réelle, précise devaient être mise en valeur, par une prise de conscience des locuteurs. Nous avions ouvertement envie de les entendre parler de cette rencontre.

Nous avions émis l’hypothèse d’une rencontre lointaine avec l’œuvre par les protagonistes, qui pouvait être le point de départ de cette rencontre. Il pouvait représenter l’élément déclenchant, incitant ou étant à l’origine du transfert que faisaient les enseignants de cette rencontre vers les élèves. Cela nécessitait de traiter les questions qui permettaient la mise en route de chaque entretien, en fonction de chaque personne. Les questions sur la rencontre avec l’œuvre posaient le problème de l’œuvre elle-même et de ce qu’elle représentait pour ces enseignants, mettant en évidence une prise de position sur l’art et la constitution d’une théorie personnelle.

---

52 Cf. Annexes tome 4, tableaux synopsis, p. 1024 à 1034.

Une synthèse des analyses longitudinales a été réalisée : Cf. Annexes tome 4, analyse longitudinale des entretiens p. 966 à 974.

- Quatre analyseurs sont distingués :
  - Les gestes langagiers (notamment la posture énonciative de l’enseignant)
  - Les gestes de mise en scène des savoirs qui renvoient aux processus de transposition, d’institutionnalisation des savoirs
  - Les gestes d’ajustement qui caractérisent les qualités d’analyse et de prise de décision dans l’interaction avec la situation d’enseignement-apprentissage
  - Les gestes éthiques qui se révèlent à travers les formats de communication et les modes d’appréciation scolaire, la vigilance éthique de l’enseignant réside dans la retenue des gestes : autorité de faire, de dire et de pouvoir sûr (Bucheton 2010: 23).

Nous avons alors étoffé nos questions. Elles se sont construites sur une possibilité de rendre compte d’éléments communs entre ce modèle et nos questions de recherches : croisement ou entre deux.

### Troisième et dernier tableau

<table>
<thead>
<tr>
<th>L’EMPRUNT et ADAPTATION DU MODELE de D. BUCHETON et de son équipe</th>
<th>MODELE DE QUESTIONS Correspondantes au modèle de DB Construction des Grandes lignes</th>
</tr>
</thead>
</table>
| **(AXE 1)** | **Première œuvre / émotion / plaisir**
| Gestion du temps et contrat : lieu et temps
| **(AXE 3)** | **Espace de rencontre et temps de rencontre au sens durée** (AXE 1)
| Lieux d’art (AXE 2)
| **Musée**
| **Classe : musée de classe** | **Est-ce que tu peux te souvenir de la première rencontre avec une œuvre d’art que tu as expérimentée ? (le lieu, le temps l’espace)**
| **Les lieux d’art et musée organisent souvent la visite, mais comment fais-tu dans ce contexte pour t’attarder devant les œuvres ?**
| **Comment se déplacer au musée ? Qu’a proposer le musée à l’œuvre ?**
| **Comment est intégré le langage de l’émotion ? Comment les élèves y sont initisés ? Utilises-tu des pratiques que toi-même tu as vécu ?**
| **Est-ce que tu penses que des moments de solitude doivent être préservés ?**
| **Comment arrives-tu à prévoir des zones de silence ?**
| **Comment abordes-tu les pratiques plastiques des élèves face aux œuvres ? Qu’est-il possible de faire faire devant les œuvres ?**
| **Du temps pour comprendre, entendre, rencontrer, savourer durée ?** |
| **(AXE 3)** | **Enrôlement et relation des élèves**
| Mise en situation, mise en activité (AXE 1)
| Dans le lieu, dans la classe
| Travailer sur la phase intime de la rencontre avec l’œuvre (AXE 3) et (AXE 2)
| **Posture en mouvement** | **Est-ce que la reproduction peut permettre des parcours autonomes ?**
| **Est-ce que les rencontres avec les œuvres ne s’adressent-elle pas aux enseignants aussi bien qu’aux élèves ? (privilégié l’impact de la rencontre sur les enseignants)**
| **Cognition, la sensibilité ?**
| **Les émotions, les sensations ?**
| **toucher des œuvres ; des œuvres réelles** |
| **(AXE 2)** | Les savoirs de l’œuvre
| Œuvres banales
| Œuvres Communes (AXE 4)
| **Événement** | **Comment est arrivé ce savoir-faire sur la rencontre avec l’œuvre ? Est-ce que l’analyse des œuvres peut-être un moyen d’accompagner la rencontre, après ou avant la rencontre, d’ailleurs ?**
| **Est-ce qu’il y a une obligation de bénéfice des œuvres ? le savoir sur les œuvres ? Peut-il être également intuitif ? Comment acceptes-tu chez les élèves ce savoir intuitif dans la rencontre avec les œuvres ? Comment les fais-tu réfléchir pour qu’ils puissent en prendre conscience ?** |

**Questions développées et remarques à partir du tableau ci-dessus pour les entretiens des enseignants**

A partir du tableau ci-dessus, nous avons développé nos questions.

**Questions développées**

**AXE 1 : « Rapport à » éléments referant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec des œuvres :**

**Rapport à l’œuvre : personnel, individuel**

- Œuvre première, œuvres et rapport à l’œuvre
- Quelle est la première œuvre ? Singulière ?
- Comment est intégré le langage de l’émotion ? Comment les élèves y sont initiés ? Utilises-tu des pratiques que toi-même tu as vécu ? Est-ce que le dispositif de rencontre, permet-il de travailler le discours sur l’œuvre ?
- Est-ce que tu penses que des moments de solitude doivent être préservés ? Comment arrives-tu à prévoir des zones de silence ?
- Conditions / modalités
- Comment prépares-tu les manières de s’isoler pour des élèves ?

Cette grille de questions existe, elle a servi de trame de recherche et de préparation ou plus exactement de mise en condition pour l’intervieweur. De les avoir à l’esprit, de s’en imprégner, permettaient d’avancer dans nos entretiens. Elles apparaissaient lorsque nous sentions, que l’interviewé allait dans une des directions du questionnaire ou s’écarte trop du centre de la rencontre avec l’œuvre. Parfois, au détour de l’entretien, nous nous sommes aperçues qu’elles apparaissent telles que, parfois remaniées. Mais nous nous sommes refusées à avoir sous la main un questionnaire type. Nous avons lu et relu ces questions avant les entretiens, seules la carte des entretiens, citée plus haut était sur la table.
• Comment abordes-tu les pratiques plastiques des élèves face aux œuvres ? A quoi servent les pratiques plastiques pour toi ? Est-ce que tu acceptes de les laisser faire ?
• Qu’est-il possible de faire faire devant les œuvres ?
• Est-ce que tu acceptes de les laisser faire devant les œuvres ?
• Comment proposes-tu des activités spécifiques pour dessiner (au sens large ; pratiquer plastiquement) devant les œuvres ? As-tu engagé des pratiques plastiques singulières ?
• Du temps pour comprendre, entendre, rencontrer, savourer durée ?
• Est-ce que les rencontres avec les œuvres ne s’adressent-elle pas aux enseignants aussi bien qu’aux élèves ? (privéligié l’impact de la rencontre sur les enseignants) Par exemple sur le plan de la cognition, aussi bien que sur la sensibilité ? Ou encore ne permettent-elles pas aux élèves, comme aux enseignants de développer (voire accepter) les émotions, les sensations ? Ne font-elles pas bénéficier les élèves de sentiments amplifiés ?
• Quel rôle joue l’œuvre dans la relation enseignant-élève ? Comment l’enseignant peut-il s’appuyer sur la rencontre avec l’œuvre dans cette relation ? (l’enseignant, le passeur d’art)

AXE 2 : éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

Qu’est-ce que œuvre ? Que l’art ?

• L’œuvre est-elle un outil ? Fais-tu manipuler des outils d’analyse ou de mesure de compréhension des œuvres ?
• Comment se déplacer au musée ? Qu’apporte le musée à l’œuvre ?
• Comment prends-tu en compte les volontés des élèves à aller voir telle ou telle œuvre ?
• T’adaptes-tu aux élèves ? Est-ce que lors de la rencontre, avant ou après d’ailleurs, tu proposes des documents papiers ? Dans le lieu de l’œuvre, par exemple, pour entrevoir ou prendre mieux en charge la rencontre ? Est-ce que les documents offrent la possibilité pour les élèves de se questionner et questionner l’œuvre ?
• Est-ce que tu peux te souvenir de la première rencontre avec une œuvre d’art que tu as expérimentée ? (le lieu, le temps l’espace)
• Est-ce que la ou les rencontres avec les œuvres n’obligez-elles pas à s’intéresser prioritairement ou différemment aux élèves ? Dans leur parcours ?
• Les lieux d’art et musée organisent souvent la visite, mais comment fais-tu dans ce contexte pour t’attarder devant les œuvres ?
• Est-il facile de déambuler, de se déplacer dans le musée, de se promener, de circuler librement ? (le déplacement, jeu de l’enseignant, à mettre en place pour les élèves et pour la rencontre) L’as-tu expérimenté avec des élèves ? Comment as-tu réglé le problème ? Donnes-tu une organisation pour la visite aux élèves ? Respectes-tu toujours la suite logique de la visite, dans une exposition ? Choisis-tu de suivre la logique de visite ? Ou t’obliges-tu dans certains cas, à changer l’ordre ? (les visites et leurs obligations de suivre un itinéraire défini par les commissaires d’expositions).

AXE 3 : gestes professionnels et didactique

Les choix / didactique

• Les œuvres réelles et les reproductions ? La dimension matérielle de l’œuvre ouvre des possibilités ?
• Les sens, la kinesthésie ne sont-ils pas sollicités ? (toucher des œuvres, des œuvres réelles) Quels apports découvres-tu lorsque tu travailles sur la diversité des œuvres ? (diversité, qualité, singularité des œuvres) Est-ce que de prévoir des parcours autonomes dans le lieu d’art ou le musée, te préoccupes (autonomie de la rencontre avec l’œuvre) ?
• Est-ce que tu profites des reproductions disponibles ?
• Est-ce que la reproduction peut permettre des parcours autonomes ?
• Comment choisis-tu les œuvres ? Avec les partenaires ? Sur le choix des œuvres ?
• Quelles reproductions s’il s’agit d’artefact ? Comment organise-tu la rencontre ? Quels types de dispositifs ? (Spécificité des activités à décrire selon le type de dispositif) Comment t’y prends-tu pour étayer la rencontre avec l’œuvre ou les œuvres ? Quels médiums fais-tu observer, au musée (lieu d’art) ?
• Parler des œuvres : Comment fais-tu pour entendre, écouter, ce qu’ils tirent des œuvres ?
• Quels moyens plastiques offres-tu aux élèves pour travailler face aux œuvres ?
• Les variables
• Proposes-tu des surprises ? Ménages-tu des effets de surprise ? Des effets qui te semblent prégnants ?
• Est-ce que tu risques des activités que tu sembles difficiles, complexes ? Est-ce que tu cherches la curiosité, l’ambition pour les élèves ? Est-ce que tu vas dans le sens de crée de l’appétence, de l’envie ?
• Qu’est-ce que tu privilégies dans le vocabulaire ? Est-ce qu’il est attendu ? Comment apparait-il ? Comment s’amorces les premiers essais de verbalisation sur les œuvres ? (vocabulaire, outil spécifique à la
Comment donner les moyens de voir, de regarder, d’observer finement ou encore d’aiguiser son regard ?

- Les critères
- L’œuvre et son contexte, le lieu de l’art : quelle accessibilité ?
- La pratique plastique peut être une manière de choisir les œuvres
- Et comment acceptes-tu les travaux transitoires sur le plan plastique, les essais, les brouillons, les croquis, les projets ?
- L’analyse d’œuvres

AXE 4 : professionnalité, développement de l’enseignant (personnel, professionnel)

- Le lieu et l’œuvre sont-ils encore clairs dans ton esprit ? Peux-tu en raconter quelques moments clefs, qui relatent des imprévus ?
- Comment est arrivé ce savoir-faire sur la rencontre avec l’œuvre ?
- Est-ce que l’analyse des œuvres peut-être un moyen d’accompagner la rencontre, après ou avant la rencontre, d’ailleurs ?
- Est-ce qu’il y a une impression de bénéfice des œuvres ?
- Comment fais-tu en tant qu’enseignant, pour construire le savoir sur les œuvres ? Peut-il être également intuitif ? Comment acceptes-tu chez les élèves ce savoir intuitif dans la rencontre avec les œuvres ? Comment les fais-tu réfléchir pour qu’ils puissent en prendre conscience ? Quels sont les types de connaissances engrangées lorsque l’enseignant travaille avec des œuvres ?

Remarque sur les questions

Une différence entre les médiateurs et les enseignants a été volontairement faite, ce qui a nécessité de développer d’autres questions. Malgré cette nécessité, le cadre est resté identique. Les questions de professionnalité apparaissent peu, dans ces conditions chez les médiateurs. Pour les neuf autres entretiens, qui concernent des enseignants, les questions sont calquées d’entretien en entretien, avec une possibilité de légères modifications, en amont ou en direct, pour les adapter à chaque personne. Nous retouchons le questionnaire pour chaque entretien, en fonction de l’avancée de la recherche et en fonction de la résonnance des réponses dans les trois composantes de recherche, décrites dans la première partie.

La question de la première œuvre nous intrigue. Nous pensons que l’émotion verbalisée ou évoquée peut permettre de revenir sur les souvenirs de cette œuvre. Cette œuvre première, peut aussi ne pas être évoquée, mais d’autres œuvres se sont installées dans la mémoire. De partir de ces œuvres, nous permet d’en venir au transfert vers les élèves. Le lien est-il perceptible ? La modalité de présentation détermine à notre avis une rencontre singulière. L’approche, le point de vue, peut être un élément déterminant dans le transfert vers les élèves. Est-ce que les pratiques qui accompagnent les rencontres avec les œuvres peuvent jouer un rôle important ? La question de la pratique est posée dans le premier axe et dans le troisième, avec un rapport différent ? Pratiquer devant les œuvres est rarement un dispositif pédagogique proposé, peut-être trop lourd. Cependant lorsque cette question est posée, les enseignants et
médiateurs dévoilent les activités qui ont été faites : dessiner, regarder et écrire, nous nous apercevons que ces activités mettent en valeur les œuvres, et la rencontre qui est faite.

La solitude, le caractère intimiste face à l’œuvre est une modalité singulière et peu exploitée. Est-ce que les enseignants y pensent ? Ont-ils une idée de ce que peut apporter cette rencontre ? Les médiateurs plus particulièrement répondront ou réagiront à cette question. La rencontre en face à face avec l’œuvre avec ce caractère intime, ils savent mieux que les autres ce qu’elle représente. Ils sont sans cesse en contact avec les œuvres. Ils y sont donc sensibles. L’intérêt est la projection particulière que développe l’œuvre à ce moment-là en nous. L’écho qui rejaillit, se joue-t-il des émotions ?

La nécessité d’avoir du temps pour prendre en charge la rencontre nous semble essentielle. Ce point n’est que très peu abordé, parce qu’il semble aller de soi.

Enfin lorsque l’enseignant fait découvrir des œuvres dans une rencontre, immanquablement il les rencontre lui aussi. Qu’apprend-il lui de cette rencontre ? Comment se nouent les connaissances ? Comment s’implique l’enseignant ? Nous pensons que l’engagement de l’enseignant amène une particularité à la rencontre avec l’œuvre. Il modifie son point de vue, comme il modifie celui des élèves.

Trois groupes de questions ont été conservés cependant qu’une spécificité était attendue pour les questions des gestes professionnels (professionnalité).

Nous avons créé un groupe de questions autour de la rencontre personnelle de l’œuvre et de la rencontre générale de l’œuvre, un groupe de questions afférent aux convictions, conceptions personnelles des participants sur l’art en général, un groupe autour des gestes professionnels, action, tâches, activités de rencontre avec l’œuvre ; elles constituent l’ensemble de la carte de travail sur laquelle repose les entretiens d’explicitation, le dernier groupe de question pose le développement professionnel en toile de fond.

Nous insistons sur le fait que les questions n’ont pas été abruptement posées, mais qu’elles se sont insérées dans l’entretien. Elles passent régulièrement et en toute logique de l’un des groupes à l’autre. Les axes ne sont pas hermétiques. L’entretien d’explicitation navigue régulièrement entre explicitation et entretien semi-directif, comme nous le dit Pierre Vermersch (1994). L’entretien d’explicitation est une forme qui est intégrée à l’entretien lui-même (Vermersch, 1994). Le questionnement s’entrecroise sur les trois axes, sans être successivement abordés.

3.2.2 Comment avons-nous préparé nos entretiens ?
Le choix de la longueur, évite sans nul doute, de tomber dans le caractère conversationnel sans profondeur. Il stabilise les entretiens, qui rive le sujet et jouent le rôle proche d’entretien type « histoire de vie ». C’est avec cette idée que nous partions dans les entretiens (Isabelle et Christine, Ludivine, Francisca), car nos préoccupations de réponse n’étant plus prégantes, nous pouvions laisser une part de liberté à l’interviewé, sans distordre notre recherche.

Encourager la verbalisation en cours d’entretien, remettre en mot les activités spécifiques le plus possibles, autour des rencontres d’œuvres, sera la ligne de conduite principale de ce travail. Nous avons tenté le plus possible de nous taire, sans laisser trop longtemps la personne dans un silence. Et même nous avons accepté parfois que l’interviewer puisse finir lui aussi par être interviewé.

Nous reconnaissons avoir proposé quelques signes inévitables qui ont sans doute jouer un rôle dans les rapports avec les participants.


La mise en confiance dans chaque démarrage d’entretien a été instaurée comme autre règle impérative.

Chaque fois que cela a été possible, nous avons ouvert nos questions en prenant en considération le choix des protagonistes. Lorsque nous pouvions élucider l’action, la rendre précise, présente, vivante et claire, nous avons cherché des informations pertinentes et détaillées. Nous avons déplié ces informations en passant à une description plus fine. Parfois les informations pertinentes n’apparaissant pas, nous avons été tentés de guider la verbalisation, de l’orienter. Faut-il le reconnaître ou l’exercice était-il biaisé par avance ?

### 3.2.3 Explication des questions en fonction des catégories : sources théoriques et emprunts

**Emprunts, reformulation, évocation**

Dans les questions posées, certaines avaient trait à l’évocation d’une première rencontre avec des œuvres. Nous avions l’intuition au fil des lectures théoriques qu’un événement singulier pouvait avoir changé le cours des choses, une sorte d’œuvre « point de départ ». Dans nos
lectures, nous avons rencontré aussi bien philosophes, artistes, historiens de l’art dire être touchés par les œuvres, parfois décrivant eux aussi, si ce n’est la première au moins une rencontre avec l’œuvre.

Nous prenons l’exemple du film de Pierre Coulibeuf et du petit ouvrage C’est de l’art, qu’il a laissé comme trace de son film. Il passe en revue douze courts entretiens d’artistes de la scène artistique contemporaine, en particulier des plasticiens, qui racontent l’expérience d’une rencontre avec une œuvre d’art. La caméra distingue le détail de cette œuvre rencontrée. Nous nous sommes appuyée sur ce que racontent ces personnes pour nos questions et l’exploration de la rencontre, particulièrement sur celui Jean-Pierre Bertrand :

Quand on me pria de parler d’une œuvre contenue au Louvre, j’allais vers le Département des Antiquités égyptiennes, au premier étage de l’aile sud de la Tour carrée, dans la partie 7, du pavillon Sully. C’est dans la salle B que je rencontrais le petit couple assis et sage : Samout et Moutnefret. J’appris qu’ils étaient là depuis 1827, date d’ouverture du Musée Royal, qu’ils furent acquis par Champollion, lors de la seconde collection Drovetty. La salle est large, carrée, les plafonds peints, les armoires Restauration ornées de bronze dorés. Tel est le cadre de vie, le lieu où ils demeurent, dans une vitrine au fond à gauche, à droite de vases à parfum, éclairés sur leur droite, du dessus, toujours dans la même lumière, de jour comme de nuit (Coulibeuf, 1993 : 51).

L’œuvre n’est pas vue uniquement en tant que telle et ce que Jean-Pierre Bertrand décrit c’est d’abord ce décor somptueux avant d’arriver à l’œuvre, dans son cocon : une vitrine. Le lieu de l’œuvre, son exposition, sa présentation, bref le dispositif de présentation ne nous était pas inconnu, ni sans intérêt, mais nous commencions à trouver des relations qui s’esquissaient entre la rencontre avec l’œuvre et ce que les enseignants trouvaient eux-mêmes comme dispositif de mise en scène de l’œuvre dans la classe, soit des pratiques pédagogiques inédites.

Nous serons attentive aux descriptions faites par les interviewés. Ils nous parleront également de cet environnement de la rencontre.

Ensuite pour tenter de retrouver des gestes professionnels et de décrire des pratiques, nous avons utilisé souvent ce principe de reformulation pour accompagner l’évocation.

Exemples pris dans nos entretiens

L’évocation pour Cathy, qui décrit les pratiques pédagogiques de son enseignante de collège et montre comment elle a emprunté à cette enseignante un modèle.

| 44 CM 11 janvier 2012 | Parce que c’est quelque chose que j’aime bien et que je me régalaïs à le, euh…faire passer |
| 45MEP 11 janvier 2012 | Alors comment, pass… tu dis « c’est quelque chose que j’aime bien », mais comment ça passe du fait que t’es en collège, là où là effectivement tu fais de la découverte et puis que ça euh…que ça se passe est-ce que t’as continué quelque chose ? |

La reformulation de l’expression de Cathy « c’est quelque chose que j’aime bien » l’aiguille sur le terrain de son activité ; nous avons envie qu’elle en dévoile quelques aspects : elle affine sa description.
Un autre exemple de reformulation, celle du mot « Reconnaissance ? » que nous reprendrons comme une unité lexicale importante, permet à Stéphanie de développer son idée. Le travail du projet qu’elle a monté est très lourd et elle a soudé une équipe autour de ce projet de Petite Galerie. Nous voulons qu’elle explique ce qu’elle entend par « reconnaissance ».

L’enseignante reprend d’ailleurs le mot, comprenant peut-être qu’il prend de l’importance. Elle situe d’ailleurs la place de cette reconnaissances ; les parents, les services administratifs, et montre par l’utilisation du mot général « école » que la reconnaissance va à « toute l’équipe ».

Lorsqu’il a été nécessaire de passer à une évocation plus spécifique, pour accéder à ce que les enseignants mettaient en place lors de la rencontre avec l’œuvre en classe, les participants et nous-mêmes avons utilisé des procédés comme l’humour, le jeu, parfois même le détournement.

Par exemple lorsque Nathalie nous répond instantanément qu’elle n’a jamais vu d’œuvre à l’école, nous sommes étonnées, peut-être même quelque peu déconcertées, car nous savons qu’il doit y en avoir, abîmées dans la mémoire profonde. C’est le rire qui prend le dessus. Nathalie n’y peut rien. Nous reprenons la question en renouant avec une mémoire plus récente, celle d’aujourd’hui, ou celle qui amène la rencontre des sciences, que Nathalie manipule avec aisance et des œuvres, ou encore des souvenirs de formations qu’elle aurait suivies :

**Le rire**

| 72MEP 7 mars 2012 | Je, je, quelque chose de très, très précis, est-ce que tu te souviens, de la première œuvre d’art que toi, t’as rencontrée quand t’étais petite ? |
| 73NB 7 mars | Non ! (rire) (oui je sais, c’est navrant) |
| 74MEP 7 mars 2012 | Rien du tout ! Alors donc du coup en grandissant ? La première œuvre d’art qui te frappe et qui a fait que d’un seul coup, euh ? |
| 75NB 7 mars | Franchement, j’en sais, rien parce que, honnêtement, les œuvres d’art, je crois qu’on en voyait pas beaucoup ! |

Le rire est une défense qui oblige au décalage de la question suivante.

**L’humour**

| 162 CM 11 janvier 2012 | Alors ! Le moment qui a été magique c’est cette année où j’avais travaillé sur Monet où on avait fait une installation au palais des Rois de Majorque sur les coquelicots et je crois que c’est la même année où on est allé au LAC et où Piet Moget est rentré dans la salle et y en a qui a dit “oh c’est Monsieur Monet !” …parce qu’il a vu Piet Moget arriver avec… (rire) |
| 166 CM 11 janvier 2012 | « oh c’est Monsieur Monet » ! (Rire) |
| 388 CM 11 janvier 2012 | Je suis pas à leur place, mais le coup de la réflexion de « ah c’est monsieur Monet » ! (rire) |

Autre exemple, lorsque Cathy cherche un moment important dans la rencontre avec les œuvres, elle raconte l’épisode de confusion des élèves entre un Monsieur Monet, peintre illustre sur les œuvres duquel ils viennent de travailler et dont l’histoire leur a été racontée par Cathy, avec un Monsieur Piet Moget, peintre mondialement connu, qui vient de faire son entrée, comme dans l’histoire de Cathy et qui lui ressemble à s’y méprendre. Les enfants avaient eu en main la photographie de Claude Monet au travail. Elle reprendra trois fois cet épisode, suivi de rire.
Nous serons attentive dans les entretiens mais aussi dans l’analyse à mettre en avant ces attitudes qui donnent de la souplesse et accueillent mieux la parole.

Enfin nous avons essayé le moins possible de couper nos interlocuteurs, lorsqu’il nous semblait qu’ils avaient des préoccupations à évoquer. Les régulations de types « oui, oui », « ah, bon », « ah, oui », « tiens » sont des éléments qui participent d’une activité, qui montre que nous écoutions, que nous comprenions ; nous prenions en considération leurs propos (Cosnier, Kerbrat-Orecchioni, 1985).

3.3 Méthode d’analyse du discours : choix des unités d’analyse et leur traitement

Dans cette partie, nous détaillerons la méthode utilisée pour analyser les verbatims. Nous avons construit cette méthode par ajustement progressif, le faible volume représenté par le corpus ne justifiant pas la mise en place et le paramétrage d’outils d’analyse automatique. Toutefois, nous avons fait un usage partiel d’un outil comme Tropes en particulier pour nous nourrir de certains de ses principes d’analyse et de certains de ses résultats bruts.

Le principe général est une analyse thématique, à la recherche de contenus propositionnels élémentaires que nous cherchons ensuite à regrouper dans des catégories générales.

« Le propos s’appuie sur le thème : C’est-à-dire, chaque fois qu’un locuteur s’énonce, il parle de « quelque chose » et en même temps, dit « quelque chose » à propos de ce dont il parle. D’où, l’expression considérée comme unité d’analyse doit comporter deux dimensions : un noyau de sens, constituant le thème, et un indice de positionnement par rapport à ce noyau de sens que Lillian Negura appelle le propos (Negura, 2004).

Nous avons choisi nos unités petit à petit procédant étapes par étapes et éliminant les énoncés qui s’éloignaient du cadre thématique de la rencontre avec l’œuvre d’art ou qui n’entraient pas dans les trois axes mis en œuvre dans la première partie théorique.
1. Choix d’une méthodologie d’analyse

1.1 Définition : analyse de contenu vs. analyse du discours et rappels rapides

Nous avons conscience que de considérer les contenus de pensée comme facilement accessibles, dans ce qui est dit par nos interlocuteurs, est un risque. Il faut prendre cette précaution, puisque le débat important de la recherche en sciences humaines depuis plusieurs décennies, oscille entre analyse de contenu et analyse du discours.

Revenons à la définition de l’analyse de contenu. Elle se stabilise dans les années 40-50, avec les travaux de Berelson et Lazarsfeld : « l’analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du discours manifeste de la communication » (Berelson, 1952).

De manière générale, on peut dire que le détour par les méthodes d’analyse de contenu correspond aux visées suivantes : le dépassement de l’incertitude, […] (en d’autres termes ma lecture est-elle valide et généralisable ?), et l’enrichissement de la lecture (si un regard immédiat, spontané est déjà fécond, une lecture attentive ne peut-elle en augmenter la productivité et la pertinence ?) (Bardin, 1977: 32).

Le dépassement de l’incertitude, nécessite de se poser la question de ce que nous voyons, ce que nous entendons dans les entretiens, et est-ce que ce qui est entendu, lu, vu, peut être partagé avec d’autres ? Et comment ? Cette lecture peut être améliorée, peut être creusée passant à une lecture enrichissante. Comment cette richesse peut-elle apparaître ? Y-a-t-il du discours, des structures, des thèmes, des propos, des éléments qui pourraient être mis à jour, mis en évidence et qui construireraient cette richesse ? La description de structures et de mécanismes apparaissant dans ces structures, permettent-ils une compréhension plus large du discours dont nous disposons ?

L’analyse de contenu a par la suite été critiquée pour sa « naïveté linguistique » et enrichie par les apports des sciences du langage, tant sur le plan de la définition même de « contenu » que sur celui des techniques de mise en forme et de description du corpus.

L’expression analyse de contenu, qui s’utilise dans le champ des sciences humaines et sociales, pose d’emblée un problème de définition. A un premier stade, elle est assimilée à une analyse littéraire classique, une technique de recherche pour une description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les...

interpréter, alors qu’elle renvoie à un certain, nombre de méthodes en vigueur dans les sciences de l’homme (Berelson, 1952 : 11-25).

Le concept de **contenu** est à éviter car il a été l’objet de critiques définitives en analyse du discours : il semble considérer que le sens est contenu dans les mots directement, de manière stable et transparente, et qu’on y accède simplement en lisant ce qui est écrit. Ce n’est pas le cas : les mots sont des machines à produire du sens qui nécessitent un interprète et donc le sens n’est pas un contenu mais un effet de discours. Donc si on veut être objectif on doit dire qu’on accède à des formes discursives manifestes (ce qui est enregistrable). On ne parle plus d’ « analyse de contenu » datée et controversée mais d’ « analyse de discours », qui ne prétend pas accéder au « contenu » mais à la machine linguistique, laissant à plus tard le moment de l’interprétation (Maingueneau, 2012 : 10).

Toutefois, nous avons fait le choix de conserver le terme **analyse de contenu** dans le sens contemporain de **Content analysis**, en gardant en tête cette réserve, dès lors que nous passons des formes discursives observables à des catégories sémantiques et à donc à une interprétation, et que nous souhaitons travailler sur des formes discursives qui vont au-delà de l’unité *mot* ou énoncé.

Nous sommes à la recherche, discutable et tâtonnante, de contenus et d’intentions de pensée dont les discours sont les traces, et nos interprétations se présentent clairement comme des reconstructions hypothétiques, des **interprétations**. On gardera bien en tête ces précautions théoriques lorsque nous utiliserons le terme « **contenu** » par la suite.

Bien que l’analyse du discours n’ait émergé que dans les années 1960, aujourd’hui nous avons facilement tendance à considérer que son existence va de soi et à travailler à l’intérieur de tel ou tel cadre théorique ou méthodologique sans nous interroger sur les caractéristiques de l’ensemble de ce champ, sans doute parce qu’il apparaît particulièrement hétérogène (Maingueneau, 2012 : 22).


Au-delà de la variabilité des définitions, il est à noter que la définition même de l’analyse de contenu a évolué depuis. De la définition donnée par Berelson, l’un des pionniers de l’analyse de contenu un peu restrictive et contraignante parce qu’elle ne serait qu’analyse littéraire : « une technique de recherche pour une description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter », est passé à une définition plus complète. Celle de Laurence Bardin qui précise que, l’analyse de contenu est « un ensemble de techniques d’analyse des communications visant, par des procédures
systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production / réception (variables inférées) de ces messages » (Bardin, 1977 : 43-47).

D’une part, l’exigence d’objectivité se fait plus souple, ou plutôt certains s’interrogent sur la norme léguée par les années antérieures qui faisait confondre objectivité et scientïcité avec la minutie fréquentielle. Et on accepte mieux la combinaison de la compréhension clinique avec l’approche statistique. Mais surtout, l’analyse de contenu ne se considère plus comme à portée uniquement descriptive (cf. les inventaires de journaux du début du siècle), mais prend conscience que sa fonction ou sa visée, est l’inférence. Que cette inférence se fasse sur la base d’indicateurs fréquentiels ou, de plus en plus, à l’aide d’indicateurs combinés (cf. analyse des co-occurrences), on prend conscience qu’à partir des résultats d’analyse on peut monter aux causes, voire descendre aux effets, des caractéristiques des communications. » (Bardin, 1977: 25).

Cette définition plus fine, nous fait comprendre que les méthodes valident différemment de simples techniques de relevé et de comptage. En outre, le « sens » des discours ne peut être établi mécaniquement à partir de ces relevés. C’est pourquoi nous avons choisi une démarche à la fois déductive et inductive : nous avons projeté sur les corpus nos quatre axes d’analyse (l’axe du rapport à l’œuvre, l’axe de la conception personnelle de l’art et l’axe de l’agir professionnel, le quatrième axe résultant du troisième, pour le développement professionnel conscient), et en retour nous avons ajusté ces catégorisations à partir des verbatims. Il y aura à traiter deux types de contenu dans nos entretiens : le contenu manifeste et le contenu implicite.

Le contenu « manifeste » est ce qui est factuellement exprimé sous la forme d’énoncés attestés, d’actes de langage explicités, comme les opinions, les croyances, la foi, les certitudes, les espérances, les évidences, les dogmes, les doutes, les hypothèses, les appréciations, les idées, les convictions, les sentiments, les jugements. En ce sens, nous poserons des catégories et des items pour analyser cet ensemble et en faire ressortir des thèmes ou unités sémantiques abordés les plus pertinents pour notre recherche. Les unités lexicales clés, nommés « occurrences » font l’objet d’une liste donnée en annexe55, ont été repérés puis confrontés pour validité, aux résultats du logiciel Trope©, donc nous faisons une courte étude plus en avant. Enfin, les prises de position et les arguments invoqués pour les justifier trouveront leur place dans l’organisation en trois axes principaux évoqués dans la première partie : l’axe du sensible, l’axes du réfléchi et l’axe de l’agir enseignant, centrés sur la rencontre avec l’œuvre, noyau essentiel de la recherche.

Pour étudier le contenu implicite, il est nécessaire de faire jouer de manière plus risquée la notion d’inférence utilisée par Bardin (1977). Nous procéderons à l’interprétation des textes retranscrits, pour les entretiens, tout en maintenant le contenu manifeste en évidence.

L’examen du contenu implicite pourrait mettre en lumière la signification de la place accordée à chaque catégorie ou thème ou leur absence dans le discours. En outre, la notion de contenu implicite peut servir à rendre justice à des contenus non exprimés par des énoncés mais par des formes d’action qui impliquent des jugements.

1.2 Présentation de nos choix en matière de méthode d’analyse de contenus

Notre recherche nécessitait une prise de décision quant aux moyens et aux méthodes pour capter des données et les analyser, en ce qui concernait la rencontre avec l’œuvre tant sur le plan personnel, que professionnel. Les lectures en ergonomie (De Montmollin, 1996 ; Leplat 1997 ; Faïta, Saujat, 2010) nous ont conduite à comprendre que l’expérience et le développement professionnels des enseignants, n’étaient pas immédiatement accessibles. Cette expérience et ce développement exigeaient pour être saisis des observations directes et leurs analyses, des recherches de traces spécifiques comme les productions d’élèves, l’observation et l’analyse d’écrits rassemblant des préparations, ou encore l’enregistrement de la description fine des activités en classe de ce que pouvait représenter la rencontre avec l’œuvre. Là encore des choix méthodologiques devaient être effectués.

Nous avons donc emprunté quelques repères à la démarche proposée par Mucchielli :

Selon Mucchielli, il existe trois modes d’analyse de contenu. L’analyse logico-esthétique, qui étudie la structure du discours en relation avec « ses effets de sens ». Cette analyse porte sur la « forme de la communication, qui donne des informations sur l’état d’esprit du locuteur et ses dispositions idéologiques (vocabulaire, longueur des phrases, ordre des mots, figures de style, hésitations…) » (Mucchielli, 1996). C’est le cas de l’analyse stylistique du discours. L’« analyse sémantique structurale », consiste à mettre en évidence les principes qui « organisent les éléments du discours, de manière indépendante du contenu même de ces éléments » (Mucchielli, 1996). Dans ce type d’analyse on travaille non pas sur le vocabulaire, le lexique ou la thématique du discours, mais sur les principes d’organisation qui en découlent : les systèmes de relations, les règles d’enchaînement, d’association, d’exclusion,
les relations qui structurent les éléments de manière invariante ou indépendante des éléments eux-mêmes.


L’analyse thématique cherche à déterminer les thèmes développés dans le discours. Le but de cette analyse est de repérer les unités sémantiques qui constituent l’univers du discours. Pour réaliser cette tâche, on procède en deux étapes : La détermination des unités significatives et leur catégorisation.

L’analyse du positionnement, permet de mesurer la distance idéologique du locuteur par rapport à ce qu’il dit. Cette analyse porte sur les jugements formulés par le locuteur. On peut calculer la fréquence de ces jugements mais aussi leur direction (jugement positif, négatif ou neutre). La notion de « positionnement » est à rapprocher de celle de « énonciation » en analyse de discours.

Enfin, l’analyse fréquentielle, permet de comparer la fréquence des thèmes. Il s’agit des énoncés les plus répandus dans le discours. L’hypothèse est que plus la fréquence d’une idée est élevée, plus cette idée est importante pour le locuteur (Mucchielli, 1996 : 36 -37). Dans les développements postérieurs de l’analyse de contenu, on cherchera à compenser les biais produits par une conception trop réductrice de la notion de fréquence.

Nous avons tout d’abord, fait quelques essais pour construire ce premier tableau, à partir de cette théorie.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Interviewés</th>
<th>Analyse thématique</th>
<th>Analyse de positionnement</th>
<th>Analyse fréquentielle</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Thèmes développés</td>
<td>Positionnement par rapport à ce qu’ils disent, Centrage par rapport à leur propos, les grandes questions de l’art, les grands champs de l’art</td>
<td>Importances en nombre</td>
<td>Fréquence et propos unique, originaux, singuliers</td>
</tr>
<tr>
<td>Unités sémantiques</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Déterminants des unités sémantiques, significatives, catégorielles</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Univers du discours</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| L’analyse de contenu est souvent définie comme un ensemble de méthodes d’analyse de documents, additionnées de techniques, qui permettent d’interpréter et de donner du sens au contenu de ces documents. Il a deux genres d’analyse : les analyses quantitatives et analyses qualitatives. Pour ce qui est des méthodes quantitatives :

Les méthodes d’analyse quantitatives d’analyse de contenu sont basées sur des techniques d’échantillonnage, de décomposition, de codage, de comptage, de corrélation, de comparaison, de mise en relation et d’autres analyses mathématiques et statistiques destinées à faire apparaître des propriétés non immédiates des éléments du document. L’explicitation de ces propriétés permet essentiellement de faire des commentaires sur le « comment » le document fait sens et produit des effets dans tel ou tel contexte : analyse de discours, analyse de tendance, analyse des écarts (Mucchielli, 1996 : 36).
Nous emprunterons au même auteur, Alex Mucchielli, la définition des méthodes qualitatives :

Les méthodes qualitatives reposent quant à elles, sur des opérations plus purement idéelles qui s’exercent soit sur les éléments d’un document soit sur un ensemble de documents. Ce travail est essentiellement destiné à expliciter in fine la ou les significations exactes du document ou des documents. […] Par ailleurs, certaines analyses qualitatives utilisent des grilles de lecture, destinées à faire apparaître, par la mise en relation des textes et de ces grilles, des sens non immédiatement perceptibles ; ces méthodes sont dites « interprétatives » par opposition à celles qui ne mettent en jeu que des processus d’induction non guidée de sens (Mucchielli, 1996 : 36).

Notre analyse se situe au croisement de ces deux tendances. Nous utiliserons les deux versants, l’un accompagnant l’autre pour travailler l’interprétation de nos entretiens, offrant ainsi une compensation à certains biais, sans pour autant penser qu’ils n’existent plus. Ils sont tout au plus mis à distance. Mais nous nous appuyons de nouveau sur les définitions proposées dans le Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, établi par Mucchielli :

D’autres analyses de contenu combinent des techniques quantitatives et qualitatives (analyse sémantique de contenu : utilisation du différenciateur sémantique d’Osgood, analyse stylistique, analyse componentielle, analyse catégorielle d’évaluation, recherche et évaluation des attitudes…). On ne devrait pas parler d’« analyse de contenu », terme qui recouvre trop de méthodes et de techniques différentes, mais « des analyses de contenu ou plus précisément, de telle ou de telle méthode d’analyse de contenu en précisant si elle est quantitative, qualitative ou mixte (Mucchielli, 1996 : 36-37).

Nous préciserons donc que notre analyse est « mixte », qu’elle approche l’analyse catégorielle et sémantique. Dans les manières de penser l’entretien, nous l’avons dit, avons-nous choisi l’entretien d’explication parce que « l’informateur n’est pas interrogé sur son opinion, mais parce qu’il possède un savoir précieux » dit Jean-Claude Kaufmann (1996 : 48).

Notre travail se situant à la croisée de plusieurs types d’analyse, il est assez difficile de lui trouver un modèle qui apparait avec la conformité et la précision d’un outil tout prêt. Cet outil flexible a souvent été modifié, ce qui montre une perméabilité aux biais. Nous tacherons de les mettre en avant lorsqu’ils affleureront.


Nous cherchons évidemment à rendre « objective » et neutre la description : « L’enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu’à une chose : il a un monde à découvrir » (Kaufmann, 1996 : 51).

Nous nous sommes méfiée de cette posture ; nous savons qu’il est tout simplement impossible à l’enquêteur de s’abstraire du processus, puisqu’il est au final requis pour lui donner du sens, et que toutes les méthodes automatiques de description doivent être paramétrées et être
modérées. Il reste donc pour le chercheur une attitude de prudence et d’explicitation : dire comment il procède et mettre à disposition ses données brutes. Nous avons tenté dans nos notes et dans l’analyse de garder une écoute attentionnée face à nos interviewés, au moment de la lecture des enregistrements. Nous avons par ailleurs écarté des analyses les moments où il nous a semblé que nous imposions notre position à nos informateurs. Les entretiens sont cependant réécrits sans aucune coupure. Ces régulations n’ont été faites que dans l’analyse.

Nous avons trouvé un autre appui méthodologique dans les propositions de Laurence Bardin qui atteste de la nécessité d’accepter et de prendre en compte la « rigueur de l’objectivité et la fécondité de la subjectivité » (Bardin). Elle absout et cautionne chez le chercheur cette attirance vers le caché, le latent, le non-apparent, le potentiel d’inédit (du non-dit), détenu par tout message […] Analyser des messages par cette double lecture où une lecture seconde se substitue à la lecture « normale » profane, c’est se faire agent double, détective, espion… (Bardin, 1977 : 13).

Sur la subjectivité de l’énonciateur, dans un second temps, nous savons que d’après Catherine Kerbrat-Orecchioni (2005), les traces de la subjectivité s’appuient sur les dimensions de l’action temporelle, spatiale, sur des dimensions affectives, qui marquent l’émotion, et les dimensions de valeurs et de conceptions. Ces traces conduiraient à une connaissance ordinaire sur laquelle l’enquêteur peut accorder un crédit puisque chaque individu fonctionne, vit, s’inscrit dans le monde en utilisant précisément ce bagage.

La connaissance ordinaire permet une objectivation de l’énonciateur, nous avons un intérêt particulier pour cette connaissance ordinaire qui est au cœur du choix de l’entretien d’explicitation et permet un recueil de données privilégiées pour cette recherche :

Tous les individus, quel que soit leur statut social, ont une connaissance détaillée et compétente de l’organisation de leur société. C’est cette connaissance ordinaire du social, cette intelligence, qui nous permet de vivre ensemble et de conduire les différentes actions de notre vie quotidienne. Nous nous comportons, dans notre vie quotidienne, comme des membres compétents de la collectivité dans laquelle nous vivons. Pour ce faire, nous utilisons un outil banal mais puissant : l’objectivation permanente du monde qui nous entoure. Objectiver le monde, cela signifie que nous avons sans cesse besoin d’identifier, de reconnaître et de comprendre les objets qui apparaissent dans le flux de notre vie quotidienne, que ces objets soient physiques ou qu’ils soient des actions ou des événements sociaux. Cette capacité d’objectivation, caractéristique de l’humain parce qu’elle est inscrite dans le langage, n’est pas le monopole des sociologues, des psychologues ou, d’une façon générale, des scientifiques. C’est une opération naturelle, évidente, immédiate de reconnaissance et de classement des objets innombrables que nous rencontrons dans notre vie quotidienne et qui la jalonnent. » (Mucchielli, 1996 : 35-36)

Cette connaissance ordinaire croise des recherches comme celles des histoires de vie (Dominicé, 2003) et relaye la manière dont nous avons menée nos entretiens. L’analyse coïncide donc à une éthique que nous voulions conserver. Cette connaissance ordinaire est celle avec laquelle, tout individu, quel que soit son statut, développe une connaissance fine, détaillée et construit des compétentes sur l’organisation de la société dans laquelle il vit. (Kaufmann, 1996)
L’outil « objectivation permanente du monde qui nous entoure », est un outil de reconnaissance, parce que dit Schütz, nous en avons besoin et un besoin vital (Schütz, 1987). Nous en avons besoin dans notre quotidien pour comprendre ce qui nous entoure : cette connaissance le permet. Nous avons besoin de nous repérer, d’identifier, de reconnaître et comprendre les objets ; et lorsque les objets sont des œuvres, le fait que nous soyons dans cette reconnaissance et dans cette compréhension, prend toute sa signification. Ce qui nous amène à penser une dimension sociologique de la recherche.

Aussi, Schütz cité par Mucchielli, nous éclaire en posant que « nous sommes tous des sociologues à l’état pratique ». Nous possédons tous les clefs du quotidien de notre vie, mais encore faut-il mettre ces clefs en évidence pour les voir et passer de « voir » à appréhender et comprendre.

L’analyse devra dégager des paroles et distinguer ces connaissances ordinaires. « Nous avons une nécessité vitale d’analyser le monde qui nous entoure, afin de pouvoir y vivre. Le réel est toujours déjà décrit par les gens. Le langage ordinaire dit la réalité sociale, la décrit et la constitue en même temps » (Mucchielli, 1996). Nous pensons que cette réalité sociale est inscrite dans une réalité professionnelle, qui les rend interdépendantes.

1.3 Un exemple pour illustrer la méthodologie mise en œuvre

1.3.1 Procédure générale

Dans cette partie, nous avons préféré illustrer la méthodologie en commentant un exemple d’analyse.

Nous avons procédé par une série de relectures successives de nos verbatims, incluant des corrections et des affinements de ceux-ci en revenant, autant que de besoin, à l’enregistrement sonore. Ces relectures ont été au départ « intuitives », puis progressivement outillées pour devenir plus méthodiques, même si comme nous l’avons dit, nous n’avons pas fait un usage systématique de logiciels d’analyse de contenu, car le paramétrage complet de ceux-ci aurait nécessité… d’avoir fait l’analyse de notre corpus suffisamment réduit pour être encore accessible par une démarche « manuelle ».

Nous avons tout d’abord opéré une approche sémantique-thématique, en collectant et en classant soit des unités lexicales soit des expressions.

Les catégories utilisées sont de deux natures : des catégories thématiques désignées par un mot-clef supposé synthétiser le « thème » du contenu propositionnel (ce dont on parle), et les
actes de langage / actes cognitifs associés à ces contenus (ce que fait / pense / ressent le locuteur : exprimer des jugements, des opinions, des réactions affectives, etc.).
Nous donnons ici un aperçu de cette technique.

1.3.2 Première étape : Analyse longitudinale des entretiens : découpage en unités de temps et en épisodes (thématicques)

Les lectures théoriques primordiales ont permis la constitution de catégories et d’items, puis des regroupements dans des grilles qui s’adaptaient en fonction de l’avancée des hypothèses, de l’existence et / ou de concrétisation de compétences professionnelles au travers des rencontres avec l’œuvre.

La refonte de la partie théorique nous permet de réajuster les analyses et de classer en quatre grands groupes les résultats obtenus, cherchant à vérifier, confirmer, ou rendre hésitantes les hypothèses.

Dans un premier temps, le corpus est découpé en unités thématiques sommaires (la continuité est assurée par le même thème principal d’un tour de parole à l’autre) : nous identifions ainsi des épisodes thématiques d’une certaine durée (en interaction, échanges et intervention, tours de parole) qui permettent de proposer une sorte de synopsis.

Analyse longitudinale exemple : Stéphanie

Synopsis développé en épisodes ou thèmes

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 38</td>
<td>1</td>
<td>Installation et enthousiasme du projet arts et sciences /</td>
</tr>
<tr>
<td>39 à 46</td>
<td>2</td>
<td>Transfert des possibilités de notions dans les deux disciplines arts et sciences, éducation au regard</td>
</tr>
<tr>
<td>47 à 49</td>
<td>3</td>
<td>Changement de point de vue de l’équipe : ouverture aux œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>50 à 56</td>
<td>4</td>
<td>Reconnaissance</td>
</tr>
<tr>
<td>57 à 62</td>
<td>5</td>
<td>Les œuvres ne font plus peur, un modèle didactique se crée</td>
</tr>
<tr>
<td>63 à 68</td>
<td>6</td>
<td>Les œuvres ont une fonction, rendre sensible</td>
</tr>
<tr>
<td>69 à 74</td>
<td>7</td>
<td>La petite galerie forme à la rencontre avec l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>75 à 82</td>
<td>8</td>
<td>Partager et motiver les enseignants</td>
</tr>
<tr>
<td>83 à 93</td>
<td>9</td>
<td>L’œuvre qui convient, l’œuvre qui rejoint ou non les attentes des collègues.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

A partir de ces épisodes thématiques / unités sémantique de temps, nous avons mis en place un tableau qui présente pour chaque entretien leur synopsis (Cf. Annexes tome 4, analyse longitudinale des entretiens, p. 966).

1.3.3 Deuxième étape : mise en parallèle dans un tableau thématique transversal

Progressivement, par comparaison d’un entretien à l’autre, nous dégageons un outil d’analyse qui s’organise de la manière suivante :

Un premier état de notre modèle d’analyse, dont nous retracerons plus loin la genèse progressive et que nous commenterons plus en détail, s’organise selon deux niveaux.
hiérarchisés, quatre axes correspondant aux catégories-clés de notre problématique, subdivisés de manière souple en sous-catégories correspondant à des notions-clés.

**AXE 1 « Rapport à » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre**

Les éléments qui renvoient aux propres expériences de rencontre de l’interlocuteur
L’analyse commence par le rapport aux œuvres du rapport au savoir au rapport à l’œuvre : rapport, relation, réception. Nous posons les rencontres personnelles d’œuvres comme un élément qui pourrait expliquer quelques postures et comportements d’enseignant, enfin nous le supposons.

**AXE 2 « Conception » : éléments référant aux conceptions donc à la théorie personnelle**

Ce qui concerne les conceptions qui sous-tendent les choix professionnels fondamentaux, à savoir la « théorie personnelle de l’art et de l’œuvre » des enseignants
Le rapport à l’œuvre, l’existence d’une conception personnelle de l’œuvre, de l’art et de l’histoire de l’art (comportements, indices, traces, repères).

**AXE 3 « Didactique » : éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels**

Ce qui concerne le travail de préparation de l’action didactique, soit le matériel didactique produit par les enseignants, les supports, les dispositifs et les consignes a) dans le calendrier annuel b) dans des séances précises.

**AXE 4 « Professionnalité » : éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents**


**1.3.4 Exemple d’analyse à partir de cette perspective en quatre axes**

56 Définition donnée par Flanagan : « Par incident, on entend toute activité humaine observable qui est suffisamment complète en elle-même pour qu’on puisse, à partir d’elle, faire des inductions et des prévisions sur l’individu qui accomplit l’action » (Flanagan, 1954 : 27).

Nous allons extraire de l’ensemble des analyses thématiques deux exemples pour clarifier nos propos et tenter d’apporter des arguments à notre méthode. Ils nous permettent de vérifier l’organisation, la performance et l’efficacité de la grille que nous utilisons et d’y amener les corrections nécessaires.

Cathy

AXE 1 : Cathy rencontre l’œuvre d’art dans son enfance, elle a un rapport à l’œuvre très affectif, avec l’expérience plastique qu’elle vit et revit dans cette évocation au travers de celle de sa grand-mère, « qui se régalait ». Ce rapport à l’œuvre est aussi ancré dans la tradition familiale : « Oui, quand même une ligne ». Elle a eu une enseignante au collège, en arts plastiques qui lui a apporté un outil pour regarder les œuvres : une grille. On peut donc penser que son rapport à l’œuvre est aussi ancré dans la pratique plastique. La pratique manquait, alors elle a intégré la pratique et la manipulation à la rencontre avec l’œuvre.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Initiales CM</th>
<th>CM 11 JANVIER 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AXE 1 Biographie, rapport à</td>
<td>La grand-mère de Cathy a donné, le plaisir ou l’envie de pratiquer l’aquarelle, même si elle s’y est essayée, ce n’est pourtant qu’à l’école, au collège qu’elle a eu une enseignante qui lui a donné des clefs pour comprendre les œuvres : un outil, une grille de lecture</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Extraits du verbatim</strong></td>
<td>24CM 11 janvier 2012 : elle nous expliquait l’œuvre et j’aimais bien euh…ce coté-là ! si tu veux, …c’est la première fois que, j’ai parlé, euh…que j’ai entendu parler de la composition d’un tableau…</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>50 CM 11 janvier 2012 : Oui y a quand même une ligne ; j’ai vu ma grand-mère peindre quand j’étais petite, elle avait essayé de m’apprendre, bon, moi je….elle était très académique donc ça passer pas coté méthode, …. mais je me rappelle de ma grand-mère en face d’un paysage et du, du …comment elle se régalait et de, euh….de ce que je voyais rendre du, du…paysage sur, euh…l’aquarelle quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>154 CM 11 janvier 2012 : Oui et il faut que ça soit…agréable, il faut que ce soit agréable, il faut que ce soit un moment de plaisir, donc y vont se régaler si … ils vont un peu patouiller et puis qu’après ils voient, « ah ! bah ! tiens ce monsieur, il patouille mieux que moi », à la limite, mais ils vont rentrer dedans à chaque fois que je parle d’un artiste j’essaie d’avoir une photo de l’artiste et une photo de l’artiste en train de travailler…</td>
</tr>
</tbody>
</table>

AXE 2 : Cathy laisse les élèves devant les œuvres partager ce plaisir et le donne comme expérience aux élèves. Elle a la conviction que l’approche de l’art se partage, que l’école doit offrir aux élèves, ce qu’ils ne connaissent pas, puisqu’elle a eu cette chance elle veut le transmettre aux élèves. Elle fait rencontrer l’œuvre aux élèves. On a la même conviction d’une mission sociale de l’école. Les occurrences « régalait, envie » vont dans le sens du rapport à l’œuvre, tandis que « agréable », « moment de plaisir » se rapporte à celui de la conception personnelle de l’art.

| AXE 2 Conceptions et théorie personnelle | Cathy insiste sur l’émotion que doit procurer une œuvre, sur les principes de partage et d’échange et surtout sur une conception personnelle de l’art qui doit être manipulé, toucher, dans tous les sens possibles, pour être comprise. les occurrences comme « patouiller », « se régaler », « magique » ou « prendre plaisir », montre un attachement à une conception personnelle spécifique, qui met en avant le fait que l’œuvre est source de plaisir |
| Occurrences remarquables (logiciel Tropes©) | La trouille, se régaler, prendre plaisir Patouiller, sensoriel, magique |
| Extraits du verbatim | Si on veut que les élèves voient des œuvres, il faut les emmener Pratiquer (rapport à l’œuvre) permet de connaître les œuvres, l’art en général Une approche par la manipulation Travailler sur le détail, de près Chercher à utiliser le corps |
**AXE 3 : sur le plan professionnel** Cathy met tout en place pour que les élèves puissent faire agréablement des rencontres avec l’œuvre. La pratique plastique devant les œuvres est essentielle et pour se faire elle prévoit un « avant » la rencontre. Un travail d'observation, de dessin, proposant au regard une « habitude ». Elle outille ses élèves avant la rencontre avec l’œuvre. Elle cherche les œuvres qui conviennent le mieux à l’âge et à l’intérêt des élèves : « la machine » ça les intéresse.

**AXE 3 Options didactiques**

Sur l’axe de l’agir professionnel, Cathy met tout en place pour la rencontre avant ou après, et ménage l’effet de surprise il faut du temps pour choisir les œuvres: ça se fait en deux étapes, une première visite pour elle, puis une visite qui va l’aider à conduire la rencontre avec ces œuvres-là précisément On retrouve les mêmes caractéristiques sur les activités à proposer devant les œuvres : faire devant l’œuvre, produire devant l’œuvre

**Principes généraux**

Aller voir des œuvres, et toucher, les œuvres
Mise en place de la rencontre le plus régulièrement possible
Mettre en place des situations amusantes de rencontre : toucher les œuvres de Maillol
Aller au musée
Se déplacer pour aller voir les œuvres. Bouger pour trouver des solutions pour comprendre les œuvres
Travailler devant les œuvres pour apprendre à se souvenir

**Exemples de consignes**

Dessiner, détailler, regarder de près observer
Dessiner devant les œuvres le plus possible, dire, parler, verbaliser, sur ce qu’on touche
Prendre les planches et aller dehors dessiner

**Extrait du verbatim**

378 CM 11 janvier 2012 : ……….Peut-être Maillol,……….. peut-être Maillol, parce que ……….euh …... On en avait parlé, on avait travaillé sur, sur le nu, sur le croquis et euh…ils se sont retrouvés euh…au palais des congrès il y en a une qui est enfin n’est pas sur un socle, qui est, enfin le socle est petit, elle est à hauteur de toucher et ils ont étaient tous autour de la statue en train de la toucher alors évidement les fesses les toutounes et puis ça rigolait.

**AXE 4 : l’événement important est celui de la confusion entre Piet Moget et Claude Monet.** Cet événement est intéressant parce qu’il montre que les élèves ne se posent pas la relation au temps, ils sont trop petits, mais bien plus à la personne. Ils ont compris que l’artiste avait une place et même s’il y a erreur, il y a sans doute un élément important qui signale qu’ils ont compris que l’œuvre n’existe pas sans l’artiste. Et c’est ce que Cathy essaie bien sûr de mettre en avant.

L’autre événement montre également la difficulté que rencontre l’enseignant lorsqu’il parle de la matière de l’œuvre. La possibilité de toucher et de s’en amuser est pour Cathy un moyen de mémoriser l’œuvre d’une certaine manière, par le corps.

**AXE 4 Réflexivité et incidents**

Concernant les événements, nous avons retenu bien sûr l’événement drôle de confusion des élèves de Piet Moget avec Claude Monet. Les tâches précises comme le dessin, de détail mettent en évidence un choix sur la qualité de l’observation qu’elle souhaite mener avec les élèves

**Extraits du verbatim**

378 CM 11 janvier 2012 : ……….Peut-être Maillol,……….. peut-être Maillol, parce que ……….euh …... On en avait parlé, on avait travaillé sur, sur le nu, sur le croquis et euh…ils se sont retrouvés euh…au palais des congrès il y en a une qui est enfin n’est pas sur un socle, qui est, enfin le socle est petit, elle est à hauteur de toucher et ils ont étaient tous autour de la statue en train de la toucher alors évidement les fesses les toutounes et puis ça rigolait.

Ah Monsieur Monet, en voyant Piet Moget :

162 CM11 janvier 2012 : Alors ! Le moment qui a été magique c’est cette année où j’avais travaillé sur Monet où on avait fait une installation au palais des Rois de Majorque sur les coquelicots et je crois que c’est la même année où on est allé au LAC et où Piet Moget est rentré dans la salle et y en a qui a dit « oh c’est Monsieur Monet ! » …parce qu’il a vu Piet
Ce tableau pris en exemple sera consacré au fil des analyses.

### 1.4 Analyse quantitative : l’apport du logiciel Tropes©

Dans cette partie, nous montrons rapidement comment nous avons utilisé quelques fonctionnalités du logiciel *Tropes*© pour enrichir nos propres tâtonnements. Le travail mécanique du logiciel est en fait lourdement dépendant de choix préalables, et doit être paramétré si l’on veut éviter les biais invisibles induits par la programmation par défaut. De fait, le paramétrage de *Tropes*© suppose qu’on ait déjà beaucoup avancé dans l’analyse du corpus, et ce lourd travail se justifierait surtout dans le cas de corpus très étendus. Au final, nous avons utilisé seulement quelques fonctionnalités de *Tropes*© moins pour les résultats qu’il nous a donnés que pour la réflexion qu’il nous a obligée à faire sur la notion même d’analyse de contenu, ses techniques et ses limitations, réflexion qui nous a permis de préciser notre propre méthode manuelle.

L’analyse mécanique du logiciel a donné des résultats inattendus, que ce logiciel n’a pas été exploité complètement pour des raisons de place et de temps et pour une analyse complète et sérieuse. Nous avons conservé quelques résultats dans le but de mettre en avant les quelques singularités et coïncidences correspondantes à nos propres analyses manuelles.

Nous donnons ci-dessous quelques procédés dans l’utilisation qui ont servi l’analyse.

#### 1.4.1 Les fonctionnalités du logiciel *Tropes*©, commentaire critique

**1.4.1.1 Occurrences et co-occurrences**

Nous avons cherché à utiliser les ressources de catégorisation sémantique proposées par *Tropes*©, qui travaille à partir du traitement d’occurrences et de co-occurrences : les occurrences : unité linguistique, mots, vocables, signalés par une fréquence supérieure à la
normale, ou signalés pour leur caractère remarquable (paramétrage). Les co-occurrences : il s’agit d’identifier la fréquence d’association entre vocables. Ainsi un premier pointage dans les entretiens a permis de créer une liste de vocables dont les occurrences ont été recherchées dans les entretiens puis confrontées au dictionnaire interne du Tropes©. Certains mots de ce répertoire ont nécessité une définition proposée dans un glossaire\textsuperscript{58} en annexe.

Un dictionnaire existe pour répertorier d’une manière systématique les co-occurrences.

On trouvera dans ce dictionnaire\textsuperscript{59} par exemple au registre « œuvre » :

« Œuvre
Abondante (in)accessible, achevée (toujours) actuelle, admirable, ambitieuse, ample, capitale (in)complète, complexe, considérable, corrosive, difficile, durable (laborieusement, patiemment, etc.) échafaudée, efficace, empreinte de sensibilité, énorme, éphémère, extraordinaire, faible, féconde, florissante, foisonnante, forte, gigantesque, grande, grandiose (très) hardie, homogène, immature, immense, imparfaite, impérissable, imposante, incassable, incomparable, inégale, insignifiante, instable, magistrale (parfairement) maîtrisée, majeure, maladroite, manquée, médiocre, mineure, multiple, naïve, novatrice, obscure (très) originale, phare, phénoménale, pleine de passion, prodigieuse, profuse, prolifique, rafraîchissante, remarquable, scandaleuse, significative, singulière, sobre, somptueuse, sublime, substantielle, titanescque, touffue, turbulente, unique, valable, vigoureuse.

Accomplir, apprécier, composer, concevoir, créer, démolir, discuter, disséquer, échafauder, écrire, élaborer, encourager, enfanter, entamer, entreprendre, exécuter, méditer, monter, parachever, penser, plagier, poursuivre, produire, réaliser, remanier, reprendre, signer, terminer, collaborer, emprunter, prendre part à une ~; se plonger dans une ~; miser sur une ~. »

L’intérêt de repérer les occurrences, et les co-occurrences et de les mettre en valeur a souvent révélé des phrases, oubliées ou encore des expressions personnelles de nos interviewés. Cette identification a permis la mise en place de thèmes, c’est-à-dire un répertoire d’unités sémantiques du temps dont la mise en surbrillance nous a obligée à une vigilance.

\textbf{1.4.1.2 Réseaux sémantiques et associations}

Nous avons également été attentive aux associations suivantes, plus facilement repérables avec le logiciel, que nous avons modifié en fonction des thèmes que nous recherchions :

Mots et association des mots de mêmes sens, rapprochement (similitude, sens commun ou approchant)
Mots et association des mots qui peuvent être confrontés (effet de contraste)
Mots et association des mots qui créent des relations (art et œuvre, œuvre et rencontre, etc.)
Mots et association des articulations qui jouent un rôle dans la mise en évidence d’un des trois axes, soit des articulations entre les associations.

L’ensemble de ces occurrences et de ces associations de mots ont été expérimentés et regroupés dans le tableau exemple d’analyse Cathy et de Nathalie, ci-dessus, en prenant appui sur ses propos. Pourquoi ce choix ? Les élèves de ces deux enseignantes avaient le même âge, mais il y avait une grande différence entre leur vécu de la rencontre avec l’œuvre, et une grande diversité de pratique entre les deux. Nous pouvions donc avoir une grande variété de réponses.

Petit à petit, nous avons resserré les associations et les articulations sur nos quatre axes, et pris en compte des indicateurs potentiels :

\textsuperscript{58} Cf. Annexes tome 4, glossaire, p. 978.
\textsuperscript{59} Site du Gouvernement du Canada.
Les expressions significatives en lien avec l’axe 1 « biographie » : les rapports à l’œuvre, la rencontre avec l’œuvre, les relations des personnes avec les œuvres, les lieux d’art, l’aboutissement de leur réflexion autour de l’art et des œuvres d’art, ...
Les expressions en lien avec l’axe 3 « didactique » : termes de didactiques, langage professionnel, précision du vocabulaire.
Les expressions en lien avec l’axe 4 « réflexivité » : qui montraient la construction d’une professionnalité en développement via les indicateurs d’une capacité à ajuster les choix didactiques aux imprévus.

1.4.1.3 Thèmes croisés : épisodes

Les thèmes croisés ou épisodes sont ce que nous avons appelé « épisodes thématiques ». Nous avons croisé les épisodes repérés manuellement avec les épisodes trouvés mécaniquement par le logiciel. Leur superposition étant parfois contestable, le logiciel nous a permis, certes de vérifier que nous n’oublions pas d’épisodes importants.

1.4.1.4 Les modalisateurs

Nous avons également mis en évidence des modalisateurs (Ducrot, Schaeffer, 1995). Les modalisateurs sont des éléments essentiels dans l’argumentation ; la modalité est définie comme « l’expression de l’attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé ».
Les modalisateurs permettent de nuancer le seul relevé de contenus thématiques (ce dont on parle) pour aller vers une approche des opérations cognitives ou interactionnelles (ce qu’on fait avec les énoncés).
Les modèles classiques décrivent de grandes catégories de modalité, dont nous rappelons ici pour mémoire les principales (Le Querler, 1996)
Modalité épistémique (le certain et ses variantes : certain / douteux, probable / improbable)
Exprimer le doute : le doute, la probabilité / vs / la certitude, l’assertion
Adverbes, verbes attributifs, mode conditionnel, périphrase, phrases interrogatives, points de suspension (que nous avons noté dans les entretiens lorsqu’il y a quelques secondes d’attente)
Une opinion personnelle
Verbes, expression marquant le point de vue,
Guillemets (nous avons ajouté des guillemets lorsque nous avons compris cette mise à distance), prépositions, pronom indéfini.
Modalité aléthique (le nécessaire et ses variantes : possible / impossible, nécessaire / contingent…)
Indicateurs types : « il faut que… » « On ne peut échapper à… »
Modalité déontique (l’obligatoire et ses variantes : obligatoire / facultatif, promis / interdit…)
Indicateurs types :
Modalité affective (le désirable et ses variantes : désiré / redouté, apprécié / rejeté…)

Exprimer une émotion :
Un sentiment
Verbe, Phrase exclamative
Exprimer des jugements de valeur :
Un jugement mélioratif ou péjoratif
Suffixes péjoratifs, Adjectifs qualificatifs, Reprises nominales, Figures de style (métaphore ou comparaison)
Une mise à distance

1.4.2 Un exemple de résultat obtenu
Dans ces analyses nous avons choisi les entretiens des interviewés que nous avions vu plusieurs fois (au moins deux fois), afin de croiser plusieurs aspects de l’analyse faite par le logiciel. Nous avons modifié quelques éléments, notamment ce qui est appelé : références et qui correspond à des occurrences. Nous avons privilégié nos références comme « œuvre », ou « pratique plastique » ou « pratique pédagogique » 60, plus pertinentes, dans le cas de notre recherche. Nous avons modifié dans le logiciel ces références constituant alors un scénario personnalisé, voire des scénarios personnalisés, puisque les références sont classées dans le scénario et sont cochées lors de leur apparition dans le texte. Il suffit d’ouvrir l’outil « scénario » pour ajouter les références pertinentes ou nécessaires qui n’ont pas été classées. Tous les scénarios n’ont pas été complètement modifiés, mais adaptés, par exemple par des occurrences ajoutées ou supprimées. Sur les graphes, chaque référence est représentée par une sphère de couleur dont la surface est proportionnelle au nombre de mots qu'elle contient. Pour faire apparaître les graphes, il suffit de placer la souris sur le terme recherche et le graphe apparaît dès que le chercheur clique sur l’icône « graphes-aires », « graph-étoilé », « graph-acteur », « Graphe répartition (ci-dessous). Ces « graphs » permettent d’avoir une image représentative de la place, de l’importance, du poids dans le discours, d’une unité sémantique, par exemple.

60 Cf. Annexes tome 4, liste des occurrences des les entretiens, p. 1007.
2. Préparation de l’analyse et traitement des données : modèles construits

2.1 Traitement des données, balisage des corpus et signification des codes couleurs

Une fois notre grille de catégories mises en place, nous avons procédé à un encodage des corpus en utilisant un codage couleur. Le principe était le suivant : le modèle construit doit permettre de décrire l’ensemble des discours jugés pertinents pour notre analyse et les parties non colorées ne doivent pas contenir d’éléments pertinents qui ne seraient pas analysés.

2.1.1 Premiers encodages provisoires, modèle état 1

Dans un premier essai de mise en place d’une grille (grille d’analyse catégorielle modèle n°1), nous avons cherché les grands thèmes, afin de balayer de manière rapide l’ensemble des entretiens qui s’accumulaient. En fonction des occurrences générales liées aux grandes lignes de la recherche, ces thèmes se sont décanités selon les catégories suivantes :

Catégories pédagogiques
En jaune : item : apprentissage, item : compétences, item pédagogie (que)
En bleu : Catégorie gestes professionnels décrits : item tissage, item : dispositifs, item : didactique, item : programmes
En rose : Catégorie public : item : les élèves comme individus, item : leurs qualités ; item : leurs défauts ; item : leur culture, l’ambiance dans la classe (relation avec les élèves)
En vert : Catégorie spécificité disciplinaire arts plastiques : spécificité des mots utilisés, vocabulaire arts plastiques ou vocabulaire précis, mots importants
En gris : Catégorie logiques profondes : culture, blocage, trace de parcours personnel
En vert foncé : Catégorie pilotage des activités autour de l’œuvre : pilotage, les attitudes spécifiques et professionnelles sont relevées
En violet : Catégorie œuvres d’art : item : nous parlons des œuvres, item rencontre, item : parcours autour des œuvres ; item : place des œuvres
En rouge : Catégorie occurrence / mots / essentiel : item : des réponses liées à des questions importantes de l’art.

Ce code couleur avait été précédé d’un essai sur les entretiens et pris au hasard. Il s’agissait de celui de Cathy et de Serge, mais s’étant avéré trop complexe et trop lourd, il a été abandonné.
Sa simplification a cependant permis de reclasser les items tout en les rapprochant.

Cette proposition de catégorisation rajustée dans un second temps, a fait place à une grille plus légère, qui ne ciblait plus que trois grands thèmes, et la recherche d’occurrence permettant ainsi de problématiser en fonction des nombreuses questions de cette recherche. Nous avions classé une centaine de questions

2.1.2 Elaboration du modèle définitif, modèle état 2

NIVEAU 1 : 4 grandes entrées ou axes

61 Nous avons laissé en annexe pour aider à comprendre l’élaboration de la problématique, la liste de ces questions. Soucieuse également de ce que dit Laurence Bardin, dans L’analyse de contenu, nous laissons donc les traces et les erremments qui ont conduit à ce travail : « D’autant que chaque chercheur répugne à décrire son hésitante alchimie, se contentant d’exposer les résultats finaux dans leur perfection, par réticence à expliciter les tâtonnements de la cuisine hasardeuse qui les a précédées. Au grand dam des débutants qui ne trouvent pas de modèles, de recettes toutes prêtes, lorsqu’ils s’attaquent à des analyses s’éloignant tant soit peu, par leur matériel ou leur visée, des sentiers traditionnels. » (BARDIN, 2003 : 36). Cf. Annexes tome 4, questions organisées pour la recherche, p. 1010.
• AXE 1 : le rapport à (l’œuvre) à (l’art) ;
• Des éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre ;
• AXE 2 : conceptions personnelles ;
• Des éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle ;
• AXE 3 : didactique ;
• Des éléments référant aux choix didactiques et aux gestes professionnels ;
• L’élaboration probable d’un quatrième axe ;
• AXE 4 : professionnalité, éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée ; dans la mise en œuvre et le traitement des incidents.

NIVEAU 2 :

Les items nécessaires pour sélectionner nos verbatims (notions clefs entrée).

AXE 1 :
Expérience initiale/ appréciation ;
Emotion / plaisir ;
Conditions, qualité/ attention ;
Tension / pression ;
Intention ;
Projection ;
Lieux / Corps/ lieu (mise en scène).

AXE 2 :
Beau / fini /beau ;
Expérience esthétique / sensible /attitude / tolérant/curieux ;
Matérialité/ corps/ sens /toucheur ;
Connaissances/sensible/réfléchi /expérience esthétique / expérience cognitive /écho en nous /enseigne/ éduquer le regard/ œuvre et espace/musée ;
Verbalisation ;
Conception sociale de l’œuvre/ conception personnelle/ fonction œuvre ;
Grandes question de l’art/ figuratif/ abstraction/ contemporain/monde / humanité/ culture légitime.

AXE 3 :
Choix, variables, critères, gestes, projet/ éduquer la sensibilité, enseigner la curiosité, l’attention, faire réfléchir ;
Pratiques plastiques ;
Réseaux d’œuvres, outils professionnels/ programmes, injonctions (Arts plastiques école, collèges Histoire des arts ;
Matérialité de l’œuvre / matériel / lien réception production/ œuvre / lieu ;
Les rôles moteur geste professionnel principal / médiation, médiateur, passeur, enseignant ;
Didactique/ expérimentation/ notions plastiques/ vocabulaire.
AXE 4 :
Préparer, contenus/ outiller, organiser la possibilité de voir les œuvres ;
Observer les élèves, tâches, activités précisées par consignes et contraintes ;
Accepter l'imprévu / se sortir de l'idée de résultat
Être flexible, prêt à changer, resté ouvert, rebondir ;
Orienter autrement/ s’outiller et s’organiser
Développement personnel et professionnel : fier, satisfait.

On comprendra que certains items se déploient différemment en fonction des axes. Il est nécessaire de faire la différence entre le lieu de l’œuvre et ce que le lieu fait de la rencontre avec l’œuvre pour le spectateur par exemple, d’où la nécessité de classer et préciser l’item lieu.

Le réajustement a donc fait place à un autre essai (grille d’analyse catégorielle modèle n° 2)

- AXE 1 « Rapport à » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec des œuvres : en bleu
- AXE 2 « Conception(s) » : éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : en jaune
- AXE 3 « Didactique » : éléments référant aux choix didactiques et aux gestes professionnels : en vert
- AXE 4 « Professionnalité » : éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents : en vert


2.2 Modèle définitif

AXE 1 « Rapport à » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec l’œuvre

La rencontre avec l’œuvre ou les œuvres d’art est la première catégorie envisagée. Les propos des interviewés montrent des relations, des attentions, des rapports privilégiés ou difficiles avec les œuvres et évoquent des situations particulières de face à face avec les œuvres.

Notions clefs
Premières œuvres, expérience initiale, appréciation (processus) ;
Emotion (catégorie générale) ; plaisir (une des sous-catégories de l’émotion ;
Écoute, conditions optimales, qualité de l’attention (vide, silence, blanc), espace, durée (temps pour rencontrer) ; écoute et attention, capacité d’écoute (faire silence), disponibilité ; temps et lieu, temps et espace, attente ;
Magie de l’œuvre, œuvre magique, aura, tension / pression ;
Intention ; intention / production ; intention / artiste ;
Révélateur et comme miroir de soi : projection ? Usage des lieux, corps, lieu (mise en scène) ;
Acceptation d’une écoute possible (son écho en nous).

Premières rencontres avec l’œuvre d’art
Expérience artistique vécue

---

Les enseignants s’établissaient sur la ou les premières rencontres, sur leurs pratiques plastiques quand elles existaient ou sur des expériences artistiques vécues.
Développement de la personne

**Pratique plastique personnelle de l’enseignant**
Rencontre et pratique devant les œuvres
Problèmes spécificités disciplinaires : pratique des élèves qui nécessite des techniques (ce que disent les enseignants) ; la technique et la pratique sont liées. La technique était soulevée soit comme un problème, soit comme un moyen. Le manque de savoir à ce sujet est vécu comme un blocage.
La spécificité de la discipline des arts plastiques qui consiste à mettre en parallèle la production plastique et la mise à disposition du matériel comme démarche permettant la compréhension de l’œuvre, est un de ces blocages. Les enseignants nous disent, dans ces entretiens, qu’ils n’ont aucune compétence sur ce savoir pratique et ne l’utilisent pas. Cependant ils déduisent de ce manque, d’autres compétences.

**Œuvre comme danger et mystère**
Certaines croyances surgissent comme des connaissances à maîtriser pour faire rencontrer l’œuvre,
Une magie autour de l’œuvre, des œuvres qui pouvaient capter ou captiver le spectateur, ou l’inverse,
Des œuvres pouvaient se révéler un risque de mise en danger (ne pas savoir quoi dire sur l’œuvre), ou des œuvres difficiles à analyser, à voir, à comprendre, ou des œuvres provocatrices, subversives, ou encore des œuvres submergeant le spectateur, par l’émotion.

**Plaisir, oser, donner envie**
Puis des notions telles que le plaisir, ou le risque, permettaient d’envisager d’autres éléments comme le fait d’oser ou de donner envie de rencontrer des œuvres.

**La place du lieu, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre**
Enfin dans cette catégorie, on trouve la place du lieu dans la rencontre avec l’œuvre, et l’importance de ressentir le lieu comme paisible, d’y être à l’aise.

**AXE 2 « Conception(s) personnelle(s) du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique »**
Sans qu’ils en aient toujours conscience, les questions que se posent nos interlocuteurs croisent les grandes questions de l’art, de l’éducation et de l’enseignement de l’art, et s’insèrent régulièrement dans les préoccupations des interviewés comme une obsession lancinante. Les œuvres ramènent irrésistiblement aux grandes questions de l’art. L’œuvre qu’il se donne comme support, oblige l’enseignant à s’engager dans une réflexion de fond sur l’œuvre et l’art.

**Notions clefs**
Le beau, le bien fait, le résultat, le fini ; constituants de l’œuvre / propriétés réelles ;
Expérience esthétique comme expérience sensible ; attitude (curiosité), tolérant ;
Matérialité, corps, sens (mise en scène) ; les modalités de présentation de l’œuvre, jeu ; toucher, kinesthésie ;
Connaissances ; sensible / réfléchi ; expérience esthétique / expérience cognitive ; sens de l’œuvre ; fonction cognitive, écho en nous ; enseigne ; rapprochement avec l’éducation / sensible = éduquer « l’œil » ; œuvre et espace ; musée ;

63 Le choix du singulier par la suite permet de prendre la conception personnelle dans le sens d’une théorie personnelle construite.
Expérience conceptualisation / verbalisation ; œuvres difficiles / faciles ; œuvre réceptacle d’une histoire personnelle ;
Conception sociale de l’œuvre ; transmission / processus d’acculturation / théorie personnelle / théorie en acte ;
Œuvre / outil ; fonction esthétique (émotion) ; fonction éthique ; fonction socialisation/ « anthropologisation » (humains) ;
L’art contemporain notion à déplacer vers questions d’histoire de l’art et terminologie de spécialité (catégories de l’art,
caractéristique standard / contre-standard) ;
Grandes questions de l’art, figuratif, abstraction, sciences de l’art, contemporain, monde / humanité, culture, légitime.

**Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?**
Les notions de beau sont abordées : le laid, le beau, la question du beau dans les productions des élèves, mais également dans l’art, dans la rencontre avec l’œuvre.
La question de l’œuvre en tant qu’œuvre, la nécessité de différencier l’objet œuvre d’autres objets, la distinction entre œuvre et non-œuvre, apparaît comme un élément fondamental sur lequel les enseignants s’appuient pour conduire les rencontres des œuvres, mais également pour se forger leur propre conception de l’art.

**Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer » une œuvre ?**
L’expérience de l’esthétique, la question même de l’expérience résonnent et sont évoquées comme événement important qui ont leur place à l’école.

**Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre sur l’humanité**
Questions d’anthropologie de l’art : comment les œuvres nous permettent d’accéder à une compréhension du monde ; comment l’art aide, accompagne notre entrée dans le monde et celles des élèves ; comment l’œuvre s’ancre sur l’humanité.

**Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction**
Questions d’histoire de l’art
La figuration contre l’abstraction, l’une faisant souvent face à l’autre, parce qu’elle offre comme dispositif une comparaison entre les œuvres, donnant à l’enseignant des moyens d’apporter des connaissances sur les œuvres rencontrées, l’œuvre devenant outil.

**Le lieu de l’art, le musée, « mise en scène de l’œuvre »**
Questions de muséologie, de scénographie, de muséographie (les tâches de conception intellectuelle et technique de l’exposition).
Le lieu de monstration de l’œuvre, les lieux de l’œuvre, lieux où l’œuvre est visible, la qualité de ces lieux prennent de la valeur dans les différentes activités qui permettent la rencontre avec l’œuvre.

**AXE 3 « Didactique » : éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels**

La troisième catégorie regroupe l’ensemble des fragments de discours mettant en avant autant la question de la place de l’œuvre, que celle des choix des œuvres et de leur médiation dans des dispositifs pédagogiques et didactiques.

**Notions clefs**
Choix, variables, critères, gestes, projet, éduquer la sensibilité, enseigner la curiosité, l’attention, faire réfléchir, développer les connaissances, apprendre les mots de l’art, contenus, savoirs, savoir faire, attitudes ; dispositif didactique ;
Pratique plastiques ; savoirs sur la pratique (pratique / technique) ; accessibilité, lisibilité ;
Réseaux d’œuvres, mettre en réseaux ; ressources professionnelles ; accessibilité, lisibilité ;
Matérialité de l’œuvre (existence de l’œuvre vraie), Toucher l’œuvre ; Mettre au contact de l’œuvre objet matériel ; lien réception production ; œuvre / lieu ;
Rôle moteur geste professionnel principal ; médiation / médiateur ; passeur ;
Rôle ≠ de figure de médiateur ;

1008
Rôle de médiation par l’artiste / Co-intervention ;
Rôle des enseignants vivent médiation avec autre médiateur ;
Didactique ; expérimentation ; notions plastiques ; Analyser, déconstruire l’œuvre ; Vocabulaire, lexique ;
Modalité de présentation de l’œuvre.

**Mise en scène de l’œuvre, accrochage, affichage, exposition**
La mise en scène, l’installation de l’œuvre dans la rencontre, la classe ou le musée prenaient une place très privilégiée.

**Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique / vs / les reproductions**
Les œuvres qu’elles soient en reproduction, ou qu’il s’agisse d’œuvres réelles, se trouvaient utilisées comme des outils servant la pédagogie de l’enseignant.
Une part importante était dévolue à la différenciation entre l’utilisation de reproduction et l’utilisation d’œuvres réelles, donc le déplacement au musée ou dans des lieux d’art.

**Les savoirs et leur lexique : emploi de termes spécifiques**
L’emploi de termes spécifiques permettait de mettre en évidence une connaissance de la discipline des arts plastiques, un rapprochement avec la connaissance des œuvres et la nécessité de diversifier le vocabulaire pour exprimer ce que la rencontre avec l’œuvre impliquait.

**La médiation, en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même et autres médiateurs**
La place de l’artiste et son rôle dans la relation de rencontre pouvaient être mis en avant.

**Rôle de l’enseignant comme passeur, la place et rôle de l’œuvre à l’école**
La place et le rôle de l’œuvre à l’école se rajoutent à la conviction d’une nécessité de l’éducation à l’art, l’éducation à la rencontre avec l’œuvre.
Le rôle de l’enseignant est donc primordial dans le transfert de la rencontre avec l’œuvre ; il peut être comparé à un passeur de l’œuvre, à un passeur d’art ; nom que se donnent les enseignants, comme les médiateurs.
Le choix des tâches prescrites : la consigne
Le thème reprenait les rencontres et les pratiques possibles, vues ou faites devant les œuvres, il pouvait s’agir de pratiques des élèves devant les œuvres.

**AXE 4 « Professionnalité » : éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents**

Pour des raisons de distinction d’éléments constitutifs de la « professionnalité » de l’enseignant, nous préférons adopter une répartition catégorielle supplémentaire. Nous centrerons donc cette quatrième catégorie sur la capacité d’ajustement, indicateur central de professionnalité.

**Notions clés**
Préparer, contenus, outiller, organiser la possibilité de voir les œuvres ;
Observer les élèves, tâches / activités précisées par consignes et contraintes ;
Accepter l’imprévu, se sortir de l’idée de résultat ;
Être flexible, prêt à changer, resté ouvert, rebondir ;
Orienter autrement, s’outiller et s’organiser ;
Développement personnel et professionnel ;
Fier, image de soi positive ;
Se sortir de l’idée d’incompétence, satisfait, enthousiaste, énergie, dynamisme, culture, se cultiver, être cultivé sans complexe, appropriation des œuvres, indépendance, oser, s’autoriser.

**Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques**
Le développement de la personne, en s’adaptant, l’enseignant construit un parcours de développement personnel et professionnel. Les compétences acquises dans ce développement. Une nette prise de conscience des démarches nécessaire pour rencontrer les œuvres aussi bien dans la didactique des arts plastiques, que dans le milieu artistique ou encore dans les pratiques pédagogiques était visible. La possibilité de prendre du recul sur sa pratique pédagogique dans l’entretien et la mise en regard de leur propre réflexion.

**Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel d’un élève**
Une capacité qui permet d’avoir un regard différent sur les productions des élèves. Elle permet encore le questionnement que ceux-ci s’imposent lorsqu’il est question de maitriser la rencontre avec l’œuvre par les élèves.
Un regard est porté sur le travail, les productions des élèves de manière toute autre : distance positive, regard valorisant, production découverte sous un nouveau jour, appréciation de production non finie ou en cours d’achèvement, acceptation et appréciation d’une pratique singulière des élèves ; les attitudes à avoir, à transmettre, à connaître, faces aux œuvres étaient revues avec un nouvel angle ; on y trouve la nécessité de laisser une liberté de « dire » et « de faire ».

**Références à la conscience du développement personnel et professionnel**

**Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience**
Le développement professionnel des enseignants en ce qui concerne les arts plastiques se met en place en équipe (cf. gestes professionnels)
Ce développement agit sur le développement des collègues, comme un effet systémique : prenant le pli, assistant à des rencontres d’œuvres, voulant essayer les rencontres.
A partir de cette grille, nous avons confirmé le tableau préparatoire des entretiens. Il sert ainsi à vérifier la prise en compte de l’ensemble des verbatims et permet d’éviter des oublis, au moment de la rédaction des résultats d’analyse. Il synthétise les données en un document plus accessible.

2.3 Limites de l’analyse : logiciel et méthode

Cela sans se prendre au piège du jeu : forger pour forger, appliquer la technique pour se donner bonne conscience, succombé à la magie des instruments méthodologiques en oubliant le pourquoi de leur usage. En effet, de la nécessité pertinente de l’outil à la justification de prestige de l’instrument-gadget il n’y a qu’un pas… Ainsi cette « fausse sécurité des chiffres » que stigmatise P. Bourdieu à propos des statistiques (Bardin, 1977-2003, 32).

Le caractère systématique et technique paralyse une analyse qui demande une souplesse dans l’écoute et le détail de la retranscription. Le logiciel *Trope* a pu rendre compte de certains absences ou oublis ou montrer la prénance de certaines occurrences, difficile à cerner par la simple lecture. Nous avons certes consulté d’autres logiciels, qui posent tous ce même problème (*Alceste*, *Sphinx-Lexica*, ou *Lexico*).

---

64 Cf. Annexes tome 4, tableau préparatoire des analyses sur 4 axes, p. 1024-1034.
Les démarches de lecture assistées soulèvent en fait le problème du lien entre le fond et la forme, c'est-à-dire finalement celui des rapports entre la réalité et le langage (Fallery, Rodhain, 2007 : 4).

Nous savons que dans l’analyse la question des « quantités » est un point sur lequel nous devions être prudente et le nombre d’occurrences, leur place par rapport à des thèmes, des unités, d’autres occurrences et les co-occurrences, peuvent changer l’interprétation.

Nous avons donc fait preuve de vigilance et nous avons abandonné certaines données en l’absence de vérification possible.

L’analyse de discours nous fait accéder à une technique qualitative, relayée par quelques aspects jugés opportuns d’une analyse quantitative, qui a apportée des résultats inopinés.

Nous acceptons comme une vérification cette mixité de l’outil qualitatif-quantitatif, parce qu’elle atténue et évite une interprétation trop rapide, mais n’en attenue pas pour autant les erreurs d’interprétation.

L’analyse a nécessité une grille de codage, que nous avons créée ; elle est donc tout à fait discutable. Elle a permis de procéder à une analyse systématique du discours et au recodage complet du corpus, se greffant sur les données de l’analyse quantitative : occurrences, co-occurrences, instances des mots, thèmes et sur les données de l’analyse qualitative en créant des catégories réaffectées. Les énoncés analysés par le logiciel ont été mis en relation et associés aux occurrences. Ces contre-balancements montrent la nécessité d’un équilibre ; est-ce que cet équilibre est pertinent ? Là encore les limites des logiciels sont posées.

Quelle que soit la méthode, nous avons conscience que le codage ne consiste pas à appliquer des mots-étiquettes à des extraits, que toute une part de la richesse de nos verbatims en serait détruite (Ayache, Dumez, 2011).

Nous ne sommes guère à l’abri ni des unes ni des autres : une prise de conscience importante pour rester attentive à une validation trop hâtive de résultats.

Enfin nous voulons mettre en avant une attitude qui a rendu possible cette recherche et qui caractérise la manière dont ont été analysées nos verbatims.

Elle relève toujours d’une créativité et d’un bricolage, disent Bernard Fallery et Florence Rodhain. Il ajoute que le profil de l’analyste reste donc une variable importante (discipline d’origine, référentiel théorique, compétences, entourage...). Nous espérons que le choix de la démarche exploratoire, la constitution de nos corpus et la méthode d’analyse ne trahiront pas dans nos interprétations les diverses intentions de nos partenaires et respecteront en parallèle, nos questions de recherche.
3. Pour résumer cette partie

Nous avons construit plusieurs outils (tableau analyse longitudinale, tableau de mise en place des thèmes dans les axes, grilles de catégorisation, notions clefs) pour analyser nos verbatims. Ces outils en se croisant ont permis la mise en place d’une grille d’analyse reconduite sur tous les entretiens, pour effectuer une comparaison raisonnée.

Nous allons passer à la quatrième partie de cette thèse qui exposera les choix opérés sur les verbatims, leurs analyses et leurs synthèses.
TROISIÈME PARTIE
TROISIÈME PARTIE CHAPITRE 1

ANALYSE DÉTAILLÉE À TITRE D’APPLICATION DE LA MÉTHODE À UN ENTRETIEN (STÉPHANIE)

Dans cette partie, afin de présenter en détail la démarche d’analyse appliquée à l’intégralité d’un entretien, nous présenterons l’analyse axe par axe de l’entretien qui pour nous a été central dans cette recherche : l’entretien de Stéphanie. Cette analyse montrera en détail comment nous avons fait, axe par axe et item par item, toutes les autres.

Dans la partie 5 suivante, afin de ne pas allonger le mémoire, nous nous contenterons de présenter seulement les résultats synthétiques de l’analyse de chaque entretien, dont on trouvera le détail dans les annexes65, analyses qui auront été conduites suivant le même degré de précision.

1. Préambule

1.1 Rappel de la problématique

Que peut-on savoir du rapport à l’œuvre construit par nos interlocuteurs, et des dynamiques de son élaboration familiale, scolaire, et professionnelle ? Que peut-on savoir de la genèse de ce rapport à l’œuvre et du rôle qu’ont pu jouer certaines rencontres séminales (axe 1) ? Quels sont les éléments d’une théorie personnelle de l’art, de l’œuvre, de l’expérience qui sous-tendent ce rapport à l’œuvre (axe 2) ? Dans quelle mesure le rapport à l’œuvre de nos interlocuteurs détermine-t-il leur pratique professionnelle ? Ainsi, est-il possible de faire un lien entre ce rapport à l’œuvre et les conceptions que se font les enseignants des gestes professionnels clefs de leur métier, et en particulier de ce qu’ils appellent rencontre avec les œuvres (axe 3) ? Enfin, dans quelle mesure s’exprime, en lien avec les éléments précédents, une capacité à réfléchir sur leur rapport à l’œuvre, à questionner leurs réponses aux grandes questions de l’art, et enfin à interroger leurs principes de travail et à les ajuster (axe 4) ?

Nous tentons de le mettre à jour en examinant au plus près les entretiens. Dans cette partie, nous souhaitons expliquer l’élaboration de la méthodologie et la construction du modèle d’analyse qui en découle en l’illustrant par l’analyse détaillée du seul entretien de Stéphanie. C’est la même démarche qui a ensuite été appliquée aux autres entretiens, dont nous ne donnerons que les résultats dans la partie suivante.

1.2 Précision sur la citation des extraits de verbatim

Lorsque nous ferons référence aux paroles des interviewés nous noterons « entre guillemets » le texte.

Lorsque nous ferons référence à une interaction nous copierons l’interaction directement sur le fichier contenant l’ensemble des entretiens (Cf. Annexes tome 2, récapitulatif entretiens juin 2014, p. 400).

65 Cf. Annexes tome 3, p. 689.
Lorsque nous ferons référence à un épisode ou à un tour de parole très précisément il sera noté dans cette partie simplement par le numéro du tour de parole et entre parenthèse : exemple (82). Cependant lorsqu’il sera nécessaire d’ajouter la date pour préciser le tour de parole correspondant, nous noterons (82, 07 / 11) : tour de parole correspondant au verbatim de la personne concernée de juillet 2011. Les occurrences importantes relevées seront signalées dans les verbatims par un surlignage gris, les expressions relevées en jaune.

Pour indiquer ce qui a été ajouté par les soins de l’interviewé, nous utiliserons le bleu à l’intérieur du verbatim. Très peu de participants ont complété le verbatim qui a été retranscrit, mais nous tenons d’une part à le prendre en compte et d’autre part à le distinguer des premières paroles plus spontanées.

Pour chacune des analyses ci-après, nous utiliserons pour résumer rapidement les propos des entretiens une analyse longitudinale. Elle permet de ne pas oublier d’épisodes importants dans l’analyse du discours plus détaillée.

Nous soulignerons uniquement dans la première analyse, les références théoriques et didactiques, auxquels les paroles de nos interviewés pourraient être associées de cette manière (Aboudrar, 2000 : 75-83).

Les expressions et mots en italique indique un concept clef, ou une idée argumentée, que nous reprenons, qui peut être également un mot ou concept clef utilisé par les chercheurs.

Des résumés encadrés à la fin des analyses de catégories permettent d’en soustraire les particularités. Cependant nous mettons en garde sur une possibilité d’écrasement des paroles des interviewés dans cet exercice, qui pourtant semble nécessaire, pour une synthèse.

Le tableau qui synthétise l’ensemble des entretiens est à disposition en annexe.66

### 1.3 Synopsis thématique des entretiens avec Stéphanie

**Stéphanie le 25 mai 2009**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 16</td>
<td>1</td>
<td>La formation des collègues à la Petite Galerie : installation et fonction / 17 à 26 : les œuvres et leur fonction dans la Petite Galerie</td>
</tr>
<tr>
<td>27 à 34</td>
<td>2</td>
<td>Transmettre partager dans cette Petite Galerie</td>
</tr>
<tr>
<td>35 à 45</td>
<td>3</td>
<td>Le choix des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>45 à 52</td>
<td>4</td>
<td>La peinture pour rassurer</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Stéphanie le 27 juin 2009**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 38</td>
<td>1</td>
<td>Installation et enthousiasme du projet arts et sciences /</td>
</tr>
<tr>
<td>39 à 46</td>
<td>2</td>
<td>Transfert des possibilités de notions dans les deux disciplines arts et sciences, éducation au regard</td>
</tr>
<tr>
<td>47 à 49</td>
<td>3</td>
<td>Changement de point de vue de l’équipe : ouverture aux œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>50 à 56</td>
<td>4</td>
<td>Reconnaissance</td>
</tr>
<tr>
<td>57 à 62</td>
<td>5</td>
<td>Les œuvres ne font plus peur, un modèle didactique se crée</td>
</tr>
<tr>
<td>63 à 68</td>
<td>6</td>
<td>Les œuvres ont une fonction, rendre sensible</td>
</tr>
<tr>
<td>69 à 74</td>
<td>7</td>
<td>La Petite Galerie forme à la rencontre avec l’œuvre</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

Stéphanie le 7 juin 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 20</td>
<td>1</td>
<td>Explication de la recherche et de l’entretien</td>
</tr>
<tr>
<td>21 à 51</td>
<td>2</td>
<td>Observation c’est apporter l’éducation du regard; voir son environnement autrement ; se poser les bonnes questions: ex le détail, la forme</td>
</tr>
<tr>
<td>52 à 74</td>
<td>3</td>
<td>Où est l’émotion ? Décorquer l’œuvre et trouver l’émotion</td>
</tr>
<tr>
<td>75 à 106</td>
<td>4</td>
<td>Empreinte de l’œuvre: les notions de lumière et de couleur</td>
</tr>
<tr>
<td>107 à 159</td>
<td>5</td>
<td>Les objectifs déterminant les rôles : les règles, les choix des œuvres, les œuvres outils</td>
</tr>
<tr>
<td>160 à 183</td>
<td>6</td>
<td>Nos affinités : des choix personnels : les mediums, les notions; les œuvres peuvent poser ces problèmes</td>
</tr>
<tr>
<td>184 à 242</td>
<td>7</td>
<td>Reconnaissance des collègues : besoin de se lancer, les aider, les accompagner, dans la rencontre avec l’œuvre et des artistes</td>
</tr>
<tr>
<td>243 à 276</td>
<td>8</td>
<td>La première œuvre rencontrée : mission familiale ; se déplacer loin pour aller voir quand on était enfant : Le Louvre</td>
</tr>
<tr>
<td>277 à 342</td>
<td>9</td>
<td>S’approprier les œuvres : être curieux, devenir curieux,</td>
</tr>
<tr>
<td>343 à 376</td>
<td>10</td>
<td>L’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>377 à 411</td>
<td>11</td>
<td>La rencontre : le langage</td>
</tr>
<tr>
<td>412 à 452</td>
<td>12</td>
<td>J’ai appris tout ça</td>
</tr>
<tr>
<td>453 à 469</td>
<td>13</td>
<td>expérimenter</td>
</tr>
<tr>
<td>470 à 478</td>
<td>14</td>
<td>Le monde qui nous entoure</td>
</tr>
<tr>
<td>479 à 537</td>
<td>15</td>
<td>Les textes officiels ouvrent à l’histoire des arts: belle ouverture côté positif</td>
</tr>
<tr>
<td>538 à 566</td>
<td>16</td>
<td>Côté négatif : la critique des programmes: ex manqué l’intention : choisir les outils pour dire quelque chose</td>
</tr>
<tr>
<td>567 à 619</td>
<td>17</td>
<td>Pratiquer ou non ; la différence entre pratique et technique</td>
</tr>
<tr>
<td>620 à 655</td>
<td>18</td>
<td>Expérimenter par soi-même, mais mettre les élèves en situation</td>
</tr>
<tr>
<td>656 à 677</td>
<td>19</td>
<td>Mieux observer le travail des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>678 à 717</td>
<td>20</td>
<td>L’imprévu une manière de réfléchir, d’observer les élèves, passer par leurs chemins : ex la tache et les références aux œuvres faites par les élèves eux-mêmes</td>
</tr>
<tr>
<td>718 à 751</td>
<td>21</td>
<td>Prendre des risques</td>
</tr>
<tr>
<td>752 à 764</td>
<td>22</td>
<td>Espace de pratique libre</td>
</tr>
<tr>
<td>765 à 778</td>
<td>23</td>
<td>Technique et pratique, l’artiste va au-delà de la technique, je ne suis pas artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>779 à 811</td>
<td>24</td>
<td>Souvenir avec des élèves : voir un artiste et lui demander au culot de venir travailler pour presque rien : on ne savait rien faire</td>
</tr>
<tr>
<td>812 à 837</td>
<td>25</td>
<td>Développer l’imaginaire des élèves : les œuvres peuvent raconter des histoires</td>
</tr>
<tr>
<td>838 à 855</td>
<td>26</td>
<td>La magie des œuvres et les émotions</td>
</tr>
<tr>
<td>856 à 886</td>
<td>27</td>
<td>Attention à la routine, ne pas banaliser les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>887 à 907</td>
<td>28</td>
<td>Le travail difficile de la mise en œuvre : la rencontre c’est un travail d’équipe</td>
</tr>
<tr>
<td>908 à 934</td>
<td>29</td>
<td>Le résultat attendu n’est pas dans le “beau”</td>
</tr>
<tr>
<td>935 à 958</td>
<td>30</td>
<td>Écrire, dire, parler de ce qu’on fait : évaluer “on a progressé”</td>
</tr>
<tr>
<td>959 à 969</td>
<td>31</td>
<td>En arts plastiques on peut aussi ne pas faire</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 970 à 1042   | 32  | La Petite Galerie : un outil fantastique,
2. Analyse de l’entretien de Stéphanie suivant l’axe 1 « Rapport à » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec l’œuvre

Rappelons que Stéphanie est enseignante de maternelle à l’école Pauline Kergomard.

2.1 Premières rencontres avec l’œuvre d’art

La première œuvre

| 252SR 7 juin 2012 | Ça devait être le Louvre, si...les premières œuvres d’art, parce ce que ma mère commençait par ça, ça devait ! |
| 253MEP 7 juin 2012 | Le Louvre ? |
| 254SR 7 juin 2012 | Le Louvre et en particulier les antiquités d’ailleurs |
| 255MEP 7 juin 2012 | T’étais de la région parisienne ? |
| 256SR 7 juin 2012 | Non pas du tout ! |
| 257MEP 7 juin 2012 | Ah donc du coup vous faîtes le déplacement ? |
| 259MEP 7 juin 2012 | Ah ! Ouaih ! |

La première rencontre n’est pas encore très claire dans son esprit au moment où lui est posée la question. Stéphanie retrace un parcours culturel qu’elle a vécu avec sa famille (prime socialisation) et en particulier sa mère : « ma mère commençait... ». Tout d’abord la visite au Louvre. Cette visite nécessite à la famille un long déplacement, puisque ses parents n’habitent pas la région parisienne mais à l’époque la région d’Avignon. Le souvenir est très net, puisqu’elle nous précise le département concerné : « les antiquités, d’ailleurs ». Le département des antiquités au Louvre est vaste et devant ce que représente cet espace, on peut convenir que ce que nous dit Stéphanie est plutôt une précision.

| 260SR 7 juin 2012 | Alors si ! c’était à mon avis le Palais des Papes ! |
| 262SR 7 juin 2012 | parce qu’on était très festival d’Avignon ? |
| 263MEP 7 juin 2012 | D’accord, donc c’est une architecture ! |
| 264SR 7 juin 2012 | Une architecture et puis en plus, il y avait le musée ! |
| 266SR 7 juin 2012 | Et en même temps les œuvres, pas les œuvres mais ah ! / … / Les antiquités égyptiennes ! |

Nous continuons de remonter dans le temps et Stéphanie affine ses souvenirs. Nous pensons que Stéphanie revient en arrière dans ses souvenirs : « Alors si ! c’était », « Le Palais des Papes ». Est-ce l’architecture du Palais des papes qui a marquée Stéphanie ? Elle reprend précisément le terme à son compte, donc nous supposons qu’il s’agit bien de l’architecture imposante de Palais des Papes : « architecture et puis...le musée ». Il semble que l’on accède au cœur de son souvenir, lorsqu’elle entre dans plus de précision ; elle spécifie d’ailleurs le tour de parole suivant après un temps de silence (/ … /), « les antiquités égyptiennes ». Le tour de parole où Stéphanie affirme « on était très festival » peut donner quelques indices sur la variété de ce qu’elle pouvait découvrir dans les domaines des arts.

| 268SR 7 juin 2012 | Voilà pour les premières œuvres d’art |
| 270SR 7 juin 2012 | Mais j’ai baigné très tôt |

Elle certifie en quelque sorte par « Voilà pour les premières œuvres d’art » les paroles précédentes. On revient donc sur l’hypothèse que le Louvre, vient plus tard et lorsqu’elle continue, elle nous donne un autre argument : « j’ai baigné très tôt ». 1017
Elle habite la région ; elle se trouve donc en contact avec cette architecture proche de son environnement, mais ce qui est décisif, c’est que ses parents organisent et interprètent ces expériences comme plus qu’un « contact » avec l’art : une éducation assurée par des médiations (Heinich, 2009).

D’autres souvenirs tout aussi prégnants

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Souvenir</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>272SR 7juin 2012</td>
<td>Versailles !</td>
</tr>
<tr>
<td>274SR 7juin 2012</td>
<td>C'est vrai que j'en ai plein de souvenirs, mais j'ai pas de souvenirs plus marquants, enfin les premiers, je pense que c'est Versailles et le Louvre !</td>
</tr>
<tr>
<td>275MEP 7juin 2012</td>
<td>Versailles et le Louvre, donc c'est quand même de grands, de grandes œuvres ?</td>
</tr>
<tr>
<td>276SR 7juin 2012</td>
<td>Oui ! Et s’approprier ces grandes œuvres !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Stéphanie réunit ses souvenirs et site ensuite « Versailles ». La combinaison du Louvre et de Versailles, lui permet de poser un élément important de la rencontre avec l’œuvre, la classification des œuvres en « grandes œuvres ». Peut-être en chef-d’œuvre ? Sa famille se déplaçait pour aller à Paris, ainsi les enfants pouvaient s’imprégner de ces « grandes œuvres ». Elle spécifie les effets de la rencontre par « s’approprier » les œuvres. Nous pensons qu’elle a visité régulièrement ces lieux, car elle semble les mentionner comme les lieux où les souvenirs sont les plus « marquants ».

L’émotion

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Émotion</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>842SR 7juin 2012</td>
<td>Oui, ben d’émotions, c’est ce que je te disais, c'est-à-dire que, quand ils me disaient, là, c’est vrai que dans mon oral, c’était un peu trop rigide la façon de voir l’œuvre, non, mais ça paraissait évident que pour moi, y avait ce côté, émotionnel</td>
</tr>
<tr>
<td>846SR 7juin 2012</td>
<td>Quand y rentraient dans la Petite Galerie, à Sète, ils disaient « aahhhhhhh » !</td>
</tr>
<tr>
<td>848SR 7juin 2012</td>
<td>Rien que ça, « c’est beau » !</td>
</tr>
<tr>
<td>850SR 7juin 2012</td>
<td>Ça suffit !</td>
</tr>
<tr>
<td>852SR 7juin 2012</td>
<td>Plus d’émerveillement !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Stéphanie est étonnée lorsqu’on lui reproche que le côté émotionnel de l’œuvre ne soit pas mis suffisamment en évidence, lorsqu’elle parle de la Petite Galerie. Cette émotion ne va pas de soi, car si Stéphanie semblait l’avoir exposée, lors de son examen, cette évidence n’était que peu perceptible. Pourtant elle constate que lorsque les élèves pénètrent dans la salle, ils s’extasient : « ahhhhhh !, c’est beau ». Elle décrit alors leur comportement comme emporté par l’œuvre qui apporte « plus d’émerveillement ». Nous considérons que pour Stéphanie cet émerveillement est une marque d’émotion.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Émotion</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>56SR 7juin 2012</td>
<td>Mais apprendre à regarder, c’est pas parce qu’on est au-delà de l’émotion.</td>
</tr>
<tr>
<td>58SR 7juin 2012</td>
<td>C’est après enfin, décortiquer pour justement comprendre ce qu’a voulu faire l’artiste ! Y a de l’émotion, là ! Enfin je le… c’était pas contradictoire pour moi</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Est-ce qu’il est possible d’aller au-delà de l’émotion ? Stéphanie nous dit que lorsqu’on a commencé à « apprendre à regarder », on imagine que l’on prend de la hauteur, que l’on se renforce : « décortiquer…comprendre ce qu’à voulu faire l’artiste ». Mais pour Stéphanie ce n’est pas pour autant que l’émotion disparaîse ou qu’on dépasse cette émotion sans y revenir.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Émotion</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>64SR 7juin 2012</td>
<td>Moi je l’avais défendu, enfin je sais pas ce que t’en penses, mais c’est vrai que moi, y a des œuvres où effectivement l’émotion va être… plus importante !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

67 Une information plus précise a été est donnée sur la Petite Galerie, dans la seconde partie de la thèse, dans la présentation des participants. C’est un espace restreint intégré dans l’école où des artistes exposent, les principes de sa mise en place sont détaillés dans l’entretien de Francisca (Cf. Annexes, récapitulatif entretiens août 2014 p. 654).
Stéphanie dit clairement qu’elle défend cette idée. Il peut y avoir des degrés dans l’émotion en fonction des œuvres que l’on rencontre et il peut y avoir de l’émotion même si l’on analyse une œuvre : « décortiquer ».

Les premières œuvres attestent de plaisirs, de souvenirs et d’émotions, que Stéphanie cherche à partager avec les élèves. On peut apprendre à « décortiquer pour justement comprendre » une œuvre, ce qui n’ôte pas l’émotion qu’on peut avoir de l’œuvre.

### 2.2 Pratique plastique personnelle de l’enseignant

#### Avoir pratiqué donne des pistes pour laisser expérimenter les élèves

<table>
<thead>
<tr>
<th>Référence</th>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>770SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>C’est pour ça que, j’ai pris plein, moi, j’ai essayé des ateliers pour l’enfance, j’ai fait pendant deux ans des ateliers avec deux filles qui faisaient pas mal de création, j’ai fait du bricolage, j’ai touché pas mal de tout, je me suis lancée dans l’huile, je me suis lancée dans les pastels.</td>
</tr>
<tr>
<td>772SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Je suis pas artiste !</td>
</tr>
<tr>
<td>774SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Oui, mais je suis pas une artiste (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>776SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Ah j’ai expérimenté !</td>
</tr>
<tr>
<td>778SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Voilà ! C’est le plaisir aussi de découvrir !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Stéphanie nous indique qu’elle a suivi des cours pendant deux ans, pour apprendre des pratiques plastiques ; elle parle de « création ». Elle dit qu’elle « y fait du bricolage ». Elle expérimente ce qu’elle peut, « j’ai touché pas mal de tout ». Son expression « je me suis lancée » montre également qu’elle s’est engagée pleinement dans cette expérience. Elle appuie ses dires par une exclamation : « Ah j’ai expérimenté », Elle termine dans cet extrait par deux mots importants le premier « le plaisir » et le second « découvrir ». Elle résume ainsi dans ce tour de parole les sentiments éprouvés lors de ces expériences plastiques. Elle cherche à transférer aux élèves cette pratique entre expérimentation et plaisir.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Référence</th>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>614SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>…ben oui et non, parce que je pense, enfin bon !</td>
</tr>
<tr>
<td>616SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>On se les construit avec l’expérience de l’enseignement ! Parce que moi j’ai appris beaucoup de choses !</td>
</tr>
<tr>
<td>618SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>De manière générale et puis mon cas personnel, c’est-à-dire que même si j’avais une sensibilité, on va dire, aux arts visuels, même si j’avais pratiqué, un petit peu,</td>
</tr>
<tr>
<td>620SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>J’avais pas du tout, euh… la fibre expérimentale… même si oui j’avais envie de ça, sans entre guillemets « être artiste » !</td>
</tr>
<tr>
<td>621MEP</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Entre guillemets « être artiste »</td>
</tr>
<tr>
<td>622SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Oui ! Voilà, j’ai expérimenté des choses, mais c’est jamais allé très loin, donc j’ai quand même beaucoup appris</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Stéphanie a donc pratiqué les arts dans quelques ateliers et elle dit avoir « une sensibilité » qui a été éduquée, nous l’avons vu précédemment par sa famille, si l’on en revient au parcours de premières œuvres rencontrées en famille. Cette pratique se situe au niveau « d’une envie » sans pour autant rêver « d’être artiste ». Elle a juste expérimenté des situations plastiques, sans aller plus loin, d’ailleurs elle n’avait pas dit-elle « la fibre expérimentale ». Nous pensons que cette pratique personnelle a pourtant des conséquences sur son engagement comme enseignante. Sur ce que nous savons des activités qu’elle révèle : elle met les élèves face à des pratiques d’expérimentation. Elle offre des terrains où supports, médiums, outils se croisent. Elle organise dans sa classe des rencontres avec les œuvres et s’appuie sur ces dernières pour travailler l’intention et la démarche artistique.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Référence</th>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>626SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>C’est-à-dire, que je me mettais, j’avais envie de… et même sans connaître les résultats, on peut se dire ben tiens on va expérimenter</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Elle propose à partir de ce qu’elle a appris, d’aller plus loin encore, dans sa pratique pédagogique, c'est-à-dire qu’elle peut maintenant proposer des expérimentations aux élèves sans en connaître les résultats : « même sans connaître les résultats, on peut se dire ben tiens on va expérimenter ». Elle semble dire qu’elle en éprouve, peut-être pas vraiment un plaisir, mais plutôt un désir : « j’avais envie de… ».

Cette expression « envie de » ou « avoir envie de » est très souvent utilisé par Stéphanie dans l’ensemble de nos trois entretiens : 10 occurrences. Cette expression constituierait-elle un enjeu important, témoigner d’une envie, d’un désir, et transmettre ? Ou susciter cette envie, qui relève moins d’une intention, d’une volonté, que d’un attachement.

L’imbrication pratique artistique et rencontre avec l’œuvre dépendraient d’une expérience, pour Stéphanie. Ce qui lui a permis de développer « insuffler », des expérimentations de procédés plastiques qui offrent aux élèves la possibilité de répondre de manière divergente (Guilford, 1950) : « je savais qu’en changeant de support, je connaissais les résultats, un petit peu !

Stéphanie exprime l’importance en tant qu’enseignant d’être dans cette expérimentation, tout en ayant anticipé des résultats. D’ailleurs elle revient sur ces « risques » ; l’expression est très vague. On peut supposer que ce sont ceux de la pratique : faire, essayer, et n’aboutir à aucun résultat satisfaisant par exemple ; ou ceux qu’elle prend quand elle propose des notions issues des œuvres : s’égarer dans des notions, qui ne trouvent pas elles non plus d’aboutissement. Ce dont parle Stéphanie rejoint l’idée d’accepter de ne pas être dans une certitude des résultats, dans une prédétermination disciplinaire, que ne connaissent pas les arts plastiques.

La pratique plastique de l’enseignant encourage celui-ci à laisser faire les élèves. Elle met les élèves face à des pratiques d’expérimentation, offrant terrains où supports, media, outils se croisant, organisant dans sa classe des rencontres avec les œuvres, s’appuyant sur ces dernières pour travailler l’intention et la démarche artistique.

2.3 Œuvre comme danger, mystère, magie ou jeu

68 Utilisation des occurrences par le logiciel Tropes©.

69 Pour des raisons de convention et de compréhension l’expression arts plastiques remplacera souvent celle d’arts visuels. Plusieurs arguments peuvent être évoqués : tout d’abord, d’après notre expertise de formatrice, nous pouvons dire qu’il y a plus d’arts plastiques dans les écoles, que d’arts visuels. Ensuite le terme arts visuels est un terme de convention européenne, assez peu précis en France, qui permet de contenir le domaine des arts plastiques et devient le domaine des arts du visuel. Ce qui brouille un peu plus les pistes, reconnaissions-le. Le terme arts visuels est repris dans les programmes d’histoire des arts comme un domaine donc et comme enseignement et non comme une discipline. Ce qui signifie que les programmes du collège se font prendre en état entre les arts plastiques, discipline et un enseignement des arts du visuel, entre autre (il y a six domaines). Enfin nous faisons remarquer que les programmes de l’école primaire ont fait disparaître les arts plastiques au profit des arts visuels, alors que dans les programmes du collège, le terme arts visuels est utilisé une et une seule fois.
Les collègues de Stéphanie ont pris parti dans le projet pour le construire avec elle. L’œuvre représentait sans doute un danger, elles en avaient peur : « je crois que les œuvres qu’elles côtoient, ne leur font plus peur ». Il est assez difficile d’expliquer cette attitude, mais si on écoute Stéphanie, ce blocage empêchait ses collègues de laisser travailler les élèves : « on en revient à ce que tu disais “lâcher prise” ».

Signalant la détermination par des logiques profondes (Bucheton et al., 2010), cette peur des œuvres les gênent. Stéphanie les a initiées, accompagnées et leur a permis de franchir cette frontière de l’œuvre danger : celle qui fait peur. Elle nous éclaire sur le fait d’être à l’aise finalement devant les œuvres. L’aurait-elle communiqué à ses collègues ? Dorénavant les œuvres ne leur « font plus peur », elles avancent dans leur progression de la rencontre avec l’œuvre car elles acceptent de ne pas connaître les œuvres qu’elles vont faire rencontrer aux élèves. Enfin la « tension » qui d’habitude se sentait lors de cette rencontre diminue.

Un autre élément important dans la rencontre avec l’œuvre est le poids du savoir prétendument exigé. Tout d’abord il y aurait des choses précises à dire « je me disais qu’il fallait dire des choses » ; il y aurait une obligation à apprendre de l’œuvre « les élèves devaient apprendre des choses de l’œuvre » ; il y aurait une recommandation à combler les vides ou le silence.

Ces trois principes dont parle Stéphanie illustrent le postulat de l’existence de logiques profondes. Elle en donne l’origine d’ailleurs : « culturelle » (peut-être même familiale) et « professionnelle » (est-ce la formation, le terrain, les deux ensemble, l’expérience de ce terrain ?).

Nous pensons avoir quelques indices sur ce que pouvait éprouver ces collègues lorsqu’elles parlaient de peur : peur de ne pas savoir combler le silence, donc de ne pas pouvoir discuter sur l’œuvre, donc peur de ne pas être à la hauteur, de ne pas avoir de compétences ou de connaissance, bref de ne pas se sentir capable d’accompagner des élèves dans la rencontre avec les œuvres. Ce qui pèse est une sorte de loi internalisée, un « théorème-en-acte » : les élèves doivent apprendre des choses, et ces choses sont transmises par une parole savante dont l’enseignant a la charge.

Stéphanie rapporte cette attitude interdisant des situations pédagogiques simples de rencontre avec l’œuvre. Évoquée dans d’autres entretiens, cette règle d’action implicite consiste à éviter le silence, à éviter les vides, à combler les creux, par hantise de montrer un manque de culture ou parce que le modèle traditionnel de l’enseignant impose que ce soit lui et lui seul qui parle.

**Le risque de ne pas tout maitriser quand il s’agit de faire pratiquer**

**Tableau**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rencontres</th>
<th>Note</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>56MEP 27 juin 2009</td>
<td>Tu peux expliquer un peu en quoi « on est à l’aise » ?</td>
</tr>
<tr>
<td>57SR 27 juin 2009</td>
<td>En fait je crois que les œuvres qu’elles côtoient, ne leur font plus peur, ils acceptent de la ne connaître et ça fait rien, ça leur fait plus rien, ils laissent les élèves, on en revient à ce que tu disais &quot;lâcher prise&quot;, exactement, ça amène des tensions en moins / .../</td>
</tr>
<tr>
<td>61SR 27 juin 2009</td>
<td>Le fait de savoir, auprès d’eux, je pense… je pense,… moi aussi ! Ca m’a fait un peu cet effet de trouille au début, je me disais qu’il fallait dire des choses, que les élèves devaient apprendre des choses de l’œuvre…la peur du silence, le silence c’est le vide et il ne peut pas y avoir de vide dans la classe, tu sais, c’est idiot cette idée-là, c’est culturel, c’est ancré dans le professionnel, enfin je crois…</td>
</tr>
<tr>
<td>714SR 7 juin 2012</td>
<td>Hum ! Certes l’enseignant au début, il va insuffler, parce que tu peux pas te dire j’attends tout</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Dans cette interaction, où plusieurs épisodes s’enchaînent, on notera sept occurrences du mot « risque », ce qui lui donne une importance singulière, par rapport au nombre de tours de parole. Ces échanges nous éclairent sur ce que Stéphanie veut distinguer dans la notion de risque. Nous avions vu plus haut que l’expression était assez vague dans l’extrait que nous avions observé. Nous approfondissons ici.

Il semble que ce ne soit pas vraiment Stéphanie qui prenne des risques, mais les collègues qui ne sont pas formées à l’œuvre : « ben, surtout quand on est quelqu’un qui est pas formé, à, l’œuvre ». La prise de risque vient du fait que la rencontre avec l’œuvre est à la charge de l’enseignant et elle est injonction ; on l’a vu dans les programmes de l’école. L’enseignant doit : « insuffler ».

Elle le disait déjà quelques tours de parole auparavant : « on ne peut créer à partir de rien », malgré la définition du dictionnaire, qui nous enseigne le contraire : « tirer du néant ». Mais elle précise bien que l’enseignant ne peut attendre « tout des élèves ».

Elle part de la pratique des élèves, on infère que la pratique est proposée à partir d’œuvres, il est question « d’analyse d’outils », « de donner des outils », mais elle met immédiatement en question l’idée que ces outils suffiraient : « pas pour dire leur donner des outils et après faites », qu’on peut paraphraser : paradoxalement, ils ont besoin d’outils tout en sachant que ces outils ne suffisent pas, et que leur utilisation mécanique n’est pas ce qui est demandé. C’est en quelques mots toute la différence entre une conception transmissive et une conception constructiviste du développement de la compétence professionnelle.

Elle déclare qu’au début, elle « tâtonne ». Le rapport à l’œuvre, qu’elle a, est déterminant dans ce qu’elle apporte aux élèves : la possibilité d’expérimenter, l’acceptation de ne « pas tout maitriser » et acceptation de se retrouver face aux élèves avec cette lacune. Il y a là des risques qui touchent la professionnalité et son efficacité (Wittorski, 2008), ou plus encore les limites d’un mythe (Bourdoncle, 1993). N’oublions pas que Stéphanie reproche au milieu « professionnel » des conceptions traditionnelles, ce qui crée une « tension » (61, 06/12 et 57, 6/12).

---

716SR 7juin 2012  
C’est-à-dire qu’à un moment donné avec ton expérience, tu vois là je savais qu’en changeant de support, je connaissais les résultats, un petit peu !

718SR 7juin 2012  
Je prenais pas de risques dans l’expérimentation !

719 MEP 7juin 2012  
Ouaih, c’est bien ce que tu dis, « pas de risque » parce que justement ?

720SR 7juin 2012  
Eh bah non, parce qu’on peut, y a, quelquefois quand on, au début quand on tâte nous aussi, on prend un risque, on sait pas du tout.

722SR 7juin 2012  
Ce qu’on va avoir, mais !

724SR 7juin 2012  
Alors que là le risque il était maitrisé.

725 MEP 7juin 2012  
C’est une compétence aussi, ça des enseignants ? Non le fait de la prise de risque ?

726SR 7juin 2012  
Oui, de la maitriser et de l’apprendre aussi, oui.

727 MEP 7juin 2012  
De la maitriser et de l’apprendre ? Et le travail sur les œuvres d’art, ça amène cette prise de risque ou pas ? (/ ... / temps de réflexion) du coup on y va plus vite ou ?

728SR 7juin 2012  
Ben, surtout quand on est quelqu’un qui est pas formé, à, l’œuvre ... euh

730SR 7juin 2012  
Ben c’est comme tout, quand on est dans un domaine qu’on ne maitrise pas !

732SR 7juin 2012  
Il y a forcément une prise de risque

734SR 7juin 2012  
T’es pas scientifique, si t’as tendance à faire des sciences !

736SR 7juin 2012  
C’est une prise de risques

750SR 7juin 2012  
On les analyse, les différents outils, euh pas pour dire leur donner des outils et après faites ! Mais comme nous quand nous, on en parlait, je fais un saut tiens tu vois, sur la culture, parce que s’approprier une œuvre c’est pareil la curiosité, on peut pas créer à partir de rien.
on prend un risque, on sait pas du tout

D’ailleurs la manière dont elle amène le terme de « tâtonne » est en cohérence avec la signification des expressions qui le précèdent : tout d’abord « Eh bah non », puis « parce qu’on peut », ensuite « y a », « quelquefois quand on ». On sent qu’elle cherche à se faire comprendre sur ce que le verbe « tâtonner » signifie pour elle ; en fin de phrase « au début quand on tâtonne nous aussi ». Tâtonner serait-il une reconnaissance de l’expérimentation qu’elle a comme bagage dans son rapport à l’œuvre ? On comprend un peu mieux le risque encouru, si un enseignant offre les balbutiements de son enseignement aux élèves : « tâtonner » alors est un risque.

Il y a de la magie dans les œuvres

| 832SR 7juin 2012 | A partir d’un truc ! Tout simple ! |
| 834SR 7juin 2012 | Mais y en a eu plein, parce que même quand on fabriqué des boites noires et qu’on a fait le tirage nous-mêmes avec les élèves c’était magique |
| 835 MEP 7juin 2012 | Oui, oui, ah c’est bien ce mot « magique » ? |
| 836SR 7juin 2012 | Ouaih ! |
| 838SR 7juin 2012 | C’est magique, ouaih y a ce côté magique de l’œuvre, ouaih |
| 870SR 7juin 2012 | Parce que justement il faut que ça garde ce côté, un peu magique, un peu exceptionnel ! |

Stéphanie développe l’idée qu’il y a un « côté magique de l’œuvre ». La magie de l’œuvre l’a rend « exceptionnelle » dit-elle. Elle ne précise pas en quoi l’œuvre est magique. Si on cherche à analyser le contenu thématique de l’expression, on identifie à la fois le mystère (l’œuvre produit un effet qui n’est pas conceptualisable, et qui sans doute ne gagne pas à l’être) et la dimension eu-phorique de l’expérience, qui renvoie à la thématique du plaisir produit spécifiquement par l’activité esthétique (ici, en réception).

On peut aussi rapprocher cet élément d’une autre situation d’expérience eu-phorique. Dans l’histoire racontée par l’artiste Enzo, aux élèves (chapitre 3, de cette partie), on peut approcher cette dimension magique de l’œuvre par le biais d’une mise en jeu plaisante de l’imaginaire.

On peut jouer et organiser des jeux avec les œuvres

| 824SR 7juin 2012 | Et en fait il nous avait amené dans son imaginaire, il avait dit « voilà, là ! » il avait écrit un truc alors, il l’a récupéré depuis, c’était un genre de cité, euh je sais plus en quoi il l’avait fait, il l’avait faite, je sais plus, et dans cette cité il y avait tout un imaginaire et il avait dit « voilà, c’est là où habitent les sabliosses ! » |
| 826SR 7juin 2012 | Tu vois le truc, et en fait quand on a lancé les élèves, là-dessus |
| 828SR 7juin 2012 | Nous on avait, bon on a écrit l’histoire, … ils voyaient des sabliosses partout ! |
| 830SR 7juin 2012 | (Rire) et donc ça, ça avait super bien fonctionné, tu vois cette histoire de petits personnages qu’on voit pas qui sont cachés, on sait pas s’ils nous observent |

Sur le chemin d’un rapport à l’œuvre, l’imaginaire a sa place. Stéphanie protège cet espace de l’imaginaire que l’artiste ici, dans cet exemple construit : « on les a lancé, on a construit l’histoire, ils voyaient des sabliosses partout ». L’équipe, les enseignants et l’artiste mettent en place un mode singulier de présentation de rencontre avec l’œuvre : raconter une histoire. Elle devient ensuite un jeu dans lequel l’imaginaire se développe au point qu’« ils voyaient des sabliosses partout ».

Les œuvres s’apprivoisent. Une règle du modèle traditionnel de l’enseignant (issu du milieu familial, culturel, professionnel), veut qu’il prenne la parole. Dans la rencontre avec les œuvres, l’obligation ressentie de devoir parler, tourne au cauchemar pour les enseignants, qui comble comme ils peuvent les vides, les silences. Stéphanie montre la différence qu’elle opère entre une conception transmissive et une conception constructiviste du développement de la compétence professionnelle. Tâtonner serait-il une reconnaissance de l’expérimentation que Stéphanie a comme bagage dans son rapport à l’œuvre ? Elle accepte de ce fait de se trouver face aux élèves avec cette nécessité de tâtonner. Les
œuvres sont un réservoir d’histoire dans lequel Stéphanie n’hésite pas à puiser. Cette dimension eu-phorique renvoie à la thématique du plaisir produit spécifiquement par l’activité esthétique (réception).

2.4 Plaisir, oser, donner envie

Le plaisir est-il observable ? Sous quelle forme ? C’est un mot qui fait rire les collègues avec qui on en parle. Le plaisir n’est pas mesurable, le plaisir semble insaisissable. Lorsque nous questionnons les personnes, sur ce point, nous avons des réponses qui touchent les sens, les sensations, les sentiments, les émotions, une susceptibilité et une sensibilité, d’où cette grande difficulté et cette résistance. Mais elle est à rapprocher de la grande difficulté des théoriciens de saisir la spécificité de l’expérience esthétique sans la rabattre sur une seule de ses composantes (Morizot, 1998 : 99-107).

Beardsley prend une position clairement réaliste : il identifie la D-ité comme quantité de plaisir permettant de comparer des expériences esthétiques et qui donne la définition que nous avons cité dans la dernière partie, chapitre 1 (Beardsley, 1988 : 147). Nous rapprocherions volontiers, les expériences que Joris-Karl Huysmans, prêtées à son personnage, Des Esseintes, dans A Rebours (Huysmans, 1884).

« Avoir envie » de donner envie

| 27 mai 2009 | Oui, bien sûr ; j’ai des indices forts : le vocabulaire, les comportements, les actions dans la classe, celle d’autonomie, de demander à revoir l’œuvre dans la galerie, celle d’autonomie face au matériel, à l’envie de faire aussi. C’est très important ça, avoir envie de /.../ C’est neuf ça, pour moi en tout cas, le questionnement aussi ; les questions sont plus larges, devant les artistes c’est moins conventionné, ils demandent même s’ils peuvent poser telle ou telle question, donc ils cherchent à savoir si leur question à du poids, si elle est bien ou pas, ça c’est important aussi, de se rendre compte qu’on a de l’importance quand on parle ; mais aussi et surtout quand on pose une question… |

Stéphanie évoque un rapport très spécifique à l’œuvre ; il semblerait que l’œuvre donne : « envie », « celle d’autonomie face au matériel », « à l’envie de faire aussi », « avoir envie de ». En parallèle cette question apparaît seulement maintenant : « C’est neuf ça, pour moi en tout cas ». Qu’est-ce qui est véritablement neuf ? Est-ce donner envie aux élèves et dans ce cas la question se pose de savoir si cette envie est transférée ou construite avec les élèves ? Ces questions sont au cœur d’une psychologie génétique de l’expérience esthétique comme émotion (Shimamura, Palmer 2012) et d’une sociologie de l’émotion esthétique (Fleury, 2007) : comment se développe une capacité à être ému par des œuvres d’art, et selon quels processus fins de socialisation ?

Comment saisir, définir l’expérience esthétique ? Entre psychologie génétique de l’expérience comme émotion et sociologie de l’émotion, Stéphanie cherche à développer la capacité à être ému devant une œuvre d’art.
2.5 La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre

L’espace et le temps : aller voir plusieurs fois la même œuvre

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Text</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>74SR27 juin 2009</td>
<td>Certainement, mais pour des collègues qui ne se déplacent pas ou peu, et pour les élèves c’est difficile de se déplacer pour aller voir, plus d’une fois! Comment je fais comprendre ça à la mairie, ou aux collègues qu’il faut aller voir plusieurs fois l’œuvre! Tu vois là je n’ai pas besoin de m’expliquer ça se fait naturellement, comme si c’était évident, j’ai un trou de mémoire, je ne sais plus si l’œuvre il y a du bleu, du blanc, si il y a telle chose ou non, si c’est plus grand ou plus petit, ça c’est indéniable, c’est fort!</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’avantage de cet espace particulier qu’est la Petite Galerie est qu’il est possible de voir plusieurs fois la même œuvre, ce qui est un élément important dans la rencontre avec l’œuvre. Ce mode de présentation est spécifique car il est très rare dans un musée, sauf cas exceptionnel, projet à l’année par exemple, que les élèves puissent voir et revoir la même œuvre. Ici l’œuvre est à disposition. Les propos de Stéphanie nous intéressent, parce qu’elle ne parle pas de cette facilité de rencontrer l’œuvre pour les élèves, mais bien plus pour ses collègues : « collègues qui ne se déplacent pas ou peu » , « Comment je fais comprendre ça à la mairie, ou aux collègues qu’il faut aller voir plusieurs fois ». Stéphanie expose cette difficulté à « faire comprendre » qu’un rapport à l’œuvre se construit non en une seule fois, à la faveur d’une expérience unique, extatique, miraculeuse, mais dans une succession d’accès diversifiés, en allant voir plusieurs fois les mêmes œuvres et en variant les modalités de rencontre. Les collègues qui ne se déplacent pas, entravent leur premier rapport à l’œuvre et cela nécessiterait pour Stéphanie une obligation d’explication : « Tu vois là je n’ai pas besoin de m’expliquer ça se fait naturellement ».

Aller voir des œuvres est une chose, mais revoir et revoir encore la même œuvre, nécessite une modalité le permettant. La Petite Galerie en cela, favorise les demandes des élèves à aller voir de nouveau l’œuvre. Les enseignants ont alors à leur portée les œuvres, dans l’école. Pour Stéphanie c’est une stratégie qui détourne le problème de lassitude, ou de peur des enseignants de se déplacer dans des lieux, peu appropriés. L’œuvre est là, à disposition, « naturellement ». 
Nous postulons que le rapport à l’art ne comporte pas seulement une dimension sensible, mais aussi la construction d’une théorie personnelle de l’œuvre, partiellement consciente. Les enseignants se sont construits, au fil du temps, leurs propres réponses aux questions fondamentales des théories de l’art et de l’esthétique.

1. Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?

Conception personnelle de l’œuvre : l’œuvre est un outil

Le propos est clair : l’œuvre est un outil didactique, à travers lequel on vise des effets (On retrouve « l’œuvre d’art comme outil, levier, instrument, … un objet utile, un objet exploitable » dans son intervention 82, 6 / 09). Cependant, cette réponse n’empêche pas de penser que l’œuvre est cet outil en tant qu’œuvre d’art et aussi longtemps qu’elle conserve ce statut: « l’œuvre d’art après, en soi ».

L’œuvre nous livre l’intention

Stéphanie expose l’insuffisance des programmes et notamment sur un point précis qui a un impact dans la rencontre avec l’œuvre : « on va pas jusqu’à l’intention ». L’œuvre nous livrerait une intention d’après Stéphanie et cette intention n’est pas précisée ou mise en valeur d’après elle. Cette intention dans l’œuvre est un élément fort que l’on doit travailler dans la production plastique des élèves, dit-elle et elle le définit expressément : « réaliser son intention » c’est de « de creuser euh, le fait effectivement de … de…pouvoir s’exprimer, de dire les choses, de dire je fais ça parce que j’ai envie de faire ça ! ». Hors les programmes n’accompagnent pas cette intention, ils n’en parlent pas. Stéphanie nous éclaire sur les liens qu’elle fait entre l’intention et l’œuvre. En effet l’intention permet « d’aborder déjà une démarche artistique ». L’intention est donc le relais qui nous aide à comprendre l’œuvre et l’art en général, mais plus précisément, à entrer dans la démarche artistique. C’est-à-dire de produire soi-même avec « intention ». Toutefois, cette intention n’est guère plus définie et
n’est pas assimilée à une signification pré-pensée, mais peut-être au fait que l’intentionnalité qui n’est pas à réduire à la volonté de dire quelque chose d’autre de précis de l’œuvre même (Pignocchi, 2012 : 17, 22-25).

Conception personnelle de l’art : la famille est un des moteurs de la rencontre avec l’œuvre, avec les œuvres

Stéphanie a en partie construit sa conception de l’art sur le terreau familial, nous l’avons vu au début de l’axe 1 (section 2.1, p. 161). Stéphanie a construit sa propre culture en sus de celle de la famille : « culture personnelle ». Cela relève donc d’une entreprise personnelle. Elle se forge une idée des conditions d’appropriation de l’œuvre : « culture personnelle » mais ce n’est pas un « panel de connaissances ». On peut voir sa remarque sous deux angles différents et en même temps complémentaires. Non seulement on peut penser qu’elle spécifie bien que l’ensemble de connaissances n’est pas suffisant, mais en plus les connaissances ne sont pas l’objectif principal. Nous notons l’image que donne Stéphanie sur l’idée de culture comme amovible, flexible, parce qu’elle emploie l’expression : dans « un côté bagage culturel ». On peut que penser à ce que disent les sociologues lorsqu’ils parlent d’habitus ou de capital culturel.

D’ailleurs les tours de parole suivants argumentent notre idée. Les termes « bagage culturel, petite valise, bagage de connaissance » apportent une couleur de nomadisme à la rencontre avec l’œuvre. Un peu comme si ces malles pouvaient transporter le nécessaire à la rencontre. On suppose qu’elle applique ce qu’elle a appris de sa famille, dans la rencontre avec les œuvres. Ce que les parents lui ont apporté, la culture, les connaissances, « la petite valise » a été utile à la construction de sa « sensibilité ». Elle transfère à ses propres enfants et de la même manière cette conception de l’art : le partage, la confection d’un bagage culturel utile. Il est important de noter que le contenu du bagage reste imprécis, sauf qu’il est précisé « ça construit en moi une sensibilité » : le bagage n’est pas (seulement ?) fait de connaissances, mais peut être plus de savoir être, de savoir (res)sentir. On y reviendra.

Stéphanie nous explique comment la conception familiale des œuvres s’est imposée. Les parents découvrent les œuvres en même temps que leurs enfants : « quand on est petit et parce que mes parents ont découvert en même temps, un peu ça avec nous, ils s’y sont mis avec nous mais de, de découvrir par les grands, euh, comme le Louvre, je veux dire des choses classiques,
l’explique pas. Ils construisent cependant à ce moment-là, le chemin pour leurs propres enfants, leur transférant leur propre conception, comme d’ailleurs Stéphanie le fait pour ses enfants. Nous n’avons pas véritablement d’information sur les conceptions parentales, mais Stéphanie les adopte : « ils s’y sont mis avec nous mais de, de découvrir par les grands, euh, comme le Louvre, je veux dire des choses classiques ». Il y a du classique et des grands (on suppose « grandes œuvres » 276, 06 / 12) à connaître et à rencontrer.

Ensuite la conception évolue en fonction de la personne et progressivement, Stéphanie s’en « détache ». Elle adopte le pli des parents, au début des rencontres avec les œuvres, elle se forge un apprentissage du goût, jusqu’à se forger ses propres goûts (Lahire, 2006). Elle sort des fauvistes, des impressionnistes, qui sont les artistes préférés des parents, parce qu’elle a pu se faire une idée, de ce qu’ils représentent, parce qu’elle en a mesuré le poids dans l’histoire de l’art, grâce aux rencontres renouvelées.

On souligne le jeu de mot « plus les voir en peinture » qui vient spontanément. Nous pensons en réfléchissant à l’ensemble des œuvres rencontrées qu’il s’agit peut-être essentiellement de peintures, ou au moins en grand nombre : les deux mouvements de l’art qu’elle cite, n’ayant produit que peu de sculpture, même si elle existe.

Stéphanie affine sa conception en donnant les compétences qu’elle a acquises dans ce domaine. Elle explique qu’elle se construit ; son rapport à l’œuvre lui permet de construire sa personnalité « se construire ». Ensuite elle est en mesure de faire ses propres « choix » concernant les œuvres. Elle revendique d’ailleurs la possibilité non seulement « d’avoir des choix », mais surtout « d’avoir une critique » et mieux encore d’être capable d’avoir un « esprit critique » à partir de ses propres choix.

L’appropriation de l’œuvre se fixe sur une conception personnelle de l’œuvre

| 294SR 7juin 2012 | De cette *curiosité*, voilà c’est ça, *cette appropriation*, c’est développer à la fois, j’essaie hun d’être euh précise. |
| 296SR 7juin 2012 | c’est-à-dire que, effectivement il y a ce *bagage culturel* qui est important comme on peut *connaître*, de *connaissance* et *connaître des œuvres*, et en même temps *d’avoir cette sensibilité* et de, du coup je cherche mes mots, de ce que je voulais te dire et cette…… |
| 298SR 7juin 2012 | Et puis cette *curiosité* ! c’est ça ! |
| 300SR 7juin 2012 | Voilà c’est ça je le vois comme une *curiosité* c’est une *ouverture* |
| 302SR 7juin 2012 | Vers autre chose, alors forcément davantage vers ça, puisque quand l’es baigné là-dedans tu vas vers ce que… ! mais je trouve que ça *développe une curiosité* oui et une *envie d’aller* |
| 304SR 7juin 2012 | D’avoir, euh… |
| 305MEP 7juin 2012 | C’est un peu effet boumerang ? |
| 306SR 7juin 2012 | Oui, c’est ça ! |

En particulier, Stéphanie parle d’elle lorsqu’elle avance cette expression : « quand t’es baigné là-dedans », ce qui est son cas.

Nous rapprochons les occurrences : curiosité, appropriation, sensibilité, ouverture, baigné, intéressé et découvrir, car nous pensons que ce chaînage peut représenter l’image de la conception personnelle de Stéphanie concernant l’art en général et les œuvres d’arts.

![Conception personnelle : la pratique plastique pour comprendre une œuvre d’art](image)

La production plastique sous sa forme exploratoire « On va expérimenter...On va voir ce que ça donne ! » est un moyen de se construire professionnellement pour Stéphanie. En effet nous pensons qu’elle se construit professionnellement parce qu’elle spécifie « se » dans « Ça permet de se construire » et « ça permet ensuite les années suivantes ». C’est-à-dire l’expérience des années qui s’accumule. Pour ajouter à cette construction, nous pensons qu’elle valide par la production plastique des élèves, sa pratique pédagogique de l’enseignant : « je sais qu’en expérimentant ça, je peux obtenir ça donc ». Elle le recommanderait d’ailleurs volontiers à des enseignants novices ; nous lui demandions si elle n’hésiterait pas à le proposer aux collègues comme un essai : « ne pas hésiter à les mettre dans la, la production » donc voilà
Pour argumenter ce que nous pensons être un développement professionnel, elle donne un exemple spécifique avec l’œuvre d’Alexandre Hollan, exposé au musée Fabre. Les élèves ont produit à partir de notions comme « flou, net » tirées de l’œuvre que Stéphanie a elle-même analysées et dont elle a préparé la rencontre au musée. Elle s’est construite une « idée particulière » et « j’avais travaillé dans un sens ». Mais la production plastique réalisée après la visite, montre que les élèves dépassent les deux notions en découvrant d’autres pistes : « faire faire un truc, et en fait en voyant leur travail », « ils m’ont sorti ». L’enseignante redécouvre alors une autre partie de l’œuvre avec la production de ses propres élèves : « fait penser, HOP, que j’avais pas pensé ». Nous soulignons le jeu entre l’expression du verbe « penser » et « faire penser et avoir pensé », qui montre un aboutissement de cette réflexion au travail de Stéphanie. Elle retrouve ici un des postulats profonds de l’enseignement artistique tel qu’il est par exemple soutenu par le Projet Zéro : il y a continuité voire renforcement mutuel dans la pratique entrelacée de la production et de la réception : j’apprends à voir pour faire mais j’apprends aussi à voir en faisant. Stéphanie montre qu’elle est capable de remettre en cause, sur cette base, un premier état de connaissances. C’est pour nous une compétence professionnelle centrale (voir 4e axe) : la pratique plastique des élèves devant l’œuvre modifie les conceptions personnelles de l’enseignant et devient un atout sur lequel Stéphanie compte : « il y a d’autres choses qui sont apparues à partir de leurs productions ».

### Le beau

Dans l’ensemble des entretiens sont employées par nos interviewés les notions du beau et du bien fait. Dans les entretiens recueillis, nous trouvons des conduites verbales qui attestent de l’existence d’une théorie du Beau et du Bien fait qui retrouve des débats classiques dans l’histoire des théories esthétiques elles-mêmes, voire dans la dimension théorique impliquée par toute pratique, voire revendiquée.

Stéphanie se satisfait de la surprise que la Petite Galerie occasionne lorsque les élèves y entrent : « rien que ça " c’est beau " ». Ils découvrent l’univers de l’œuvre et leur première parole montre leur « émerveillement » : « c’est beau ». Il y a une part de mystère dans

---

71 Du 3 mars 2012-3 juin 2012 : le musée Fabre de Montpellier-Agglomération met à l’honneur aujourd’hui, en partenariat avec le musée des beaux-arts de Budapest, Alexander Hollan, le chemin de l’arbre à Fa ifja.

72 Nous pensons ici expressément à l’œuvre de Robert Filliou, Bien fait, mal fait, pas fait ou Le Principe d’équivalence, présenté pour la première fois en 1969 à la Galerie Schmela à Düsseldorf.
l’émerveillement et Stéphanie veut garder ou capter cet instant chez les élèves. La modalité de présentation met en avant sa conception personnelle de l’œuvre : « l’émerveillement ». On suppose que l’installation des œuvres et leur mise en scène participent de la surprise ; Stéphanie nous montre qu’elles ont provoquées une certaine surprise : « ahhhhhh » ; mais surtout parce qu’ils montrent « plus d’émerveillement » dit-elle. L’émerveillement est associé à la rencontre avec l’œuvre comme une conception personnelle : l’œuvre doit être émerveillé ; l’expérience esthétique est d’abord une appréciation.

**Le « beau » et le « fini »**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Parole</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>7juin 2012</td>
<td>Et on se dit, bon, certes, le résultat, il est là !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin 2012</td>
<td>Il est pas terrible et...</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin 2012</td>
<td>Oui, ancienne, vieillotte, oui et après il y, il y avait des personnes qui avaient des compétences aussi, de faire du beau !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin 2012</td>
<td>Oui, mais alors du coup ça dénote parce que qu’est-ce que c’est que beau !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin 2012</td>
<td>Quand tu fais le vernissage, les parents qui s’extasient : « ah c’est beau » !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin 2012</td>
<td>Ils regardent le travail de leurs enfants, c’est pas !!! (sourire)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nous examinons de près les paroles de Stéphanie concernant sa conception du « beau ». En effet nous pensons qu’elle cherche à donner une autre dimension à la pratique plastique qui est souvent dit-elle, en relation avec une conception « vieillotte » du beau : « le résultat, c’est pas terrible, faire du beau, les parents s’extasient, le travail de leurs enfants, c’est pas !!! ». Stéphanie cherche à défendre une autre conception. Le mot « vieillotte » apparaît deux fois, nous supposons qu’il a une signification un peu ironique ou peut-être dérisoire pour Stéphanie. Elle explique que la notion de « résultat » est souvent articulé à la notion de « beau » et c’est ce qui la chagrine : « c’est pas terrible ». Mais elle n’entre pas dans cette conception et préfère revendiquer la sienne : « ça dénote ».

Elle retrouve ici l’évolution de la théorie de l’art qui remet en question la notion même de « résultat » : « certes, le résultat, il est là ». Stéphanie répond à ce qui est demandé en tant qu’enseignante forte d’une didactique en arts plastiques qu’elle connait, mais elle semble penser que peu importe la qualité de ce résultat, la finalité de la discipline n’est pas située à ce niveau. Nous pensons qu’elle distingue clairement que l’enseignant doit exiger des élèves une production, mais sans pour autant que celle-ci réponde à des critères comme être belle, bien minie, esthétiquement montrable selon les critères du sens commun On prendra pour argument, les tours de parole où elle déclare : « ça dénote » (930, 6 / 12) et la question qui suit « qu’est-ce que c’est que beau » et les deux derniers tours de parole (932 et 934, 6 / 12) où le regard des parents sur les productions de leurs enfants en dit long : d’un côté des « parents qui s’extasient » de l’autre des parents très mitigés sur leur réaction « c’est pas !!! », probablement, nous complétons cette phrase : ce n’est pas beau. Les productions ne sont sans doute pas à la hauteur de leurs attentes, ce que précédemment Stéphanie dénonce comme conception « vieillotte » du « beau » ; nous avons dans la première partie, exploré ces questions dans le chapitre 3, didactique des arts plastiques.

Stéphanie cherche à se sortir de ce concept du beau-bien fait qu’elle juge dérisoire et datée.
L’intention n’est guère définie et ne peut pas être assimilée à une signification pré-pensée, mais peut-être qu’il existe une intentionnalité sans la réduire à une volonté de dire quelque choses de l’œuvre. La conception personnelle s’est construite sur celle de ses parents, mais progressivement, Stéphanie peut s’en détacher et avoir la sienne propre. La conception personnelle de l’œuvre offre une appropriation personnelle de l’œuvre. La pratique plastique est un atout pour entrer, comprendre, apprendre de l’œuvre. L’œuvre doit être un émerveillement. Si l’enseignant s’attache aux concepts du beau et du fini et bien fini, il entre dans une difficulté qui n’a pas d’intérêt. Il faut lâcher ces concepts parce qu’ils font appel à des conceptions « veillottes » de l’art et entraîne l’enseignant vers des nécessités de résultat, qui fausse tout le travail de pratique plastique et de rencontre avec les œuvres.

2. Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?

L’expérience esthétique de l’enseignant est indispensable pour que l’élève puisse lui aussi faire ce type d’expérience

Les œuvres ne sont pas un répertoire de connaissances ou de techniques dans lequel on puiserait les formes extérieures du geste ou des savoirs qui resteraient verbaux : « les œuvres ne sont pas envisagées comme un répertoire d’œuvres dans lequel on puisse ». Mais elles sont des réservoirs d’expériences irréductibles. Les œuvres construisent l’expérience esthétique ; elles représentent une « ouverture », une ouverture sur l’ « extérieur », pour Stéphanie. Nous notons que Stéphanie parle très généralement de cette expérience, sans vraiment préciser si ce qui se passe dans cette expérience est valable pour les élèves ou les enseignants. Nous pensons que Stéphanie en est consciente, elle a dans l’ensemble des entretiens exprimé la valeur du projet, Petite Galerie comme une expérience pour tous. Dans cette expérience esthétique, les œuvres sont examinées dans les deux disciplines, sous deux angles différents. D’un côté en science « ce que l’on voit », observation raisonnée, et de l’autre en arts plastiques ce que l’on sent : « impression », construisent les apprentissages, viennent se confronter ou s’associer et sollicitent l’expérience esthétique.

La place de l’artiste et la question de la médiation dans la rencontre

Ah oui ! oui, oui, oui ! C’est important la place de l’artiste, là, oui !
Et d’ailleurs tu vois quand on réfléchissait, tu vois avec le choix, quand on était contre pour le moment le choix d’œuvres au FRAC.
Je dis pas qu’il en faut pas, mais c’est encore plus s’éloigner de cette rencontre-là ! Pour moi !
Eh ben si c’était juste faire venir les œuvres, et point final … je trouve que le contact est très important parce que, à la fois ben les gamins y peuvent avoir l’occasion d’aller dans les musées avec leurs parents.
C’est important
Justement, tu rencontres une œuvre, mais t’as pas l’occasion de rencontrer l’artiste !
L’expérience esthétique de la rencontre avec l’œuvre semble liée à une relation particulière avec l’artiste, avec l’auteur. On retrouve ici la problématique de l’intention et de l’œuvre comme interaction avec un Autre (Pignocchi, 2012 : 51). D’où l’importance en matière de didactique des arts de la possibilité de donner une place à l’artiste et à la rencontre effective avec lui dans le parcours d’éducation esthétique des élèves. La médiation de l’artiste est d’abord un événement producteur de transformations majeures dans les dispositions des élèves.

Stéphanie affirme vigoureusement (cinq « oui ») que les expériences de rencontre avec un artiste sont un élément décisif de sa pratique professionnelle. Elle explique que l’artiste participe à une autre modalité de rencontre avec l’œuvre : « cette rencontre-là ! Pour moi ». Sans l’artiste on s’« éloigne » de ce type de rencontre. Elle s’explique sur la différence entre les deux rencontres avec l’œuvre : celle sans l’artiste : « ben les gamins y peuvent avoir l’occasion d’aller dans les musées avec leurs parents » et celle avec l’artiste : « C’est important la place de l’artiste là, oui ! » et « cette rencontre-là ». Elle nous livre un argument important : « l’œuvre c’est un travail » et celui qui a fait ce travail pour Stéphanie doit être reconnu, mais aussi qu’il concrétise le fait que l’œuvre est le résultat d’un processus de conception et de fabrication qui est presque plus important que l’œuvre elle-même comme objet fini.. Cette relation supplémentaire, qui tient compte de la réalisation dans la conception personnelle de l’œuvre, met en valeur la réflexion sur la fabrication de l’œuvre par l’artiste et le rapport entre l’œuvre et celui qui regarde l’œuvre. Stéphanie mène une réflexion avec les élèves qui les sort d’un face à face étroit avec l’œuvre comme pur objet.

**Une rencontre avec l’œuvre c’est aussi s’assoir devant l’œuvre « comme quand on lit un livre »**

Stéphanie déclare qu’une rencontre ce peut être seulement « s’assoir devant ! ». Elle semble dire que la rencontre avec l’œuvre peut être pensée très simplement, sans organisation spectaculaire, mais aussi avec une dimension temporelle ; peut-être parle-t-elle là d’une étape de la première rencontre, moins sophistiquée, peut-être plus naturelle ? Elle a une conception personnelle de la rencontre qui laisse apparaître nettement une volonté de simplicité dans la rencontre ; elle utilise deux fois dans cet épisode le groupe « devant l’œuvre d’art, s’assoir devant », proposant également de ne rien faire, ou tout au moins de rester là à attendre qu’il se passe quelque chose entre nous et l’œuvre. La pratique est nécessaire, elle nous en parle dans la section précédente, mais elle propose une autre façon d’aborder l’œuvre, sans cette pratique et sans l’obligation d’une pratique immédiate : « comme on lit un livre ». Ainsi illustre-t-elle un paradoxe : alors que la pratique de l’œuvre est souvent vue comme une pratique savante, elle retrouve ici l’invitation d’un Didi-Huberman (1990, 1992) à se dégager du savoir pour retrouver une capacité à recevoir plus qu’à projeter, et rendre à l’expérience sa dimension
Les œuvres construisent l'expérience esthétique et ne peuvent pas être un réservoir dans lequel on puisse des connaissances, mais plutôt un réservoir d'expériences irréductibles. L'examen d'œuvre sous les angles différents de deux disciplines comme les sciences et les arts plastiques permet ce jeu entre ce qu'on « voit » et ce qu'on « sent ». L'artiste offre une dimension autre à la rencontre avec l'œuvre qui les sort d'un face à face étroit avec l'œuvre comme pur objet. La rencontre peut aussi être proposée de manière immédiate, simple, comme on « lit un livre ». Le temps est un facteur sur lequel il faut compter dans la rencontre avec l'œuvre.

3. Les fonctions anthropologiques de l'art : comprendre le monde ; s'ancrer dans l'humanité

L'œuvre ouvre une porte sur le monde

On en vient aux conceptions fondamentales concernant les fonctions fondamentales des œuvres. La première est que les œuvres sont des signes dans une langue propre, qui ouvrent sur le monde qui nous entoure. L'œuvre ouvre une petite « porte » sur l'« extérieur », sur le monde extérieur, sur le quotidien. Cette œuvre installée dans la petite Galerie crée une articulation entre l'école et l'extérieur et cette liaison est une force parce qu'elle sort l'enseignant d'une routine « tu tournes que sur tes programmes » ou encore elle l'oblige à penser l'extérieur du cadre de la classe : « qu'on ne ferait pas si on restait dans le cadre classe ». L'œuvre porte une conception du monde et interroge celle-ci, d'une manière très ample, que marquent les co-occurrences de mots comme « ouverture, extérieur et ouvrir, ouvre, porte, ouverte ». Mais cette « ouverture » à la fois vaste et floue peut-elle être précisée.

L'œuvre s'ouvre sur des notions plastiques et technologiques

Nous prenons appui sur cette expression très significative de Stéphanie « moi j'y crois » et « je transmets à mon tour », pour argumenter qu'il s'agit bien de conception personnelle. Stéphanie offre quelques exemples qui lui permettent d'affirmer que les œuvres aident à appréhender des notions, complexes, comme les « rouages d'une mécanique », de l'engrenage technique ou technologiques « d'engrenages ». Plus précisément, il serait plus clair de passer par des œuvres mobiles, plutôt que de passer par des formules pour découvrir le mouvement. Les notions plastiques de mouvement deviennent plus lisibles : « les rouages d'une mécanique d'une œuvre d'art mobile… on m'a fait découvrir des œuvres qui permettait
de voir, d’observer autrement ». Lorsqu’elle donne l’exemple de « rouages d’une mécanique », elle donne implicitement ce qu’elle a vécu en tant qu’élève, on peut le supposer, qui essaie de comprendre des notions complexes, et qui, assistée par les œuvres, accède à la compréhension de ces notions : « je me suis souvent servie de ces principes moi-même pour apprendre, de ces œuvres, on m’a fait découvrir des œuvres qui permettaient de voir, d’observer autrement, je transmets à mon tour ». Stéphanie pense que non seulement la fonction de l’ « œuvre enseigne » mais elle « aide à enseigner » (Didi-Huberman, 1985 : 9).

En tentant de « faire comprendre » ce à quoi peut servir les œuvres dans la rencontre, Stéphanie trouve des arguments entre une collection de savoirs et une série de choses que l’œuvre enseigne, donnant aux enseignants une « aide à enseigner » précieuse. On comprendra ici toute l’importance de cette expression qui permet à Stéphanie de développer sa conception personnelle : il faut donc s’appuyer sur les œuvres pour enseigner, les arts plastiques, l’art, l’œuvre, d’autres disciplines comme un soutien privilégié. Nous pouvons penser qu’elle indique quelques précisions lorsqu’elle explique que « les élèves, eux apprennent de l’œuvre » et nous pensons qu’elle doit avoir des indices qui lui permettent d’affirmer « comme ils découvrent que l’œuvre leur faire apprendre autrement ». Ces indices nous les trouvons plus loin « Mieux ! Enfin je pense, moi personnellement mieux, plus avec bonheur ». Soulignons que « Mieux » et en parallèle de « bonheur ». Stéphanie réfléchit sur ce qu’elle observe des élèves par rapport à leur apprentissage et ce qui lui vient c’est ce « bonheur ». On peut apprendre, découvrir, comprendre de l’œuvre avec « bonheur ».

Nous prendrons un exemple pour argumenter à la fois la parole de Stéphanie et nos propos dans une activité dont elle parle, c'est-à-dire de tenter d’expliciter en quoi l’œuvre offre les clefs d’apprentissages fondamentaux, dont le premier est si banal qu’on en oublie l’importance et la complexité : « apprendre à regarder », à donner sens et peut-être même prioritairement à interroger le perçu et le senti avant de plaquer du sens dessus.

Dans cette activité les élèves ont « regardé » et appris à regarder l’œuvre d’art « on va se mettre à l’œuvre d’art, c’est apprendre à regarder ». Ils ont ramassé sur le rivage, lors d’un déplacement en classe de mer, des débris qui jonchaient le sol. A partir de ces fragments ils ont constitué des collections, en rapport avec la notion de collection de l’œuvre d’Elisabeth Brillet-Raphaël. Puis à partir de leur tri, les élèves choisissaient des objets qui leur plaisaient et les représentaient d’abord en tant qu’observateur fidèle, scientifique puis en tant que plasticien, si l’on peut se permettre ces extrapolations. Ces confrontations de regard sont à mettre en comparaison avec des démarches d’artistes, d’une part, et avec un questionnement épistémologique sur le réel, d’autre part, que ces artistes posent : faire œuvre, les aider à observer ce qui les entoure : ici ce que l’élève prend au départ pour un oursin, est un amas, une pelote de réjection ou régurgitation. La démarche sera la même et l’œuvre a ce pouvoir de guider cette démarche.
La fonction importante de l’œuvre et par extrapolation de l’art, pour Stéphanie, est que l’œuvre doit permettre de « se poser les bonnes questions, d’approcher autrement l’ensemble de ce qui environne l’enfant. Elle donne la possibilité d’apprendre à regarder. La pratique de l’œuvre éduque le regard qui n’est justement pas réduit à des notions plastiques, lesquelles serviront peut-être pour l’analyse : mais elle interroge non seulement les choses, mais notre expérience des choses, notre capacité critique à les percevoir et à s’interroger « se poser les bonnes questions... sur ce qu’on voit », c’est d’abord dé-naturaliser le regard.

Nous comprenons que son expérience de la Petite Galerie, l’amène à théoriser ces connaissances ; elle met en avant une théorie personnelle, qui pourrait si l’on essaie de résumer à grands traits que l’œuvre accompagne, montre, fait découvrir, fait comprendre, fait observer. Elle évoque une œuvre « de rouages » et de « technologie », nous précisons qu’il s’agit de l’œuvre de Dominique Doré (développée à la section 3 de cette troisième partie).

**L’œuvre permet de s’interroger sur les phénomènes scientifiques**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>470SR 7juin 2012</td>
<td>Et dans la deuxième partie on avait fait l'inverse, pour ombre et lumière et ça permet, justement, quand on est sur la démarche de l’artiste, ça permet justement de se poser des questions</td>
</tr>
<tr>
<td>472SR 7juin 2012</td>
<td>Et de s’interroger après sur les phénomènes scientifiques</td>
</tr>
<tr>
<td>476SR 7juin 2012</td>
<td>Ah, il y a une autre ouverture, effectivement vers une, un infini ou une, euh, bien évidemment, enfin il y a de l’inconnu dans l’art et en science il y en a toujours !</td>
</tr>
<tr>
<td>477 MEP 7juin 2012</td>
<td>Y en a toujours aussi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>478SR 7juin 2012</td>
<td>Mais effectivement à notre échelle, on peut démontrer certaines choses !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Pour reprendre l’activité dont parlait Stéphanie et que nous avons rapidement reconstituée, il s’agissait dans un second temps de partir des notions plastiques, pour accéder à la complexité de notions scientifiques sous forme de question.

On comprend donc que la démarche est la même ; le questionnement « se poser des questions » facilite l’accès à ces notions qu’elles soient plastiques ou scientifiques. L’art et la science se répondent et surtout permettre de s’interroger sur le monde qui nous entoure. Il ne s’agit pas de confondre ces pratiques mais de marquer leur complémentarité.
4. La technique et le « à la manière de »

L’artiste dépasse la simple maîtrise de la technique

| 764SR 7 juin 2012 | Ben si, tu restes dans la technique ! |
| 765 MEP 7 juin 2012 | Voilà, tiens, c’est ça exactement, tu restes dans la technique et du coup le « à la manière de »… ? |
| 766SR 7 juin 2012 | Ben t’es plus un artiste, t’es plus un artiste, enfin… on travaille pas pour faire artiste, quoi ! |
| 767 MEP 7 juin 2012 | Ouais ! Le côté création, ou créativité, n’existe pas ? |
| 768SR 7 juin 2012 | Ben c’est ça, l’artiste en lui-même, c’est celui qui justement, il a, il va au-delà de la technique… |

Stéphanie évoque cette interaction ce qu’on appelle le « à la manière de ». On est là au cœur des questions de la didactique des arts, dans ce qui fait la spécificité d’un agir d’artiste opposé au simple exercice technique. Nous avons discuté ce dispositif pédagogique de pratique issu d’anciennes conceptions théoriques du dessin et des beaux-arts, dans la première partie, chapitre 3, se rapportant à la didactique des arts plastiques. L’ensemble du travail de recherche de Stéphanie est nourri de cette volonté de s’affranchir d’un dispositif pédagogique qui soumet les pratiques des élèves à une conception de l’apprentissage réductrice. Pour ce faire la distinction entre « artiste, technique, pratique création et créativité » doit être faite. Stéphanie rapproche l’artiste et la technique et s’interroge : « il va au-delà de la technique ». L’artiste « c’est celui qui justement » fait la différence entre technique et pratique artistique élaborée (Klee, 1925 ; Kandinsky, 1926 ; Benjamin, 1935 ; Heidegger, 1935 ; Bergson, 1938 ; Rothko, 1934-1969 ; Simondon, 1958 ; Villagordo, 2012). Les productions des élèves étonnent par des expérimentations variées et les rencontres avec les œuvres consolident petit à petit cette pratique artistique. L’artiste est justement celui qui va plus loin que la simple maîtrise « technique », à laquelle le réduisent les représentations ordinaires et une théorie de l’art comme expertise, remise en cause par l’esthétique contemporaine, elle-même appuyée sur l’histoire de l’art.

L’artiste va plus loin et maîtrise sans doute cette technique, car il ne peut se contenter de rester au simple niveau de la maîtrise. Sa conception spécifique et personnelle de la technique rejoint le problème de l’intention que l’on peut lire dans les tours de parole précédents et qui prolonge ce rapport à la technique (section 4a, de cette troisième partie).

5. Le lieu de l’art, le musée, installation des œuvres dans le musée, dispositif (mode et stratégies de présentation des œuvres) muséal

Thématique absente de cet entretien.

74 Cf. Stéphanie, mémoire 2009 (DVD).
TROISIÈME PARTIE CHAPITRE 3

Analyse de l’entretien de Stéphanie suivant l’axe 3 « Didactique » : éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels

1. Choix des œuvres, mise en scène de l’œuvre, accrochage affichage, exposition

Le choix des œuvres dépend des objectifs

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Dialogue</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>110SR 7juin 2012</td>
<td>Ouah oui j’essaie de……..l’enseignant déjà ça dépend par rapport à affirmer l’objectif que tu te donnes au départ !</td>
</tr>
<tr>
<td>112SR 7juin 2012</td>
<td>Bien évidemment, l’objectif pédagogique entre en jeu !</td>
</tr>
<tr>
<td>113Mep 7juin 2012</td>
<td>Donc d’abord tu mets en avant le fait de m… mettre des objectifs, avant tout, donc du coup, euh tu vas sélectionner un certain nombre d’objectifs ?</td>
</tr>
<tr>
<td>114SR 7juin 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>116SR 7juin 2012</td>
<td>Parce que je vais, ensuite vers les œuvres !</td>
</tr>
<tr>
<td>118SR 7juin 2012</td>
<td>Je vais enfin, du coup… euh… parler peut-être de ce que tu voulais qu’on dise tout à l’heure après !</td>
</tr>
<tr>
<td>120SR 7juin 2012</td>
<td>C’est-à-dire que, en fait le choix des œuvres d’art</td>
</tr>
<tr>
<td>122SR 7juin 2012</td>
<td>Ben c’est ça, oui ça dépend …</td>
</tr>
<tr>
<td>126SR 7juin 2012</td>
<td>C’est-à-dire qu’on l’utilise vraiment comme un outil</td>
</tr>
<tr>
<td>128 SR 7juin 2012</td>
<td>Et… euh… alors bien évidemment elle est l’œuvre d’art après en soi</td>
</tr>
<tr>
<td>130 SR 7juin 2012</td>
<td>Au départ le choix de l’œuvre d’art c’est un outil</td>
</tr>
<tr>
<td>132SR 7juin 2012</td>
<td>Au service du, du… pédagogique au service d’objectifs</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Pour Stéphanie l’enseignant fait le lien entre les objectifs et les œuvres des liens. Le choix de l’œuvre est déterminé par sa fonction « d’outil » principalement pour Stéphanie. L’œuvre donne accès et éclaire les objectifs de l’enseignant, elle est choisie dans ce but. Mais quels sont ce que Stéphanie appelle des « objectifs » ?

Dans le plan de sa séquence, Stéphanie est très allusive quant à ses propres visées, tout au plus elle évoque dans le plan de son mémoire de CAFIPEMF « ce qui a marché, ce qui n’a pas marché » : mais de quoi parle-t-elle ? Il semble qu’il y a là comme une réponse vide à une injonction supposée : ce qui détermine les choix n’est jamais explicitement porté à la surface, sinon indirectement.

C’est à ces déterminants du choix des œuvres que nous allons nous intéresser ici.

Le choix d’œuvres éveillent la curiosité et l’imaginaire

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Dialogue</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>806SR 7juin 2012</td>
<td>C’était spontané, ça c’est vraiment l’anecdote où on était euh bon à fond !!! Après si, il y a un truc qui a vraiment bien fonctionné avec les, euh, avec les, petits où ils ont, bon, tu vois c’est vraiment des artistes où il y a, comme Dominique Doré, on y a toutes ces machines !</td>
</tr>
<tr>
<td>808SR 7juin 2012</td>
<td>Ça, ça éveille la curiosité, les engrenages !</td>
</tr>
<tr>
<td>810SR 7juin 2012</td>
<td>L’aspect scientifique, alors là l’aspect scientifique à fond !</td>
</tr>
<tr>
<td>812SR 7juin 2012</td>
<td>Et en même temps, ils, ils, c’est génial, ils, on part dans l’imaginaire, vraiment</td>
</tr>
<tr>
<td>814SR 7juin 2012</td>
<td>Et un autre qui avait super bien fonctionné, alors après par contre euh, c’était le travail de l’artiste qui avait vraiment bien stimulé l’imaginaire après, ce qu’on a fait avec l’artiste, moins !</td>
</tr>
<tr>
<td>816SR 7juin 2012</td>
<td>Bon parce que je trouve que là, l’artiste, il s’était un peu plus investi ! Mais ils manquent de compétences par rapport aux élèves !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dominique Doré, sculpteur cinétique, *Ja concerto mon canard, photo de l'artiste et des sons pour mon caïen*

L’aspect scientifique de l’œuvre avait retenu l’attention de Stéphanie, mais elle ne met pas en avant des notions techniques liées à ce domaine disciplinaire (la technologie), mais un objectif qu’elle identifie comme relevant du domaine artistique : elle a constaté que les engrenages offraient une prise à la curiosité des élèves. Cette capacité « être curieux » peut être travaillée avec ces œuvres-là, pour Stéphanie, il est nécessaire de la développer, pour approcher, comprendre, apprendre de l’œuvre. L’aspect scientifique de l’œuvre, l’aspect mécanique, l’idée de machine qui fonctionne, n’est pas abordée pour ce qu’elle permet de comprendre, mais pour ce qu’elle permet de stimuler la « curiosité ». La matérialité des œuvres et leurs mécaniques offrent une rencontre qui est d’abord esthétique, sensible, avant d’être un accès aux savoirs techniques. Elle aborde l’œuvre non par sa dimension technique mais par sa capacité à mobiliser et convoquer l’imaginaire.

Stéphanie nous donne un autre exemple après celui de Dominique Doré, celui d’Enzo. Elle décrit les relations amicales qui ont engagées l’artiste (Enzo a réalisé une œuvre spécifiquement pour l’école Eugénie Cotton), et qui ont liées l’artiste, les élèves et les enseignants de l’école. L’artiste ne s’est pas contenté de fabriquer une œuvre, il a créé un espace de fiction, une histoire peuplée de « petits personnages » qui s’est développée, consolidant cette relation amicale. Les élèves et l’enseignante ont été au cœur de la réalisation de l’œuvre et de son installation dans l’école. Le choix de l’œuvre et bien sûr ici de l’artiste, a maintenu les élèves dans cette sollicitation de l’imaginaire des élèves On peut dire qu’ici le choix de l’œuvre et de l’artiste répond à un objectif, celui de la capacité à développer un imaginaire et à éprouver le plaisir de sa manipulation dans la création. En termes d’esthétique, si on suit ce point Goodman, ils apprenaient à faire des mondes (Goodman, 1992).


Le choix des œuvres dépend bien sûr, mais en partie, des objectifs pédagogiques, mais l’œuvre peut aussi éclairer les objectifs de l’enseignant. L’enseignant peut avoir des priorités choisir des œuvres pour éveiller la curiosité, l’imaginaire, l’aspect scientifique, les accompagner dans une rencontre pour éprouver du plaisir à voir et à faire (dans la dimension pratique plastique).

2. Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique /vs/ les reproductions

Parler des œuvres sans les voir parait difficile
392SR 7juin 2012 Oui, parce que c’est ce que j’ai mis, parce que ce que effectivement, ce que je disais c’est que même si on le prépare en amont, euh…

394SR 7juin 2012 Parler des œuvres, à la fois, euh, sans les voir, déjà c’est difficile, bon sans les voir, c’est qu’en photo, sans les voir concrètement

396SR 7juin 2012 Par rapport à la reproduction, donc c’est très compliqué !

398SR 7juin 2012 Et sans voir l’artiste, c’est vrai que c’était moins spontané, c’est pour ça que je te disais qu’y a quand même, une fois qu’ils sont avec l’interlocuteur en face d’eux.

400SR 7juin 2012 La discussion elle est quand même, euh, courte !

L’enseignant prépare la rencontre avec l’œuvre et bien sûr quand il y a lieu, avec l’artiste. Stéphanie milite pour les œuvres réelles, son projet de Petite Galerie va dans ce sens. Ce qu’elle nous dit à présent des œuvres, puisqu’elle peut comparer entre œuvres réelles et reproductions, est qu’il est difficile de « parler des œuvres sans les voir ». D’abord de préparer, sans voir les œuvres, mais aussi de « parler » des œuvres sans avoir sous les yeux que la reproduction, reste « compliqué ». Elle soutient qu’il est plus « difficile » de parler d’œuvres qu’on ne voit qu’« en photos » que d’œuvres réelles, que l’on aurait vues « concrètement ». La matérialité même de l’œuvre n’est pas accidentelle, c’est une composante centrale de la rencontre avec elle, et un moteur essentiel pour le « travail » qui va s’ensuivre, en, particulier la parole.

Cette matérialité, tout en étant prudente sur l’emploi du terme, nous l’avons discuté dans la première partie, chapitre 1, apporte quantité de phénomènes irréproducibles : les sensations, les sens, les effets de matière, la lumière, les ombres, les conditions d’installations. On comprend pourquoi elle semble dire que la « discussion, elle est quand même, euh, plus courte » devant une reproduction.

Une autre dimension de la rencontre réelle est la possibilité de rencontrer l’artiste devant l’œuvre, qui en quelque manière dédouble la matérialité du produit par la présence physique du producteur.

La rencontre avec l’œuvre réelle : matérialité, sens et dynamisme

418SR 7juin 2012 Si après, moi, ce que j’en ai tiré, quand on a une reproduction, on peut déjà s’interroger sur ce qu’a voulu faire l’artiste

420SR 7juin 2012 Et voilà comment il a pu faire ou … euh je suis pas allée jusqu’à aussi loin

422SR 7juin 2012 Parce que, c’est vrai que, la discussion, on va dire réelle, qu’elle soit même en présence, parce que une fois qu’on a déclenché, la rencontre,

424SR 7juin 2012 On est sur des situations qui ont du sens pour les enfants ! Je dis pas que d’être dans un musée, de voir une œuvre, ça a pas de sens

426SR 7juin 2012 Mais du coup on est dans une dynamique ...

427MEP 7juin 2012 D’accord, ça a plus, ça donne plus d’énergie ?

428SR 7juin 2012 Oui ! C’est une dynamique

La suite de l’extrait confirme cette importance de l’artiste. Stéphanie n’abandonne pas pour autant la reproduction, au contraire elle cherche à en tirer le meilleur parti. En l’occurrence, elle s’interroge sur ce qu’elle permet : « quand on a une reproduction, on peut déjà s’interroger sur ce qu’a voulu faire l’artiste » ou encore « comment il a pu faire ». Elle insiste sur ce qu’elle appelle une « dynamique », un effet stimulant qui est de fait un révélateur de l’intensité de l’expérience perceptive, affective, qui est le propre de l’œuvre comme artefact, comme évenement. C’est cette énergie qu’elle cherche à capter. Même si on ne peut analyser cette dynamique, elle est de fait l’objet même qui est visé, ce qui nourrira la suite quoi qu’il arrive, ce qui redonne sa force à la formule trop banale : pour Stéphanie « On est sur des situations qui ont du sens pour les enfants ». 
Parler des œuvres sans les voir, paraît difficile pour Stéphanie. La matérialité de l’œuvre, même si l’on apporte un peu de prudence en utilisant ce terme, apporte quantité de phénomènes irreproductibles : sensations, sens, effets de matière… La rencontre avec l’œuvre réelle lui donne un caractère dynamique et un sens de l’œuvre en tant qu’œuvre indéniable, sans ôter à la reproduction des qualités, qui offre en effet d’autres variables à la rencontre (le détail).

3. Les savoirs et leur lexique : usages des mots de l’art et les formes lexicales du savoir


Le langage dans la rencontre

Dans les rencontres avec l’œuvre, on constate l’importance des pratiques langagières, enjeu capital. Le « langage autour » des rencontres n’est pas une activité secondaire, plaquée, dérivée : il fait entièrement partie de la rencontre. On est bien au-delà d’un simple souci de conformité aux programmes de l’école maternelle qui parle de maîtrise de la langue (formule très contestable par ailleurs). Il ne s’agit pas de faire de l’art pour apprendre à bien parler, mais de parler (de l’art pour faire (l’expérience de) l’art, exactement comme les pratiques langagières sont articulées et fondues avec les pratiques de l’art dans le monde des adultes (Margolis, 1963).

On a exposé les propos à ce sujet de Dominique Bucheton et de toute son équipe (première partie, chapitre 3, la didactique) : il faut parler pour penser, apprendre et se construire (Chabanne, Bucheton, 2001). Nous ajouterons que Stéphanie a bien conscience qu’il faut parler pour sentir et pour créer parler pour faire l’expérience de l’œuvre, que la parole la prépare et la prolonge « soit en amont soit en aval ». Pour Stéphanie, le développement du langage n’est pas un objectif qui se substituerait à l’enseignement artistique ; elle ne le fait pas simplement parce qu’il est prescrit dans les programmes de l’école maternelle, mais parce qu’il est constitutif de la rencontre avec l’œuvre et du rapport à l’œuvre.

Les situations autour du langage dont parle Stéphanie, ne sont pas très détaillées et jouent plus
dans l’idée d’une communication entre un artiste et les élèves. Elle certifie avoir des « indices forts » pour mesurer des changements chez les élèves. On y apprend que les interactions avec l’artiste sont plutôt « spontanées » et que les élèves s’intéressent à la réalisation, à l’œuvre en train de se faire : « comment tu vas faire ça ». L’artiste travaille-t-il devant eux, puisqu’elle nous dit que les situations de rencontre qu’elle met en place, sont souvent associées à la visite de l’artiste ? On trouve également des questions en rapport avec l’intention de l’artiste : « pourquoi tu as fait ça ». Les situations de langage se situent de part et d’autres de la rencontre avec l’œuvre et l’artiste, mais il devient nécessaire d’affiner « le ressenti », nous dit-elle. Ce ressenti de l’élève, après la rencontre avec l’œuvre, doit être pris en charge par une verbalisation de l’événement, mais elle ne nous en dit pas plus.

**Deux disciplines s’épaulent dans la rencontre avec l’œuvre**

Stéphanie évoque aussi la plus-value apportée par une conception interdisciplinaire de ses projets pédagogiques.

<table>
<thead>
<tr>
<th>29 SR25 mai 2009</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>La Petite Galerie est comme un levier, vraiment un Appui, sur lequel le sens des apprentissages prend de l’ampleur. C’est en faisant se rencontrer les arts visuels et les sciences que je peux te dire ça ! Je vois bien la convergence des deux disciplines, même si je prends appui sur les œuvres et sur les dispositifs, les problématiques, les procédures des arts plastiques. Les sciences gagnent du terrain en se renforçant auprès des arts plastiques. Épauler une discipline par une autre, et pourtant on pourrait dire le contraire ! Mais le terme de plaisir, qu’il laudrait retrouver dans les sciences et essentiellement visible dans les arts plastiques en tout cas pour moi, ce plaisir, je tente de le retrouver dans les sciences, et de l’amener aux élèves ! La science est un jeu qui forme ! (rire)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>43 SR25 mai 2009</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(retour sur son travail de mémoire) : En 2, ce sera l’expérience et la problématique : d’abord les essais de convergence des disciplines et d’expérience de la comparaison et ensuite l’idée de tissage de liens entre arts et sciences : les outils, justement, les procédures, les dispositifs. Mon projet est avant tout un « Parcours artistique et scientifique » ; j’ai mis en place cette démarche et ces objectifs dans un esprit de partage avec mes collègues, pour qu’elles puissent comprendre qu’on peut s’appuyer sur des œuvres pour enchainer des disciplines. Cette expérience a donc 2 entrées dans le projet : par les sciences et par les arts / … / La description du parcours, des pratiques plastiques et artistiques, le langage utilisé permettra une analyse de ce qui a marché et pas marché… c’est comme une, enfin des réponses à la problématique, et surtout je veux ouvrir à mes collègues de l’élémentaire, parce que je crois vraiment ce projet transférable, encore plus démunis, je trouve….</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La maîtrise des deux disciplines aide Stéphanie. Elle a une formation solide en science et vient d’obtenir son CAFIPEMF, en arts plastiques. Le lieu de la Petite Galerie et les œuvres exposées, sur lesquels l’enseignante s’appuie, donnent « du sens aux apprentissages » grâce aux relations que Stéphanie effectue dans les deux disciplines : « faisant se rencontrer les arts visuels et les sciences » et « convergence des deux disciplines ». Elle souhaite une vraie association des disciplines pour qu’elles puissent s’ « épauler ». Les arguments se développent et dans l’explication de son travail de mémoire de CAFIPEMF, où elle élabore son projet de Petite Galerie, Stéphanie trouve des ressources. La notion de plaisir, vu précédemment (première partie, chapitre 1), est l’argument qui permet à Stéphanie de faire collaborer ces deux disciplines. Il transfère de la discipline des arts plastiques à celle des sciences. Stéphanie y voit une autre dimension possible à la rencontre avec les œuvres, celle d’articuler les savoirs et les compétences pour offrir d’autres points de vue aux élèves : « ce plaisir, je tente de le retrouver dans les sciences, et de l’amener aux élèves ». On retrouve ici l’écho de problématiques apportées par Dewey, qui nourrissent certains développements récents de la didactique des sciences (Wickman, 2012).

**Un exemple de notions : ombre et lumière**

1042
Stéphanie expose plus en détail dans le dernier entretien les pistes qu’elle a mises en place à propos de son projet de Petite Galerie, notamment l’expérience faite sur les deux notions « ombre et lumière ». Ces deux notions peuvent être traitées dans les deux domaines de la maternelle : découvrir le monde et percevoir, sentir, imaginer, créer.

Nous observons le travail d’un élève, que nous avons photographié. Stéphanie commente cette photo en précisant le lexique qu’elle a proposé aux élèves. Ce sont ces termes comme « nuances, ombres, lumière, couleur, les trois tons (clair-moyen-foncé), et clair-foncé » qui sont rapportés et qui montrent le lexique qu’elle développe auprès des élèves.

Les deux domaines au creux de disciplines se croisent, donnant plus de sens aux apprentissages, nous dit Stéphanie ; elle revient sur la photographie où le travail de l’élève montre qu’à partir de l’observation des couleurs, il a pu développer un jeu de nuances subtiles. Nous relevons « clair-foncé » pour « clair-obscur », qu’elle utilise plus loin, « tons », « nuances » qui montre que Stéphanie connait les termes spécifiques à la discipline et les emploie. Dans les constituants de l’œuvre, le clair-obscur est un terme très spécifique, lié aux arts plastiques, ce qui argumente en la faveur d’un lexique riche et déjà bien en place. Nous pouvons penser qu’elle l’a acquis pour pouvoir être précise dans l’analyse des œuvres et ensuite qu’elle n’hésite pas à les utiliser avec des élèves très jeunes, dont elle n’attend pas qu’ils les réutilisent ; cette asymétrie lexicale signe assez clairement une ambition éducative. Les mots contribuent à la construction des notions tout autant que les œuvres vues et les œuvres faites : c’est leur co-occurrence qui est essentielle.

**Aiguiser le regard des élèves : dessiner et observer pour rencontrer l’œuvre**

<table>
<thead>
<tr>
<th>25MEP 7juin 2012</th>
<th>Ça me semble important et donc ce que je voulais te demander c’est que ça apporte de plus quand tu revois les images, est-ce que quand tu revois ces photos là est-ce que ça te…tu te dis ben, euh oui ça joue ça joue pas ou euh ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>26SR 7juin 2012</td>
<td>Par rapport à l’éducation au regard ?</td>
</tr>
<tr>
<td>28SR 7juin 2012</td>
<td>Ben si, malgré tout parce que de toute façon, parce que dans un premier temps passer par les sciences, ce que je t’avais dit, c’est travailler sur l’observation, l’environnement qui est autour de l’enfant</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 30SR 7juin 2012 | Donc, que d’autant plus après quand on va se mettre à l’œuvre d’art c’est apprendre à regarder aussi donc euh…apprendre à regarder un oursin, ou à, ou d’ailleurs c’est peut-être plus un oursin (photo 4) / §§§ / c’en est pas un, ou une œuvre d’art, enfin, déjà c’est apprendre, à…se… à se poser les bonnes questions, sur, euh, ce que je vois, euh…les ma…
Stéphanie nous éclaire sur les intentions des séquences proposées et de l’activité ; elle cherche à exercer le regard des élèves par « l’observation ». Elle construit l’activité dans ce but. Ainsi elle conduit de l’observation, l’exercice, à « l’éducation au regard ». L’œuvre n’est pas présentée dans cette activité, elle ne semble pas avoir eu sa place, dans l’exercice, mais si l’on reconstruit la proposition de Stéphanie, on s’aperçoit que l’activité permet aux élèves d’arriver outillés face à la rencontre avec l’œuvre. Ce sont ces activités qui permettent d’accéder aux « détails », sans doute la curiosité exprimée plus haut a-t-elle sa place ? Le dessin d’observation qu’elle propose comme activité, est donc associé aux dessins plus fins, plus détaillés, mais aussi moins conforme à la norme. Les travaux sont confrontés dans un objectif identique et unique « apprendre à regarder », de la même manière que cette compétence pourra être développée lors de la rencontre avec l’œuvre. Cela nous invite à élargir la définition que nous pouvons donner à ces langages médiateurs : le langage graphique constitue non pas un outil de reproduction du réel, mais joue un rôle d’outil pour élaborer la perception des œuvres (Vézin 1972 : 179 ; Rabatel, 2010 : 17-45).

Les détails de ces quelques photographies, argumentent les propos de Stéphanie. Elle utilise des outils spécifiques, la loupe et des outils inventés à partir d’outils existant, cette règle en papier. Les élèves ont sous les yeux des fragments qu’ils ont eux-mêmes ramassés, collectionnés et sélectionnés. L’observation les oblige à trouver les couleurs, les formes, les plus approchantes ; dans la photo n°3, on voit comment cet élève tente de s’approcher plastiquement des formes, de la couleur et par le détail, qui donne l’impression d’une « approche scientifique ». Mais Stéphanie envisage le lien direct entre la pratique d’un « croquis schématique » à visée informative et la pratique du « dessin expressif » à visée esthétique.

D’ailleurs cette approche un peu scientifique du dessin ici, par son côté méticuleux, qui lui a été reproché, également au niveau de l’œuvre d’art: « parce que souvent on me l’avait reproché d’ailleurs », l’interroge: « peut-être c’est un défaut ». Étonnamment, on retrouve ici des interdits professionnels qu’on peut interroger : il serait interdit désormais de « faire dessiner » des élèves ?

Le regard de l’élève est amené à voir, à observer méticuleusement ce qu’il a sous les yeux. Stéphanie voit dans la qualité de ce qui est produit, par les élèves, des bases qui peuvent autant préparer à l’émotion que de constituer une voie d’accès à celle-ci. La fierté de pouvoir proposer une représentation, sinon fidèle, du moins personnelle laisse aussi une place de taille à l’émotion. Les deux « actions » « dessiner et observer » se cumulent nécessaires pour aiguiser le regard des élèves: leur sensibilité est à la fois « scientifique » et « artistique », et elle est l’une parce qu’elle est l’autre.

### Le détail, la couleur

88SR 7juin 2012 | Nous on avait travaillé lumière et couleur
---|---
90SR 7 juin 2012 | Donc en fait on avait pas mal travaillé..., euh travaillé la couleur
92SR 7 juin 2012 | Et donc je pense qu’après, euh,...ils..., tu vois, ils..., ils...,on est vraiment
93MEP 7 juin 2012 | Oui parce que là il y a vraiment le détail de la couleur ?
94SR 7 juin 2012 | Oui, oui ! Le détail de la couleur
95MEP 7 juin 2012 | Bon la petite branche elle est ici, mais c’est vrai qu’on voit bien
96SR 7 juin 2012 | Oui, oui ! Les trois tons !
97MEP 7 juin 2012 | Y a une recherche, y a quand même trois tons, hun, qui sont donnés par rapport à cette recherche
98SR 7 juin 2012 | Et même les nuances, euh...quand on voit du foncé, bon c’était pas l’ombre,
99MEP 7 juin 2012 | Ouah ?
100SR 7 juin 2012 | Parce qu’on n’en avait pas encore parlé, mais justement ces nuances de clair-foncé


---

passage par le détail comme accès à une totalité, ou encore la perception de l’œuvre comme la cumulation d’un assemblage de détails. Là encore, les principes didactiques font écho à des pratiques de référence.

La technique et la pratique : faire la différence

| 580SR 7juin 2012 | Mais c’est **donner cette démarche d’expérimentation**, voilà ! |
| 581 MEP 7juin 2012 | Parce que moi, tu fais la différence entre technique et pratique, c’est-à-dire que ça, t’es en train de me parler d’expérience de pratique, c’est-à-dire que, si je mets plein, de fusain, ben ils vont tester etc. ? |
| 582SR 7juin 2012 | Oui, mais il y a les deux, je pense, on apprend que **l’outil se tient comme ça**, mais dans la **pratique tu fais, enfin… hum…** |
| 583MEP 7juin 2012 | Il faut pas apprendre que le fusain ça se fait comme ça, etc, tu veux dire ça, c’est ça ? |
| 584SR 7juin 2012 | **Non, non, on est sur de l’expérimentation !** |
| 586SR 7juin 2012 | Mais c’est l’analyse de cette expérimentation qui finalement, on se dit ben le fusain, on a ses possibilités-là ! On peut faire tout ça parce que justement je l’ai testé ! |
| 590SR 7juin 2012 | On est dans cette pratique |
| 592SR 7juin 2012 | Oui, alors c’était la pratique j’ai pas le bon terme, j’étais plus sur technique |

Les deux termes « pratique » et « technique » liés à « l’expérimentation » sont abordés dans la question, mais Stéphanie semble n’avoir retenu que celui de « pratique ». Pourtant elle distingue la technique induite par l’outil « qu’on apprend », « on apprend que l’outil se tient comme ça » et ensuite à partir de cette technique se développe en parallèle une « pratique », « pratique que tu fais, enfin… ». Nous pensons que Stéphanie rejoint l’idée d’une appropriation des outils ; en l’occurrence, l’exemple de l’écriture et des outils qui ont servi son apprentissage montre que chacun a pris son parti dans la manipulation de l’outil crayon ou stylo à bille. Pour qu’il y ait pratique il faut que la technique soit évacuée : « Non, non, on est sur l’expérimentation ». D’une certaine manière, elle autorise les élèves a faire en sorte que ce soit l’**outil qui prenne le pas sur l’intention**, voire la nourrisse, et non l’inverse.

Nous pensons que Stéphanie différencie bien les deux termes. Lorsqu’elle avance « mais c’est l’analyse de cette expérimentation qui finalement, on se dit ben le fusain, on a ses possibilités-là ! », il semble qu’elle puisse dans l’analyse de l’expérimentation les possibilités du médium, par exemple ici du fusain. La technique serait plutôt un usage conventionnel de l’outil, la pratique n’interdit rien et laisse des possibilités à trouver dans l’expérimentation. Stéphanie insiste sur cette expérimentation qui donne accès à une pratique maitrisée: « On peut faire tout ça parce que justement je l’ai testé ! ». Il y a une technique de l’utilisation du médium fusain, mais dans une pratique d’expérimentation, on peut faire mille trouvailles plastiques.
Stéphanie reconnaît l’importance de l’écriture dans le développement de sa formation qui lui permet de « progresser » (Morin, Crognier, 2005 : 67, 83). Stéphanie nous expose ses carnets de travail et nous laisse la possibilité de les photographier. Ils montrent de quelle manière Stéphanie préparait la recherche d’œuvres à partir de la formulation écrite d’objectifs et comment les principes de la Petite Galerie émergent ; sur les deux documents photographiques (documents cités en annexe77), on peut comprendre le rapprochement entre les domaines disciplinaires, l’anticipation des relevés de conceptions des élèves, etc., ou encore le terme utilisé pour montrer l’intérêt de la liaison entre les deux domaines disciplinaires : « frayer un passage ».

Stéphanie nous montre une autre compétence. En effet ces documents précisent qu’elle est capable de mesurer toute l’avancée de sa propre progression dans la rencontre avec les œuvres, d’évaluer les modalités de présentation lors des rencontres des œuvres et de mesurer la qualité de cette mise en œuvre. Les documents de préparation (documents agrandis sont en annexe78), argumentent nos propos.

Stéphanie insiste pour que les productions des élèves soient elles, accompagnées d’écrits : « je leur apprends » (946, 6 /12) afin d’expliquer, d’éclairer, d’expliciter, toute la démarche à la fois pédagogique, plastique, d’expérimentation qui a conduit le choix des œuvres et bien sûr, a construit les productions-même des élèves. Cet ensemble de principes, de conceptions ou de convictions sur lequel elle se base (elle valide la synthèse : « le travail des arts plastiques c’est...

---


aussi une verbalisation ou une oralisation»), lui permet de considérer que dans l’organisation d’un projet de type Petite Galerie « c’était acquis », enfin pour elle « pour moi, c’est acquis ». La question de la verbalisation est intégrée à la pratique plastique, elle est considérée comme faisant partie de la production plastique ; on a pu le détailler précédemment (première partie, chapitre 3, didactique des arts plastiques). Il nous semble possible d’affirmer que la pratique d’enseignante de Stéphanie est ancrée dans sa pratique personnelle, qui donne une place importante à l’écriture : loin d’être une activité dérivée ou transitoire, le brouillonnement écrit est constitutif du processus de réception / production.

Deux disciplines qui donnent sens aux apprentissages dans la pratique de la rencontre avec l’œuvre, par exemple travailler sur le détail, l’ombre, la lumière. L’œil peut être aiguisé, le regard affuté et cela dans des productions conjointes en sciences et en arts plastiques, en pratiquant le dessin. La technique et la pratique ne s’opposent pas mais n’ont pas la même nécessité. La pratique plastique doit être accompagnée par une technique dans l’idée de l’expérimentation, et non d’apprentissage guidé, voire guindé. Le langage, l’écriture, la verbalisation accompagnent la rencontre et en parallèle constituent une aide à la production plastique.

4. La médiation en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même et autres médiateurs

L’intervention de l’artiste en personne, à la fois souhaitée et interrogée : présupposés et interrogations autour de la médiation par l’artiste

Stéphanie a fait l’expérience de rencontres avec des œuvres en présence de l’artiste, et donc l’expérience d’une forme de co-intervention qui apporte autant qu’elle questionne. Lorsque l’artiste est présent, les conduites des élèves s’enrichissent sans plus d’intervention. Stéphanie souligne leur gain d’assurance au fil du temps : « c’est moins conventionné » ; elle souligne la qualité du questionnement : « les questions sont plus larges, devant les artistes » ; elle met en relief leur souci de poser les bonnes questions : « demandent même s’ils peuvent poser, telle ou telle question », leur réflexion sur leurs propres questions : « cherchent à savoir si leur question à du poids, si elle est bien ou pas ».

Enfin Stéphanie note de la part des élèves, un autre élément à prendre en compte, peut-être celui qui, à ses yeux, prend plus de sens dans son projet de rencontre avec les œuvres. Elle indique que les élèves dans le questionnement, se responsabilisent ; ils prennent intérêt à être là, face à l’œuvre ou à l’artiste. Une des visées est justement de « se rendre compte qu’on a de l’importance quand on parle » ; mais aussi et surtout l’importance de ce que l’on dit « quand on pose une question… » et donc l’importance que prennent les enseignants à écouter l’élève, qui pose cette question-là. On est ici au cœur d’un enjeu central : la construction de l’élève comme sujet (parler pour penser, apprendre et se construire, Bucheton, Chabanne 2001).

Le rôle complexe de l’artiste : il ne connaît pas suffisamment les élèves, les lieux
Quel peut alors être son rôle effectif de l’artiste ?

Oui, parce qu’en fait on l’a fait évoluer la Petite Galerie, parce que dans un premier temps on partait on faisait l’inverse.

C’est-à-dire qu’on partait des propositions des artistes !

Et nous on devait s’adapter !

Et … je trouvais que c’était moins porteur, que d’avoir nous, que d’avoir nous enfin c’était au niveau pédagogique !

C’était moins facile aussi, j’ai pas dit qu’on n’y arrivait pas !

Oui, parce qu’en fait on l’a fait évoluer la Petite Galerie, parce que dans un premier temps on partait on faisait l’inverse.

C’est-à-dire qu’on partait des propositions des artistes !

Et nous on devait s’adapter !

Et … je trouvais que c’était moins porteur, que d’avoir nous, que d’avoir nous enfin c’était au niveau pédagogique !

C’était moins facile aussi, j’ai pas dit qu’on n’y arrivait pas !

Lorsque Stéphanie crée la Petite Galerie, elle demande aux artistes de venir avec des propositions et de prendre l’initiative de l’intervention. Elle ne sait pas comment s’y prendre et pense à ce moment-là que les artistes s’en sortiront mieux qu’elle pour parler de leurs œuvres, donc s’en sortiront mieux pour mettre en place des dispositifs autour de leurs œuvres : « on l’a fait évoluer la Petite Galerie, parce que dans un premier temps on partait on faisait l’inverse ». Le résultat est que l’enseignant s’adapte difficilement aux propositions des artistes : « C’était moins facile, j’ai pas dit qu’on n’y arrivait pas » et elle signale sans les détailler des difficultés « au niveau pédagogique » : « je trouvais que c’était moins porteur ».


Mais c’est vrai que pour nous c’était plus facile après d’avoir une ligne conductrice dans le pédagogique.

C’était de notre travail c’était parti de chez nous.

Et après de trouver effectivement en fonction, en fonction aussi de nos objectifs quels étaient les artistes.

Et puis après de nos affinités.

Parce que par exemple on voulait travailler la céramique.

On en voulait travailler plutôt sur les couleurs donc on est allé vers des artistes.

Qui nous proposaient plus… du, ce travail là, on va dire !

Elle explique que petit à petit, son équipe et elles, ont réalisé qu’elles pouvaient trouver plus d’intérêt pédagogique à partir de leur propre proposition : « plus facile après d’avoir une ligne pédagogique » et mieux encore encore de construire cette « ligne sur leurs « affinités ». Ainsi se sont-elles tournées vers les œuvres après avoir défini leur intention pédagogique et donc les artistes qui pouvaient répondre à leur demande, plutôt que l’inverse : « après de trouver effectivement en fonction, en fonction aussi de nos objectifs quels étaient les artistes ».

Ces énoncés renseignent sur les représentations de Stéphanie quant au rôle assigné à l’artiste, qui apparaît moins comme un intervenant autonome que comme un auxiliaire d’une visée scolaire.

Ah oui ! oui, oui, oui ! C’est important la place de l’artiste, là, oui !

L’artiste donc voilà et du coup tu places aussi dans cette rencontre avec l’œuvre d’art, quand même une partie importante qui est celle de l’artiste, et donc pour toi ça a de l’importance ? Ça ! Sa venue ? le fait qu’on, on, on contacte l’artiste ?

Oui, d’ailleurs c’est ce que j’ai dit cette année, parce que cette année, bon on l’a rencontré l’artiste, parce qu’on a travaillé avec Lou Combes et Michèle Le Bouvier, mais aucun des deux artistes, bon, nous on les a rencontrés, aucun des deux artistes n’est intervenu auprès des enfants !

Et moi, ça me manque.
Stéphanie défend une autre dimension de la rencontre avec l’œuvre, cette petite partie où l’artiste, présent, vivant, vient travailler à l’école, avec les élèves. Elle apprécie cette place qu’il peut prendre d’ailleurs lors de cette rencontre : « C’est important la place de l’artiste, là, oui ». Stéphanie explique que cette dimension de la rencontre lui importe : « ça me manque ». Mais quel est son rôle propre ?

Les élèves peuvent éventuellement rencontrer des œuvres au musée, mais ils rencontrent exceptionnellement les artistes.

La présence de l’artiste permet en particulier de faire passer l’œuvre d’un statut d’objet à un statut d’artefact, de produit, et à déplacer l’attention de l’objet vers le processus de création : « se dire que l’œuvre d’art c’est un travail » par exemple noue inévitablement avec une réalité physique de l’acte de fabriquer. L’œuvre s’anime lorsque l’artiste est présent. On passe d’un questionnement centré sur Qu’est-ce que c’est ? à Comment tu l’as fait ? ou Qu’est-ce que tu en penses ? ; « y a une réflexion », finit par dire Stéphanie. Elle traduit l’effet de la restitution d’un contexte de production par désacralisation : la rencontre ne se fait plus seulement avec des objets distants, mais avec une personne : « y a quand même une personne qui est à l’origine de cette réflexion-là ». Le processus de médiation est d’abord une interaction incorporée.

On voit que l’un des leviers d’acculturation dont Stéphanie a conscience, c’est d’offrir l’occasion d’un contact « vivant » avec l’œuvre par le truchement d’une présence réelle. Elle éclaire ainsi des dimensions de la rencontre qui font écho aux modèles de la sociologie de la réception : pratiquer l’œuvre, c’est re créer un monde (Goodman, 1992 : 165-182) et de fait interagir avec d’autres. La rencontre n’est pas seulement mettre des œuvres dans la salle de classe, dans la Petite Galerie « juste faire venir les œuvres », parce que cette rencontre-là, ils
peuvent la faire avec les parents, l’école apporte en plus le « contact » avec les artistes, qui est d’abord une expérience physique dont on peut mesurer l’importance à la présence, dans les musées, lorsqu’elles sont disponibles, de traces de la présence physique de l’artiste, et de l’artiste en action : (auto)portrait, photos, et désormais films. Réelle ou reproduite, la présence de l’artiste a un puissant effet médiateur, y compris quand on a intégré la critique des théories biographiques ou expressives de l’art (Goffman, 1973 ; Bouveresse, 2008).

L’artiste donne un caractère vivant à l’œuvre. Il a un rôle capital dans la rencontre et offre une autre dimension à la rencontre. Le rôle est déterminé en fonction de l’œuvre, des lieux. Stéphanie assigne un rôle à l’artiste, qui apparaît moins comme un intervenant autonome que comme un auxiliaire d’une visée scolaire. Il permet aux élèves de déplacer et ouvrir l’idée qu’ils ont de l’œuvre. C’est un puissant effet médiateur.

5. Rôle de l’enseignant : passeur, place et rôle de l’œuvre à l’école

Le rôle de l’enseignant est paradoxal : il consiste apparemment à ne pas intervenir auprès de l’élève, mais à créer les conditions de son expérience (posture de lâcher prise)


Le rôle de l’enseignant est en quelque sorte de partager cette expérience « Enfin si ! Mais pas de la même façon » et d’installer des dispositifs médiateurs : la parole (« ils parlent ») comme le travail plastique « ils dessinent et ça c’est important », « c’est un autre mode […] d’expression », un autre langage.

L’enseignant a donc ce rôle : rendre possible le travail sémiotique d’accompagner, de co-élaboration de l’expérience.

Et on comprend là toute l’importance des conceptions de l’art qu’elle a construites, car elle n’est pas soumise aux programmes, elle ne les observe pas à la lettre ; il y a bien cette fois la part personnelle de l’enseignant qui entre en jeu. Le rôle de l’enseignant est de rendre curieux les élèves : quand on est curieux, on ose, on a de l’audace
On est au cœur ici d’un paradoxe qui tient à la nature même de l’objet d’enseignement, qui est moins une connaissance ou un savoir faire qu’une *attitude*, un savoir être, ce que les sociologues appellent une disposition : la capacité pour les élèves à « être » ou « à devenir curieux ». Cette attitude est relayée par des envies : « envie de découvrir », d’aller de l’avant, de se positionner non en repli par rapport à l’œuvre, mais d’avoir le courage de l’affronter ; Stéphanie transfert à ses élèves ce qu’on pourrait appeler l’audace face à la rencontre avec l’œuvre.

Cette « transmission » de la curiosité, du désir de découvrir, n’est pas un effet magique ni même le produit d’une empathie imitative seulement. Stéphanie a parfaitement conscience qu’elle dépend d’une palette de gestes professionnels et de dispositifs didactiques concrets : « les outils, les supports, les mediums ». Les didacticiens l’appellent un *milieu* (Reuter et al., 2010) et une modalité du faire apprendre (« l’expérimentation »), invite à l’exploration ouverte de ce milieu et non à la répétition de gestes prédéfinis.

On retrouve évidemment là les fondements de la didactique des arts plastiques, mais plus profondément une conception du processus éducatif et créatif qu’on va retrouver dans les lieux ou la situation où l’art s’apprend, se transmet, s’éduque. Plus que des « apprentissages » dans une définition scolaire, conçus comme extérieurs au sujet, ce qui est visé prioritairement ce sont des « découvertes », elles-mêmes contrastées « différentes ».

L’enseignant doit accompagner et laisser faire, c’est un rôle paradoxal sur lequel il faut s’aguerrir dans la rencontre avec les œuvres ; ce que permet la posture de lâcher-prise. Les conceptions de l’art que Stéphanie a construites, lui permettent de se départir des programmes ; elle les détourne et montre que sa personnalité d’enseignant entre en jeu. Le rôle de l’enseignant est de rendre curieux les élèves : Quand on est curieux, on ose, on a de l’audace.
TROISIÈME PARTIE CHAPITRE 4

1. Analyse de l’entretien de Stéphanie suivant l’axe 4 « Professionnalité » : éléments attestant de réflexivité et de créativité

1.1 Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus

Rappel : nous nous intéressons au développement de la compétence professionnelle à « enseigner la rencontre », ou plus largement à « éduquer par la rencontre avec les œuvres ». Nous avons établi dans la partie théorique l’importance pour définir la professionnalité l’enseignant non seulement d’une maitrise des routines professionnelles, mais plus encore, et peut-être a fortiori dans les enseignements artistiques, de la capacité à l’improvisation pédagogique, lors de la survenue d’imprévus (Jean, 2012). L’imprévu lui-même ayant peut-être une place inattendue au cœur des processus d’éducation et d’apprentissage.

Savoir ajuster ses intentions pédagogiques pour prendre en compte les trouvailles des élèves

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>687</td>
<td>MEP 7juin 2012</td>
<td>Tu arrives à détourner les choses pour amener les élèves à, mais en prenant leur parcours à eux ?</td>
</tr>
<tr>
<td>688</td>
<td>SR 7juin 2012</td>
<td>Oui, par exemple on avait travaillé sur la tache.</td>
</tr>
<tr>
<td>690</td>
<td>SR 7juin 2012</td>
<td>Ben justement parce que selon qu’on utilisait le support mouillé ou sec on a des contours net ou flou.</td>
</tr>
<tr>
<td>692</td>
<td>SR 7juin 2012</td>
<td>Alors ça, ça c’est moi qui le sait, on va dire, donc eux ils s’en sont aperçu, bon là c’est moi qui avait amené</td>
</tr>
<tr>
<td>694</td>
<td>SR 7juin 2012</td>
<td>Quelque chose, ils s’en sont aperçu et au départ je m’étais dit on va faire des contours, on va s’en apercevoir, et je trouvais pas ça, et vu en fonction de leurs taches, je trouvais que ça ressemblait à des arbres, leurs trucs !</td>
</tr>
<tr>
<td>696</td>
<td>SR 7juin 2012</td>
<td>Bon, même si c’était plus ou moins prévisible, mais savoir lâcher, là, simon, et</td>
</tr>
<tr>
<td>698</td>
<td>SR 7juin 2012</td>
<td>Et finalement c’est eux qui en analysant, ils m’ont dit, oui on dirait, ça ressemble à ce qu’on a vu, au musée !</td>
</tr>
<tr>
<td>700</td>
<td>SR 7juin 2012</td>
<td>Je me suis dit pourquoi pas l’utiliser, moi, je pensais pas l’utiliser comme ça, moi je pensais après prendre du calque, vraiment rester sur des contours, etc.,</td>
</tr>
<tr>
<td>702</td>
<td>SR 7juin 2012</td>
<td>Pourquoi pas l’utiliser et là ils ont utilisé ce qu’ils ont fait sur la tache, pour le transférer, ils l’ont utilisé pour faire un arbre</td>
</tr>
<tr>
<td>703</td>
<td>MEP 7juin 2012</td>
<td>Hum, donc là il y a un impact de l’œuvre d’art directement ?</td>
</tr>
<tr>
<td>704</td>
<td>MEP 7juin 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>705</td>
<td>MEP 7juin 2012</td>
<td>Sur leur travail ?</td>
</tr>
<tr>
<td>706</td>
<td>SR 7juin 2012</td>
<td>Même si on les guide,</td>
</tr>
<tr>
<td>708</td>
<td>SR 7juin 2012</td>
<td>Parce que forcément !</td>
</tr>
<tr>
<td>710</td>
<td>SR 7juin 2012</td>
<td>Parce que quand je les ai aménités voir cette expo, j’avais une idée précise derrière !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans cette expérience de l’œuvre, qui était prévue de manière détaillée par Stéphanie, on découvre qu’elle a dû revenir sur ses intentions pédagogiques, au profit d’idées issues des productions des élèves : « détourner les choses pour amener les élèves à, mais en prenant leur parcours ». On voit aussi clairement dans ce passage le rôle qu’a joué les œuvres vues dans l’identification d’un possible à explorer : « finalement c’est eux qui en analysant, ils m’ont dit, oui on dirait, ça ressemble à ce qu’on a vu, au musée ! ». L’expérience de l’œuvre a un impact que Stéphanie affirme par un « oui » catégorique. Nous n’avons pas d’autres précisions. Elle peut néanmoins décrire l’expérience de rencontre avec l’œuvre ; celle-ci, dit-elle, a laissé des traces, puisqu’ils y ont fait appel, en la rapprochant de ce qu’ils étaient sur le
point de produire entre « taches et arbres » : « on avait travaillé sur la tache », « utilisé pour faire un arbre ». L’analyse de leur production les a conduits à associer leur travail et l’œuvre rencontrée précédemment : « finalement c’est eux qui en analysant ». Stéphanie ne pensait pas prolonger la rencontre avec l’œuvre de Hollan, dans ce sens. Ils ont transféré le travail de la tache, vers une production plus figurative de l’arbre, ce qui était inattendu pour Stéphanie.

Elle ajuste leur analyse à sa proposition pédagogique, pour intégrer la rencontre avec l’œuvre de Hollan.

« Je me suis dit pourquoi pas l’utiliser, moi, je pensais pas l’utiliser comme ça, moi je pensais après prendre du calque, vraiment rester sur des contours, etc., » : Cette phrase est importante pour notre recherche parce qu’elle montre comment Stéphanie passe de gestes techniques engagés, rodés pourrions-nous presque avancer: « je pensais pas l’utiliser comme ça », à certains gestes sans être complètement improvisés, semblent être plutôt aventurieux, expérimentalement : « Pourquoi pas l’utiliser et là ils ont utilisé ce qu’ils ont fait sur la tache ». Stéphanie laisse les élèves reprendre une part de la rencontre avec les œuvres dans cette pratique plastique.

Stéphanie reprend les conditions de cet ajustement et nous donne le déroulement de sa manière de penser la rencontre avec l’œuvre et l’utilisation qu’elle en fait en classe. Elle imagine des situations possibles construites sur des objectifs notionnels précis : « je suis partie sur le flou et le net » et « j’étais partie sur une idée particulière ». Elle engage les élèves sur deux notions opposées. Ensuite par l’observation du travail des élèves, elle leur adapte cette observation à l’approche pratique qu’elles ont fait des élèves : « Ça m’a fait penser, HOP ! Que j’avais pas pensé comme, j’avais travaillé ». Elle explique clairement que le travail des élèves était riche mais que justement, faire son métier consiste à saisir les occasions, voire les provoquer, plus qu’à suivre sans intelligence un plan d’action tout préparé, fût-il « conforme au programme » (ici, la problématique plastique familière formulée par le contraste flou / net).

Cet imprévu qui fit changer l’orientation de la séquence pédagogique : l’implication de l’enseignant

Stéphanie tente d’expliciter dans son exemple de rencontre avec l’œuvre, comment la confrontation de productions a nécessité de sa part une réorientation. Elle nous dit qu’elle

La rencontre avec l’artiste ne se revendique d’aucun modèle

Pour montrer qu’il n’existe pas de modèle ou d’attente précise dans la rencontre avec l’artiste, Stéphanie nous donne cet exemple. Les premières rencontres artiste-élèves-enseignante sont difficiles, nous explique-t-elle, parce que ni les uns, les enseignants, ni les autres, les artistes, n’ont de modèle de comportement, de modèle de procédures, de répertoires d’activités : « il a accepté et en fait il était aussi perdu que nous ». Aussi, tout le monde invente, car personne ne sait comment faire : « on s’est retrouvé avec les élèves…comment on commence ». Prenant cette nouveauté comme une expérience enrichissante et la mener comme un « exploit ».

Ajustements et événements

Ben, je dirais pas difficiles ! Je dirai plutôt, singulière, qui offraient peu de prise, peut-être « psychoaffective », dans ce sens là ! Tu vois ! Et donc pas moyen d’attraper l’œuvre par un petit bout de « j’aime ou j’aime pas » ! Mais « j’y suis indifférente » c’est difficile ! Et je n’avais pas de pouvoir de persuasion, là, je n’avais que mes arguments, le projet, et c’est vrai qu’à ce moment là pour certaines, ça devenait plus leur projet, mais mon projet, encore une fois on en
revient aux pratiques, tu vois, elles ne se sentaient pas de faire un travail autour d’œuvres qui leur posaient problème, mais en fait petit à petit ces réactions ont disparu ; et les collègues ont construit des compétences nouvelles, je trouve …

88SR 27 juin 2009
Oui exactement, exactement, dire ce qui ne convient pas de l’œuvre, et donc s’apercevoir que l’on n’est pas obligé de travailler sur toutes les œuvres, que l’on peut exploiter une partie de l’œuvre, que l’on peut aussi exploiter une seule œuvre etc… ; et ça ce sont des compétences que la Petite Galerie a permis, a construit auprès de mes collègues, en parallèle avec les œuvres d’art, oui, c’est sûr.

Stéphanie exprime très clairement qu’elle a appris de son expérience de la Petite Galerie Et par contraste elle fait apparaître des routines de pensée qu’elle a partagées avec ses collègues, des aprioris professionnels invisibles. Premièrement, elle ne se sent pas, ou plus, obligée de travailler l’ensemble des œuvres exposées. Elle pointe que le geste sélectif prend le pas sur l’exhaustivité supposée nécessaire. Toutes les œuvres ne doivent pas être mobilisées, ou encore une partie seulement de l’œuvre peut être travaillée, voire même une seule œuvre de la collection installée dans le lieu de la Petite Galerie. Stéphanie explique que la Petite Galerie lui a permis, et plus particulièrement, peut-être « pour ces collègues », d’enrichir son répertoires de routines pédagogiques par quelques variantes possibles: « et les collègues ont construit des compétences nouvelles » mais surtout on accepté de lâcher prise et de prendre des risques : « elles ne se sentaient pas de faire un travail autour d’œuvres qui leur posaient problème », « mais en fait petit à petit ces réactions ont disparu ».

S’ajuster c’est aussi faire confiance aux programmes et savoir les manier : tisser les liens entre des apprentissages, « les lier »

490SR 7juin 2012
Bon alors on va commencer par l’aspect positif, alors l’aspect positif c’est effectivement cette ouverture vers les arts visuels et ah… les, euh…

491 MEP 7juin 2012
L’histoire des arts ?

492SR 7juin 2012
Merci ! L’histoire des arts !

494SR 7juin 2012
L’histoire des arts ! Ça ! Qui y était pas auparavant et ça je trouve ça très intéressant !

496SR 7juin 2012
Parce que effectivement en même temps, tu vois l’année d’après c’est comme ça qu’on a lié !

Pour réajuster des choix didactiques, Stéphanie s’appuie sur les programmes et en particulier, les programmes d’histoire des arts : « ça je trouve ça très intéressant ». En effet, elle déclare que la parution du texte l’a invité à « lier » : lier les formes de travail en art, mais aussi lier les disciplines, puisque sa démarche est de combiner art et science : « c’est comme ça qu’on a lié ». Elle tisse donc les liens nécessaires entre les domaines disciplinaires, pour donner du sens aux activités qu’elle mettra en place en amont, en aval ou encore pendant la rencontre avec l’œuvre.

498SR 7juin 2012
J’étais sur l’histoire des arts !

500SR 7juin 2012
Effectivement moi je trouve que c’est une belle ouverture parce qu’on s’en est pas mal servi l’année d’après !

502SR 7juin 2012
Donc l’année où j’ai, puisqu’on avait travaillé sur, mais je t’avais dit on avait fait un peu l’histoire de la vie !

Elle montre qu’elle prend appui sur les programmes d’histoire des arts et que cet appui est plutôt positif parce qu’il lui offre une « belle ouverture ». Elle utilise le terme d’« ouverture » (490, 500, 6 / 12) par deux fois, pour caractériser ce que représente pour l’enseignement artistique l’histoire des arts, Elle semble enthousiaste et pense même « recommencer » cette expérience pédagogique, parce que « c’est un plus ».

Stéphanie ménage à partir de ces programmes sa pratique pédagogique ; elle donne un exemple dans cette interaction où plusieurs années peuvent être liées et donner, nous le pensons plus de sens à l’enseignement, parce que moins fragmenté : « tu vois l’année d’après
c’est comme ça qu’on a lié » et « on s’en est pas mal servi l’année d’après » ; elle en donne d’ailleurs un thème qui a permis une ligne directrice : « l’histoire de la vie ». Elle nous éclaire ensuite sur les modalités des ouvertures pédagogiques qu’elle a pu engager.

Un élément clef apporté par ce cadre institutionnel est l’invitation à lever les frontières disciplinaires, ce qui est clairement illustrée par ce que Stéphanie dit de formes de collaborations nouvelles entre deux enseignantes qui s’identifiaient soit comme historienne soit comme scientifique, malgré leur statut de polyvalentes.

Ce travail conjoint permet d’approcher les apprentissages tout en croisant les deux disciplines que Stéphanie et sa collègue ont reçues dans leur formation initiale : science et histoire. La rencontre avec les œuvres issues de la Petite Galerie est abordée alors dans les deux disciplines avec un point central « l’histoire de la vie ». Les deux domaines disciplinaires se rejoignent sur le terrain de l’histoire des arts, chacune parcourant la même distance, si l’on peut dire, pour accéder aux œuvres.

L’autre apport dont atteste Stéphanie est l’invitation à tisser grâce à l’histoire des arts des liens entre les classes successives : double décloisonnement, entre disciplines par la circulation des œuvres dans des cadres différents, et au long du cursus des élèves : ce qui est expressément l’injonction du programme de l’histoire des arts. Stéphanie développe en cycle I, des démarches de rencontre avec les œuvres avec la Petite Galerie et mène des approches de l’histoire des arts, qui tiennent compte des rencontres opérées.

**Ajustement sur les programmes**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Enregistrement</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>518SR 7juin 2012</td>
<td>Plus tard, et faire cette frise justement, parce que même avec des grandes sections !</td>
</tr>
<tr>
<td>520SR 7juin 2012</td>
<td>(GS) C’est important qu’ils aient un aperçu comme ça !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Stéphanie prend de nouveau appui sur ce qu’elle a vu dans les programmes, dans les classes de ses collègues ; la frise est un outil qui, s’il est bien utilisé, peut permettre un repérage, mais elle devient un catalogue ordonné des œuvres vues en reproduction, matérialisant le *musée imaginaire* de la classe (Lagoutte, 1997 : 71-73 ; Reyt, 1987 : 11-12), au-delà de sa seule fonction d’outil chronologique.
Stéphanie revient sur le travail qu’elle a mené. Deux notions sont abordées : la trace et l’écriture. On peut penser qu’elle les traite comme des notions continues ou dans le prolongement l’une de l’autre. En arts visuels, la trace est une notion très importante, elle découle du geste, de l’objet ou de l’outil, du support ou encore du médium utilisés. La trace se travaille pour s’obtenir, de même que pour l’écriture et on comprend alors le rapprochement. Pour donner du sens à cette expérience entre « trace et écriture », Stéphanie apporte de l’histoire des arts, donc d’autres domaines des arts, deu x œuvres, des objets significatifs : « les enluminures, les manuscrits » et plonge les élèves dans l’histoire de l’humanité : « l’art pariétal ».

Stéphanie profite de l’entretien et dans ses propos nous supposons qu’elle prend conscience d’une professionnalité qui s’installe, en relevant immédiatement les idées qu’elle peut suggérer et reprendre dans sa classe. Elle prend d’ailleurs avec humour cette révélation. Elle en rit.


Pense-t-elle que l’intention n’est pas suffisamment traitée dans ce qu’elle propose ?

Il s’agit bien pour Stéphanie de prendre conscience de ce manque et d’y revenir. Elle met en
avant l’importance de traiter « l’intention » en grande section de maternelle, d’aller le plus vite possible sur des choix, d’outils, de médiums, donc de prendre de l’autonomie face à la production plastique. Cette autonomie permet ensuite à l’élève de « réaliser son intention » : qu’il faut sans doute ici comprendre moins comme l’intention de dire quelque chose, mais plutôt comme l’intention de faire œuvre, de s’approprier le processus de création tout autant que le produit. L’intention fait ici la différence entre manipuler / utiliser des techniques et donner sens à l’activité plastique dans toutes les dimensions. Pour l’élève non pas être un artiste, mais agir, penser, sentir, en artiste ; nous le rapprochons de la didactique de l’écriture littéraire, la notion d’auteur (François, 1990).

Stéphanie explique que de proposer le « choix » permet petit à petit d’aborder de qu’elle nomme la « démarche artistique ». Elle fait le reproche que cette « démarche artistique » ou peut-être même cette « intention » manque à l’école élémentaire.

**L’ajustement pour éviter les routines**

Quatre éléments importants sont relevés dans cet extrait.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Réference</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>860SR 7juin 2012</td>
<td>C’est de ne pas la banaliser.</td>
</tr>
<tr>
<td>862SR 7juin 2012</td>
<td>Il faut garder une marge, parce que, là, j’avais un peu l’impression cette année !</td>
</tr>
<tr>
<td>864SR 7juin 2012</td>
<td>Que ben, mes élèves ben, c’était la routine, quoi on allait, comme on allait dans la cour faire de la motricité, quoi, pour faire, c’est-à-dire qu’il n’y a plus, plus le côté un peu surprise, cadeau.</td>
</tr>
<tr>
<td>866SR 7juin 2012</td>
<td>Ben oui, exactement !</td>
</tr>
<tr>
<td>868SR 7juin 2012</td>
<td>Et je trouve ça dommage !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ensuite de conserver une « marge ». Le paradoxe est que plus les élèves rencontrent des œuvres, plus leur seuil d’attention s’élève, et moins ils deviennent sensibles à ce « côté un peu surprise, cadeau », dont Stéphanie affirme qu’il est un élément important. Il « faut garder une marge » signifierait peut-être qu’il faut garder aussi ce qui les différencie des autres objets.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Réference</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>872SR 7juin 2012</td>
<td>Oui, alors ! C’est soit, alors peut-être cette année comme on avait pas de rencontre directe avec l’artiste !</td>
</tr>
<tr>
<td>874SR 7juin 2012</td>
<td>Ça a perdu son charme !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Autre élément important, la rencontre avec l’œuvre perd d’une partie de son « charme » si elle n’est pas validée par la rencontre avec l’artiste.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Réference</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>876SR 7juin 2012</td>
<td>Peut-être que, faire, moi c’est ce que j’ai proposé, tant pis si on dépense de l’argent, mais le but, c’est aussi que l’artiste intervienne auprès des enfants !</td>
</tr>
<tr>
<td>878SR 7juin 2012</td>
<td>Si, si, on n’est pas les mains, tous, les mains dans le travail, euh, voilà y verront pas, pour eux c’est juste bon à voir.</td>
</tr>
<tr>
<td>880SR 7juin 2012</td>
<td>On fait une visite on s’en va et on en parle plus quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>884SR 7juin 2012</td>
<td>Je pense, voilà, cette dimension là, faut pas qu’elle disparaisse.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Enfin la rencontre avec l’œuvre et l’artiste, nécessite un travail commun : élèves, enseignants, artistes. L’œuvre ne peut être ce qu’il y a « juste à voir », on fait une « visite, on s’en va ».

---

79 Nous rappelons que le programme de la maternelle est divisé en cinq domaines d’activité : S’approprier le langage et découvrir l’écrit ; Devenir élève ; Agir et s’exprimer avec son corps ; Découvrir le monde ; Percevoir, sentir, imaginer, créer.
C’est une dimension qu’il faut faire disparaître, peut-être pense-t-elle dans l’esprit des enseignants ?

**Avoir de l’audace**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Page</th>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>794SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Où on avait fait venir Frédéric Périmon, je sais pas si tu connais</td>
</tr>
<tr>
<td>796SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Tu vois et puis qui est un personnage, quand même hun ! Et puis le gars ! Moi j’y avais été au culot, je démarrarai, on avait 200€ : « écoutez ! » je lui ai dit, « c’est à prendre ou à laisser, est-ce que c’est juste ? »</td>
</tr>
<tr>
<td>798SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>« Pour vous c’est juste, mais pour moi c’est une expérience », c’est sûr je ne vous payez pas à votre juste valeur, mais c’est vraiment en gros du bénévolat » mais bien il a accepté et en fait il était aussi perdu que nous ! (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>800SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Et on s’est retrouvé avec les élèves !</td>
</tr>
<tr>
<td>802SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Et bon, comment on commence ? (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>804SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Et bon ça c’était l’exploit, j’avoue que ça</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les débuts de la Petite Galerie sont financièrement difficiles. Les prestations des artistes demandent des moyens dont elle ne dispose pas. Elle est convaincue cependant que l’efficacité de cette intervention, celle de l’artiste Périmon, et des relations qui se nouent entre l’artiste en général et les élèves, et la prise de conscience des élèves de l’importance de l’œuvre. Elle en est convaincue, mais elle n’a aucune expérience antérieure, si ce n’est des rapprochements avec ce qu’elle a pu voir plus jeune en Avignon : « Pour vous c’est juste, mais pour moi c’est une expérience ». Elle montre dans ce court extrait comment elle négocie avec aplomb « j’y avais été au culot », l’intervention de l’artiste et lui donne des arguments pour justifier son insistance c’est une expérience ». Elle respecte le travail de l’artiste en reconnaissant que les finances dont elle dispose ne sont pas en rapport avec la valeur réelle du travail : « je ne vous payez pas à votre juste valeur ». Un des éléments de la compétence professionnelle, qui la rend capable d’audace, de prise de risque, c’est une assurance qui a été construite, à la fois du côté de son propre parcours personnel (rapport à l’œuvre) et par son expérience dans le métier.

**Revoir l’installation de la classe à la suite des productions, des travaux en groupe, et rendre accessible les œuvres par des reproductions à disposition**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Page</th>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>742SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Moi ça m’a jamais posé problème en sciences de faire travailler, enfin je vois on me disait de faire travailler les GS en groupe, comme en élémentaire !</td>
</tr>
<tr>
<td>744SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Ben oui, et alors c’est la pagaille, ben c’est la pagaille, c’est pas grave… c’est la pagaille</td>
</tr>
<tr>
<td>746SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Même si je suis pas contente forcément parce que c’était la pagaille et qu’on a l’impression que quand t’entends la classe à côté où ils bronchent pas, ça bronche pas et toi c’est la pagaille (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>748SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Tu te dis bon !</td>
</tr>
<tr>
<td>750SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Oui ! On m’avait reproché, c’est vrai que, on m’avait reproché que ça manquait de rigueur, bon c’est vrai mea culpa, par rapport à l’IEN !</td>
</tr>
<tr>
<td>752SR</td>
<td>7juin 2012</td>
<td>Qui me l’avait dit, parce que, c’est vrai que j’avais choisi le jour où elle venait, j’avais installé un nouveau coin, à cette époque à Sète, je voulais faire un coin plus graphisme, donc euh, plus avec des papiers, tu vois des ouïls où les enfants pouvaient aller piocher aussi dans des reproductions d’œuvres !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les élèves en groupe sont sans doute un peu désordonnés et bruyants parce qu’elle parle de « pagaille ». Le terme est repris cinq fois. On mesure l’importance de ce qu’elle veut décrire. Mais elle a des arguments pour justifier et la raison et la nécessité de cette « pagaille ». Stéphanie accepte la relative agitation des élèves parce qu’elle sait que les élèves vont en tirer profit. Elle autorise et donne aux élèves la possibilité d’oser en autonomie dans un nouveau coin (espace dans la classe dédié à un domaine ou une activité précise) qu’elle crée. Elle mène une expérience en mettant à disposition des papiers, des outils, et sans doute des revues d’art...
« où les enfants pouvaient aller piocher dans des reproductions d’œuvres ». Ce nouvel espace, le « coin graphisme » procure aux élèves à la fois de l’autonomie « les enfants pouvaient aller piocher », on suppose seuls, et leur permet d’accéder aux œuvres par l’intermédiaire des reproductions, comme ils le désirent. Elle prend aussi un risque par rapport aux formes scolaires conventionnelles « la rigueur » : 1) la place du corps des élèves et leur degré de liberté ; 2) la place de la parole ; 3) le contrôle de la succession des événements : elle laisse un peu de place au hasard. Mais on voit surtout que la prise de risque se fait sous deux regards : celui des collègues « quand t’entends la classe à côté où ils bronchent pas, ç’a bronche pas et toi c’est la pagaille (rire) », celui de la hiérarchie « on m’avait reproché que ç’a manquait de rigueur, bon ç’a vrai ma culpa, par rapport à l’IEN ».

Elle ne dit pas que cette expérience suffit à juguler la « pagaille », mais bien qu’elle ait évolué sur ce point les élèves : « les enfants s’approprient justement, fallait qu’ils testent » et qu’elle manquait d’ancienneté et « de rigueur », elle en convient. Cette expérience montre un regard juste sur son propre développement professionnel : celle de l’acceptation de travailler avec plus de rigueur « il faut y réfléchir », celle de réfléchir un peu plus et plus en profondeur, mais celle de laisser toujours les élèves libres de leurs conduites esthétiques. On peut penser à certaines des postures de Bucheton, qui établit comme indicateur de professionnalité la capacité à jouer de plusieurs postures en tension : lâcher-prise, contrôle (Bucheton et al., 2009).

L’ajustement est une clef dans la rencontre avec les œuvres que l’enseignant organise pour les élèves. Il n’y a pas de modèle de rencontre avec les œuvres, pas plus qu’avec l’artiste. La pratique plastique sous un caractère de désordre, parce qu’elle oblige des hasards, des imprévus, des distorsions, avec l’habituel silence de classe, déplace le rapport à l’œuvre des élèves dans la rencontre. Il y a aussi l’espace à remodeler pour la rencontre. Les reproductions ont aussi un rôle d’approche de l’œuvre dans la pratique plastique, d’où cette constance de les avoir à disposition. Elle donne de l’audace aux élèves pour qu’ils osent, mais elle aussi se construit autour de cette audace, elle ose faire.

### 1.2 Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves et d’un élève

| 754SR 7juin 2012 | Etc., bon çà a évolué depuis, mais bon, j’avais 2 ou 3 ans d’ancienneté, etc., donc je m’étais dit je vais lancer çà, puis c’est vraiment un lieu où les enfants s’approprient justement, fallait qu’ils testent |
| 756SR 7juin 2012 | Elle m’a dit que çà manquait de rigueur ! |
| 758SR 7juin 2012 | Certes, çà manquait de rigueur, après il faut y réfléchir ! |
| 760SR 7juin 2012 | Mais je pense que çà c’est nécessaire, ç’est des prises de risques finalement où il faut que les petits expérimentent |

Aller au-delà du résultat

| 908SR 7juin 2012 | Oui ! Là aussi il y a une prise de risques, parce que effectivement, moi, ça, enfin, même par rapport à la dernière expo, moi, j’étais déçue, c’est là où je me dis j’ai été déçue, c’est sûr si je compare certaines de mes collègues, ah j’ai pas la fibre artistique ! Et je pense à une de mes collègues, on est un peu toutes les deux comme ça, on a une formation scientifique ! |
| 910SR 7juin 2012 | Et on se dit, bon, certes, le résultat, il est là ! |
| 912SR 7juin 2012 | Il est pas terrible et... |
| 914SR 7juin 2012 | Mais, mais, moi je suis passée au-delà, en me disant, je me fous du résultat, en gros c’est je m’en moque, le but c’est d’être, les élèves et moi, dans l’expérimentation et j’avais une démarche de travailler à partir de l’œuvre |

Ce n’est pas le résultat qui compte « je suis passée au-delà ». Il est ce qu’il est pour Stéphanie : « le résultat, il est là ». Ce qui compte bien plus c’est ce que les élèves aient vécu une expérience plastique : « les élèves et moi, dans l’expérimentation » et surtout la mise en place d’un choix didactique capital : une démarche de travail « à partir de l’œuvre ». Elle ne
veut pas tomber dans cette politique du beau résultat « je me fous du résultat ». Elle est passée au-delà d’une conception techniciste réductrice et suit les conceptions personnelles sur l’art et l’œuvre qu’elle s’est construite. Elle n’a pas à avoir une « fibre artistique », c’est-à-dire des prédispositions, des « dons », et des compétences techniques, qui ne sont pas les finalités de l’enseignement des arts plastiques et en ce domaine elle a les compétences didactiques. Cependant elle a accumulé l’expérience esthétique qui a forgé sa conception de l’art et qui entre en contradiction avec le caractère trop séduisant des productions trop bien faites.

**Lâcher prise et laisser aux élèves une chance : c’est leur rencontre avec l’œuvre**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>690SR 7juin 2012</td>
<td>Ben justement parce que selon qu’on utilisait le support mouillé ou sec on a des contours net ou flou.</td>
</tr>
<tr>
<td>692SR 7juin 2012</td>
<td>Alors ça, ça c’est moi qui le sait, on va dire, donc eux ils s’en sont aperçu, bon là c’est moi qui avait amené.</td>
</tr>
<tr>
<td>694SR 7juin 2012</td>
<td>Quelque chose, ils s’en sont aperçus et au départ je m’étais dit on va faire des contours, on va s’en apercevoir, et je trouvais pas ça, et vu en fonction de leur taches, je trouvais que ça ressemblait à des arbres, leurs trucs !</td>
</tr>
<tr>
<td>696SR 7juin 2012</td>
<td>Bon, même si c’était plus ou moins prévisible, mais savoir lâcher, là, sinon, et</td>
</tr>
<tr>
<td>698SR 7juin 2012</td>
<td>Et finalement c’est eux qui en analysant, ils m’ont dit, oui on dirait, ça ressemble à ce qu’on a vu, au musée !</td>
</tr>
<tr>
<td>670SR 7juin 2012</td>
<td>Ben c’est aussi quand même le rôle de l’enseignant de s’adapter ! C’est-à-dire que, effectivement l’enseignant en amont il va construire sa séquence !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Stéphanie nous parle d’une situation où elle a dû adopter, nous semble-t-il, le lâcher prise « savoir lâcher, là, sinon ». Un jeu d’imprévisus et d’inattendus de sa part, a modifié les objectifs fixés. Cet exemple montre comment Stéphanie, avisée, préfère laisser une part d’intervention des élèves parce qu’elle estime cette intervention plus prolifique. Les élèves tissent la rencontre avec les œuvres de Hollan, à l’activité que l’enseignante vient de mettre en place ; ils y voient des ressemblances qu’ils nomment. Stéphanie mesure dans cette interaction l’importance de sa décision. Le terme « sinon » employé dans le tour de parole, montre qu’elle pressentait un dommage : perte de la spontanéité des élèves, perte d’une partie prolifique des élèves, nous en faisons l’hypothèse. Notre argument pourrait être ce qu’elle dit quelques tours de parole auparavant : « quand même le rôle de l’enseignant de s’adapter ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>670SR 7juin 2012</td>
<td>Ben c’est aussi quand même le rôle de l’enseignant de s’adapter ! C’est-à-dire que, effectivement l’enseignant en amont il va construire sa séquence !</td>
</tr>
<tr>
<td>672SR 7juin 2012</td>
<td>Ok, bien après faut être flexible !</td>
</tr>
<tr>
<td>674SR 7juin 2012</td>
<td>C’est-à-dire en fonction, comme tu dis, que, surtout en arts visuels !</td>
</tr>
<tr>
<td>675 MEP 7juin 2012</td>
<td>Donc le travail en arts visuels là-dessus, ou les œuvres ça rend flexible ?</td>
</tr>
<tr>
<td>676SR 7juin 2012</td>
<td>Il rend flexible parce que justement il y a plein chose à prendre en considération, …meme en science…</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nous terminerons sur le lâcher prise dont Stéphanie parle en revenant sur une compétence qu’elle semble maîtriser et qui lui semble primordiale : construire la compétence de « la flexibilité », dit Stéphanie, elle ajoute « surtout en arts visuels ». Les productions des élèves en arts plastiques ne sont pas attendues, déterminées, ou encore calculées. Voilà pourquoi Stéphanie pense qu’il est nécessaire de donner de la « flexibilité » dans l’organisation prévue et anticipée par l’enseignante, d’où cette nécessité: « être flexible ».

**La focalisation sur le résultat dans les pratiques plastiques contredit les notions d’expérimentation et d’expérience de la rencontre avec l’œuvre. Stéphanie s’en détache. Elle lâche prise sur ces questions. Elle pense que la rencontre demande une flexibilité de l’esprit dans l’organisation prévue et anticipée. La souplesse est une compétence qui donne plus de latitude dans l’adaptation et l’ajustement, pour redonner prise aux élèves dans leur propre rencontre avec les œuvres.**
1.3 Capacité à prendre conscience du processus de du développement personnel et professionnels
Dans cette section, nous cherchons à mettre en évidence des indicateurs du degré de conscience de sa propre compétence et des conditions de son développement.

La conscience du temps nécessaire au développement de la compétence du « maitre en rencontres »

Nous commencerons par les dernières paroles de cette épisode : « c’est long c’est tout ! ». Avec ces deux expressions, Stéphanie résume la lutte qu’elle a menée pour placer son projet. Les réticences du départ « de les arracher à leur quotidien » ont cédé aux modifications de pratique pédagogique progressive : « on y fait tout et surtout n’importe quoi ». Tout ce projet a obligé, semble-t-il, les collègues, Stéphanie se compte parmi elles, d’accepter de prendre du temps. La rencontre avec l’œuvre pour les collègues de Stéphanie est difficile ; il faut dit-elle « les arracher à leur quotidien », mais progressivement le temps et la ténacité viennent à bout de conceptions et les collègues « s’intègrent, proposent ». Stéphanie a conscience du temps incompressible du développement professionnel dans son domaine.

La conscience d’un obstacle important lié à une « autorisation à rencontrer les œuvres » liée à la maitrise d’un mystérieux savoir savant

Les raisons de cette réticence au départ sont analysées par Stéphanie comme une incapacité, à parler de l’œuvre. Elle les empêche d’avancer, de « penser sereinement » et de « bosser avec l’œuvre ». Stéphanie va même plus loin en évoquant la culture professionnelle de l’éducation à l’école, qui voudrait que l’on n’enseigne que ce que l’on connaît : « tu donnes ce que tu sais ». Elle se pose d’ailleurs la question en y répondant, comment sait-on comment on apprend, comment sait-on que l’on sait que l’on sait : « comment tu apprends à savoir ce que tu sais ». Elle préfère se concentrer sur la rencontre avec les œuvres et ne cache pas la part d’inquiétude qu’elle aussi a ressentie à ses débuts.

C’est une idée reçue, une pré-conception, que les œuvres transporteraient des connaissances cachées, visibles et disponibles uniquement pour le savants et les spécialistes (Heinich, 2009 ; Bourdieu 1969 ; Bourdieu, Darbel, 1969). Notre expérience de formatrice, confortée par les observations sociologiques du public, nous montre que ceux qui ne savent pas, ne s’autorisent pas à dire quelque chose, pour ne pas être pris en défaut. Il est communément pensé que pour entrer dans les œuvres, les rencontrer, il faut posséder un minimum de ces savoirs. Stéphanie nous rappelle ce qu’elle entend elle-même quand elle s’essaie à la rencontre avec l’œuvre : « il fallait dire des choses » et donc faire en sorte que les élèves « devaient apprendre des choses de l’œuvre ».

Pour comprendre et savoir ce que l’on peut faire, il faut d’après Stéphanie, sortir des préjugés sur les œuvres.
**Entrer dans l’innovation pédagogique par des pratiques plus rassurantes**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>25 mai 2009</td>
<td>Pour les dates d’expo, nous commençons souvent après les vacances de Toussaint et pour les artistes nous ne sommes pas encore fixés. J’aimerais revenir dans un premier temps à la peinture, pour consolider mes collègues dans du « faisable, du rassurant » si tu vois ce que je veux dire la peinture ça laisse la possibilité de largesse, elles apprécient ça ! Aurais-tu des noms d’artistes qui conviendraient dans le cadre du projet ?</td>
</tr>
<tr>
<td>25 mai 2009</td>
<td>Là très franchement il faut chercher ?</td>
</tr>
<tr>
<td>25 mai 2009</td>
<td>Nous avions pensé à Alice Marchesseau…Tu connais ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Stéphanie cherche des arguments pour convaincre ses collègues d’entrer dans son projet où la rencontre avec l’œuvre peut induire de pratiques plastiques et surtout cette étape de consolidation, puisque le projet est en fin d’année et qu’elle prévoit l’année suivante : « pour consolider mes collègues ». Elle en trouve le moyen après un choix d’œuvres particulières, où la peinture sera privilégiée ; médium qui s’approche dit Joëlle Gonthier d’un retour à notre histoire profonde (Gonthier, 1990 : 89-90) et pour Stéphanie ce médium offre un caractère spécifique : » dire puisqu’il « laisse la possibilité de largesse ». Stéphanie pense qu’elle les positionnera dans des activités plus « rassurantes et faisables », donc à leur portée, d’autant plus qu’« elles apprécient ça ».

**(S’) autoriser à faire place au silence**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Le fait de savoir, auprès d’eux, je pense,… je pense, moi aussi ! Ça m’a fait un peu cet effet de trouille au début, je me disais qu’il fallait dire des choses, que les élèves devaient apprendre des choses de l’œuvre…la peur du silence, le silence c’est le vide et il ne peut pas y avoir de vide dans la classe, tu sais, c’est idiot cette idée-là, c’est culturel, c’est ancré dans le professionnel, enfin je crois….</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Stéphanie soulève un autre obstacle : « la peur du silence, le silence c’est le vide, et il ne peut pas y avoir de vide dans la classe » (François, 1990). L’enseignant doit sortir de cette fausse image, ancrée dans des représentations conventionnelles du métier, de devoir combler par des savoirs sur l’œuvre : « tu sais c’est idiot cette idée-là, c’est culturel, c’est ancré dans le professionnel, je crois ».

L’éducation et la formation entrent pour bonne part dans ces plis pédagogiques, qui, nous le pensons, freinent les enseignants dans leur volonté de rencontrer eux-mêmes les œuvres, mais le temps dans sa durée nécessaire à la rencontre avec l’œuvre est une donnée non négligeable. Il faut laisser du temps pour chacun, enseignants et élèves, dans la rencontre avec l’œuvre. Mais ce temps n’est pas celui d’une contemplation : il faut intervenir a minima : la médiation par un tiers joue un rôle décisif.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>7 juin 2012</td>
<td>Hum hum ! (Inspiration) Comment dire ? Ce que je sais, ce que j’ai appris de tout ça, tu vois… mais comment le dire ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7 juin 2012</td>
<td>Si après, moi, ce que j’en ai tiré, quand on a une reproduction, on peut déjà s’interroger sur ce qu’a voulu faire l’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>7 juin 2012</td>
<td>Et voilà comment il a pu faire ou… euh je suis pas allée jusque,…aussi loin</td>
</tr>
<tr>
<td>7 juin 2012</td>
<td>Alors c’est vrai que personnellement, face à une œuvre, bon on est dans un musée, bon on s’interroge, si ça je le reprends s’interroger quand même, sur la démarche de l’artiste etc…</td>
</tr>
<tr>
<td>7 juin 2012</td>
<td>Donc on est toujours dans les suppositions et dans les hypothèses !</td>
</tr>
<tr>
<td>7 juin 2012</td>
<td>Et moi je suis pas apte, à vérifier à trancher, ben non, c’est…</td>
</tr>
<tr>
<td>7 juin 2012</td>
<td>Oui, ben c’est pour ça que moi-même quand je suis sur des discussions comme ça, justement le rôle de l’enseignant, c’est de pas imposer…bon voilà</td>
</tr>
<tr>
<td>7 juin 2012</td>
<td>On est là dedans on est dans les hypothèses et l’enseignant là, il peut pas trancher</td>
</tr>
<tr>
<td>7 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7 juin 2012</td>
<td>On est sur « peut-être, effectivement, tu as raison de dire ça ! »</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Stéphanie tente de revenir sur ce qu’elle a appris lors des rencontres avec les œuvres : « je suis pas allée jusque, …aussi loin… s’interroger », réfléchir « des suppositions, des hypothèses », se poser des questions « quand on a une reproduction, on peut déjà s’interroger », transférer des manières de penser la rencontre avec les œuvres vers celle possible avec des reproductions pour élargir le champ culturel des élèves, profiter de l’artiste et de ses réflexions pour questionner plus en profondeur les élèves, s’interroger sur la démarche de l’artiste ou y réfléchir, accepter qu’on ne peut « trancher » sur les propositions des élèves, ne pas « imposer » sa propre pensée sur l’œuvre, laisser cette liberté « peut-être, effectivement, tu as raison de dire ça ». 

Elle se montre capable d’évaluer la profondeur de sa propre analyse, de relativiser ses jugements, de se tenir prête à en changer, d’apprendre de l’expérience, ce qui lui permet de modifier ses pratiques. Elle accepte volontiers le fait d’avoir minimisé les reproductions : « euh je suis pas allée jusque, …aussi loin ». Elle montre également ce que les rencontres conjointes entre l’œuvre, les élèves et l’artiste apportent à l’enseignant. On peut peut-être penser que ces compétences ainsi développées, lui donne une certaine confiance, qui lui permet de prendre du recul.

**Compétence construite dans le mouvement même du travail avec les élèves**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>560SR 7juin 2012</td>
<td>On les analyse, les différents outils, euh pas pour dire leur donner des outi...</td>
</tr>
<tr>
<td>562SR 7juin 2012</td>
<td>C'est-à-dire que si les enfants, on leur montre pas d'œuvres, on leur donne pas différentes façon de faire !</td>
</tr>
<tr>
<td>564SR 7juin 2012</td>
<td>Done à la fois il faut jongler entre voir des œuvres, connaître des démarches, connaître des outils, connaître aussi des procédés techniques,</td>
</tr>
<tr>
<td>566SR 7juin 2012</td>
<td>Si on connaît pas ça, on sait p…, on peut pas, alors on peut expérimenter, mais…</td>
</tr>
<tr>
<td>567 MEP 7juin 2012</td>
<td>Quand tu dis « on connait pas ça », tu veux dire l’enseignant, lui ? Il doit connaître ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>568SR 7juin 2012</td>
<td>Ben c’est…une compétence…</td>
</tr>
<tr>
<td>569 MEP 7juin 2012</td>
<td>C’est une compétence qu’il doit… avoir, c’est-à-dire il doit, tu penses que lui, dans la pratique ?</td>
</tr>
<tr>
<td>570SR 7juin 2012</td>
<td>Non, il peut le construire avec ses élèves !</td>
</tr>
<tr>
<td>574SR 7juin 2012</td>
<td>C'est-à-dire qu'en même temps qu'il construit avec ses élèves, il peut se dire je vais donner un petit bagage à moi, personnel et pour mes élèves aussi, pas non plus limiter qu’à ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>576SR 7juin 2012</td>
<td>Je dis pas que la création, ça veut dire aussi qu’on peut faire que des essais ou de l’expérimentation</td>
</tr>
<tr>
<td>578SR 7juin 2012</td>
<td>Et Créer !</td>
</tr>
<tr>
<td>631MEP 7juin 2012</td>
<td>Ça veut dire que pendant que, eux sont en train d’expérimenter, vous, vous vous créez des compétences ?</td>
</tr>
<tr>
<td>632SR 7juin 2012</td>
<td>Moi !</td>
</tr>
<tr>
<td>633MEP 7juin 2012</td>
<td>Pour pouvoir fabriquer des séquences ?</td>
</tr>
<tr>
<td>634SR 7juin 2012</td>
<td>Personnellement, moi oui, ça permet ensuite les années suivantes de dire je sais qu’en expérimentant ça, je peux obtenir ça donc !</td>
</tr>
<tr>
<td>642SR 7juin 2012</td>
<td>Enfin, … je le vis comme ça !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’enseignant devrait tout connaître : « à la fois il faut jongler entre voir des œuvres, connaître des démarches, connaître des outils, connaître aussi des procédés techniques », nous dit Stéphanie. Elle affirme à la fois la complexité du savoir faire de l’enseignant d’art, mais aussi son constat que cette compétence complexe est acquise au contact des productions pratiques des élèves. Elle propose « alors on peut expérimenter », qui permet de construire une compétence « avec ses élèves ». Selon elle, l’enseignant met en pratique les élèves et à partir des productions, des résultats obtenus, il adapte la suite de l’activité, de la séance, ou encore de la séquence. Cette modification se passe dans le temps d’expérimentation des élèves : « C'est-à-dire qu'en même
temps qu’il construit avec ses élèves », nous dit Stéphanie.
Nous noterons que cette attention à ce qu’apportent les élèves est en tension avec le « petit bagage » personnel qu’évoque Stéphanie, qui est sa part propre d’apport. Pédagogie ouverte n’est pas refus d’enseigner, mais un équilibre compliqué et fin. On retrouve ici les problématiques de la didactique professionnelle et de l’ergonomie, qui s’intéressent aux savoirs d’action et aux effets de développement qui sont générés par l’activité professionnelle elle-même (Pastré et al., 2006 ; Roger et al., 2007).

Le temps dans la rencontre avec les œuvres est une priorité à mettre en avant et Stéphanie pense que ce temps donné peut aussi permettre de s’autoriser « à dire ou faire ». Stéphanie propose à ces collègues d’entrer dans des innovations pédagogiques mais à partir de pratiques rassurantes (la peinture). Face aux œuvres, accepter que le silence entre pour partie importante dans la rencontre avec les œuvres, n’est pas facile ; le poids des traditions pédagogiques, vient souvent contredire, les situations pédagogiques des enseignants. La-compétence de l’assurance et de la confiance en soi est construite dans la rencontre même avec les œuvres en présence des élèves, pour Stéphanie. Dans cette manière complexe et fine de proposer une pédagogie ouverte, Stéphanie ne se refuse pas à enseigner, mais elle travaille à un équilibre : « on ne peut pas tout connaître ».

1.4 Conscience des effets du collectif de travail : travail en équipe, échanges d’expérience

L’équipe : une nécessité pour la rencontre avec l’œuvre, la rencontre se partage et nécessite de se faire confiance

<table>
<thead>
<tr>
<th>Référence</th>
<th>Date</th>
<th>Citation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>970SR 7juin 2012</td>
<td>Ben conclure, moi j’avoue que ma conclusion elle est facile, enfin elle est facile, ben c’est vrai que c’est quelque chose qui m’a toujours attirée donc comme j’avais découvert ce projet dans cette école, à côté, bon je vais retourner aux origines, mais… tu vois on a des œuvres là, à portée de main et ça… alors !! Fantastique !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>972SR 7juin 2012</td>
<td>Eh, ça m’avait vraiment plus de, de l’avoir mis en œuvre, vraiment du début !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>974SR 7juin 2012</td>
<td>Peut-être, j’espère pas jusqu’à la fin, j’espère que ça continuera et de poursuivre, c’est un outil fantastique !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>976SR 7juin 2012</td>
<td>À là fois pour les enfants et pour les enseignants !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>978SR 7juin 2012</td>
<td>Parce que nous ça nous a permis, mais même d’un point de vue personnel, pas que, en tant qu’enseignant</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>980SR 7juin 2012</td>
<td>Pas en tant qu’enseignant, la personne lambda,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>982SR 7juin 2012</td>
<td>Les deux, c’est-à-dire que sur les deux aspects à la fois !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>984SR 7juin 2012</td>
<td>Professionnel et personnel, c’est-à-dire que bon, professionnel, bien évidemment, ça nous a permis des démarches, de se faire un petit bagage et puis du point de vue personnel t’as des rencontres humaines, enfin et le fait aussi de travailler avec ses collègues, enfin, moi c’est difficile aussi cette année.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>986SR 7juin 2012</td>
<td>Cette année ça fait qu’un an que j’y suis.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>988SR 7juin 2012</td>
<td>Il faut aussi que les relations, tu vois ça va mieux sur la fin de l’année parce qu’on se connaît.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>990SR 7juin 2012</td>
<td>Faut apprendre à se connaître, l’œuvre et les œuvres ça t’apprend ça aussi, tu vois, et oui, oui, pour avoir confiance, oui ! Ben c’est normal quand tu arrives dans une nouvelle école !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’équipe enseignante est primordiale pour construire autour des œuvres savoirs, compétences, attitudes et comportements. Stéphanie a changé d’école et est passée de directrice à adjointe à l’école Pauline Kergomard. Ce changement modifie les relations entre collègues, nécessite une appropriation des lieux, en l’occurrence la Petite Galerie, qui n’est plus celle qu’elle a connue et montée, et l’oblige à reconsidérer sa pratique pédagogique dans ce groupe de collègues.
Elle déclare que l’outil Petite Galerie, qui s’appuie sur la rencontre avec les œuvres, a permis aux élèves bien sûr de se développer personnellement « à la fois pour les enfants », mais aussi reconnaît-elle que les enseignants, et elle se compte parmi ceux-là, se sont professionnellement développés : « et pour les enseignants ! ». Stéphanie va même plus loin. Elle distingue une part de « relation » interpersonnelle dans la rencontre avec les œuvres. Les artistes, certes, mais aussi les enseignants, les collègues qui participent au projet, se voient
différemment et entrent plus « en confiance » : « puis du point de vue personnel t’as des rencontres humaines enfin et le fait aussi de travailler avec ses collègues » et « …les œuvres ça t’apprend ça aussi, tu vois, et oui, oui, pour avoir confiance ».

Elle termine sur le rôle social qu’offre la rencontre avec les œuvres « apprendre à se connaître » et à « avoir confiance », ensuite le rôle culturel, qui permet d’avoir quelques connaissances générales sur les œuvres et le rôle professionnel, parce que ces connaissances, de savoir-être et ce savoir-faire, permet d’être à l’aise dans la rencontre avec les œuvres de l’école. Le résultat est le transfert possible de l’équipe de « ce petit bagage » aux élèves.

### La reconnaissance de l’équipe et le leadership empathique

| 86SR 27 juin 2009 | Ben, je dirais pas difficiles ! Je dirai plutôt, singulières, qui offraient peu de prise, peut-être « psychoaffective », dans ce sens là ! Tu vois ! Et donc pas moyen d’attraper l’œuvre par un petit bout de « j’aime ou j’aime pas » ! Mais « j’y suis indifférente » c’est difficile ! Et je n’avais pas de pouvoir de persuasion, là, je n’avais que mes arguments, le projet et c’est vrai qu’à ce moment-là pour certaines, ça devenait plus leur projet, mais mon projet, encore une fois on en revient aux pratiques, tu vois, elles ne se sentaient pas de faire un travail autour d’œuvres qui leur posaient problème, mais en fait petit à petit ces réactions ont disparu ; et les collègues ont construit des compétences nouvelles, je trouve … |
| 49SR 27 juin 2009 | Oui ! Bien sûr, je fais le travail sur la Petite Galerie avec cette idée derrière la tête, oui ça a changé toute l’équipe, rien que de la reconnaissance simplement ça, c’est déjà un changement ! |
| 51SR 27 juin 2009 | Oui le fait de voir qu’autour de l’école, les parents, les services de la mairie, apporte à l’école une certaine reconnaissance, tu vois, ben ça, ça les a fait bouger ! |
| 55SR 27 juin 2009 | (Rire) Oui mais on a cette impression, d’être pris dans le moule, tu sais, les collègues s’y sentent très bien une fois dedans ! Vraiment et on a cette impression d’être à l’aise |

Ces collègues expriment de la « reconnaissance » dit-elle, comme une marque de « changement ». Pourtant la situation n’était pas facile, lorsque Stéphanie propose les premières œuvres de la Petite Galerie : « Et je n’avais pas de pouvoir de persuasion, là, je n’avais que mes arguments, le projet ». Stéphanie leur a présenté, de son propre aveu, des œuvres difficiles à leurs yeux « pas moyen d’attraper l’œuvre par un petit bout ». Mais cette difficulté, à l’instar de ce qui se produit avec les élèves, est ce qui les oblige à s’impliquer ; « mais [dire] j’y suis indifférente, c’est difficile ! ». En offrant non de la facilité mais une difficulté, « des œuvres, qui offraient peu de prise » : « les collègues ont construit des compétences nouvelles ». C’est sa propre conviction qui a emporté leur adhésion : « je n’avais que mes arguments ». « Vraiment et on a cette impression d’être à l’aise ». Tout ceci ne peut fonctionner que si l’équipe pédagogique s’y engage : « ça les a fait bouger » et « oui ça a changé toute l’équipe ».

Elle reçoit comme elle adresse de la reconnaissance de son équipe, des collègues et des parents. Nous ferions volontiers un parallèle entre les principes de son travail avec les élèves et ceux de son leadership au sein de l’équipe : elle ne simplifie pas les objectifs et les supports, elle engage par son propre engagement.
Stéphanie a été à l’initiative du projet Petite Galerie sur l’école Eugénie Cotton. Elle distingue les compétences acquises, qui ont amené toute l’équipe à travailler ensemble. Elle rappelle que l’opération n’a pas été facile et qu’elle ne l’est toujours pas, même si les personnes intéressaient par le projet se mettent à la tâche. Il faut « dynamiser » le projet et l’équipe doit être prête. Mais parfois les personnes ne pensent pas avoir les compétences et qui abandonnent « "je laisse faire" ». Elle décrit la déception de ces collègues lors de l’arrivée des œuvres : « déçus en fait quand les œuvres sont là » et elles ne se saisissent pas de leur rencontre avec des œuvres parce qu’elles ont baissé les bras pendant la préparation du projet. Stéphanie décrit également cette déception des collègues qui comme elle le dit n’ont pas osé « refuser » de participer... mais plus encore « elles ne se sentent pas à l’aise pour dire, ben moi j’aimerais ceci ». Stéphanie montre encore une fois sa capacité à prendre conscience non seulement des éléments de la compétence professionnelle mais des conditions qui lui permettent de se développer dans les collectifs enseignants. Elle repère aussi bien ce qui freine le développement (l’image d’un enseignant nécessairement savant, voire doué) que ce qui permet de faire bouger les lignes : lancer le projet crée du mouvement, au point que certaines s’excluent alors même qu’elles sentent l’intérêt de ce qui se fait. Les deux premiers entretiens décrivent abondamment ce projet (Cf. Annexes tome 2, récapitulatif entretiens juin 2014, p. 400, 402).

On en vient donc à cette fierté d’avoir mené le projet et de l’analyse que Stéphanie peut en faire.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>900SR 7juin 2012</td>
<td>Parce que c’est sûr, je regardais tes questions après ... « comment tu le vois cet outil ? »</td>
</tr>
<tr>
<td>902SR 7juin 2012</td>
<td>« Par rapport à tes collègues ! » c’est sûr qu’il faut, quand même malgré tout, bosser ensemble, pour n’importe qui c’est difficile,..., mais c’est de manière collégiale, et c’est tout le monde qui tire, vers le projet !</td>
</tr>
<tr>
<td>906SR 7juin 2012</td>
<td>Il faut, il faut dynamiser ce projet, oui, il y a quand même des personnes à la base ! J’ai l’impression qu’il y a des gens qui se disent j’ai pas les compétences, donc du coup je laisse faire ! Et donc du coup qui sont un peu déçus en fait quand les œuvres sont là ? Ou quand le travail se fait parce qu’en fait, parce qu’elles ont « pas refusées » de participer, non c’est pas même pas ça, mais elles ne se sentent pas à l’aise pour dire, ben moi j’aimerais ceci ! Et du coup elles se rétractent devant les gens qui ont « les connaissances »</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’analyse et l’évaluation que Stéphanie peut amorcer aujourd’hui, repose aussi sur la distanciation qu’elle peut faire. Elle mesure le progrès de son groupe de collègues, et nous supposons son propre progrès dans cette aventure : « nous on a progressé ! ». Elle en est « contente ». Elle utilise le terme de « progression » pour justifier ce qui a été amélioré. Ensuite, elle respecte l’équipe qui a travaillé avec elle. Nous prenons comme argument l’utilisation des pronoms « nous » et « on ». Elle reconnaît de ce fait, ne pas être seule à travailler, donc met en évidence ce travail d’équipe. Elle déclare que le travail autour de la Petite Galerie, est devenu « performant ». Il y a des compétences acquises sur la capacité à
Évaluer. Elle décrit l’activité de rencontre avec les œuvres au sein de la Petite Galerie comme une organisation où les participants discutent entre eux, cherchent des solutions. Elle conserve des traces dans « un classeur » année après année, où tous les projets sont écrits et triés. Stéphanie termine par la fierté d’avoir accompli ce projet : « on l’a fait ! ».

L’équipe est importante pour rendre la rencontre des œuvres intéressante : elle oblige le partage, l’échange et surtout d’apprendre à se faire confiance. Les collègues ont d’abord été dans le retrait ou le peu de participation ; elles ont pris de l’assurance au fur et à mesure des rencontres avec les œuvres organisées dans la Petite Galerie, pour les élèves. Ce qui rend Stéphanie fière du projet qu’elle a monté et elle montre sa capacité d’autoévaluation positive. Elle en a reçu de la reconnaissance de la part de ces collègues. Stéphanie conserve des traces de tout ce travail accumulé depuis plusieurs années ; elle pense que ces écrits l’ont aidée à se structurer dans son développement professionnel.

2. Synthèse finale de l’analyse de l’entretien de Stéphanie

2.1 La construction du rapport à l’œuvre

- Item 1 : premières rencontres
- Des rencontres initiales fondatrices et le poids des premières socialisations. Rôle des parents. Elle a « baignée » dans un milieu où les œuvres apparaissent « naturellement ».
- L’importance de disposer d’un répertoire minimal d’expériences de rencontres, un seuil quantitatif. Plus elle rencontre avec l’œuvre, plus elle ose proposer d’œuvres qu’elle ne connait pas. D’où par exemple l’importance d’un dispositif comme la Petite Galerie, qui installe un musée réel, une collection, au sein de l’espace professionnel ordinaire.
- Item 2 : l’œuvre entre mystère et jeu
- Respecter et maintenir la dimension irréductible de l’expérience esthétique. Attention à ne pas banaliser et que le « magique » reste de l’ordre de « l’exceptionnel ». L’émotion et le plaisir sont importants dans la rencontre, même quand on décortique une œuvre il y a pour elle de l’émotion. Non seulement les œuvres sont magiques, il y a de la magie dans les œuvres, mais on peut également jouer avec les œuvres et proposer une rencontre sous forme de jeu.
- Item 3 : la pratique plastique personnelle de l’enseignant construit la rencontre. L’importance d’articuler la réception et la production : faire pour voir, voir pour faire. Avoir pratiqué plastiquement, a aidé Stéphanie à trouver des pistes pour les rencontres avec les œuvres.
- Item 4 : donner envie d’avoir envie
- Le point important est cette forme de curiosité et de désir. Stéphanie a envie de donner envie aux élèves de voir et de rencontrer des œuvres.
- Item 5 : Accepter de ne pas « tout savoir », sans pour autant faire un éloge naïf d’une spontanéité ignorable rendre le risque de rencontrer des œuvres malgré le fait que l’on ne peut pas tout connaître.
- Le rapport à l’œuvre qu’elle a, est déterminant dans l’acceptation des prises de risques qu’engage la rencontre avec les œuvres.
- Voir et revoir. Aller voir des œuvres est une chose, mais revoir et revoir encore la même œuvre, nécessite une modalité le permettant. La Petite Galerie en cela, favorise les demandes des élèves à aller voir de nouveau l’œuvre. L’œuvre est là à disposition, « naturellement ».

2.2 Constitution d’une conception personnelle de l’œuvre, de l’art

- Item 1 : L’œuvre est un outil.
- Elle a construit sa propre conception de l’œuvre, de l’art. Elle s’est aussi construite cette conception en rejetant celle de ses propres parents, non pas réellement par une opposition mais plutôt par le fait d’en avoir fait le tour et de vouloir voir d’autres choses.
- Le beau
- Il faut essayer de sortir de ces conceptions vieillottes du beau et de fini. Les résultats attendus par les parents sont souvent la cause de cette conception : il faut que ce soit beau et que ça réponde à des critères qui ne correspondent pas aux réalités de la classe.
- Item 2 : L’expérience esthétique de l’enseignant est indispensable pour qu’il y ait un transfert possible vers les élèves. Aguerri par des rencontres l’enseignant acquiert une confiance suffisante pour faire rencontrer des œuvres à ses élèves.
- L’accès à la production plastique permet de comprendre autrement les œuvres, pour l’enseignant comme pour les élèves. Les modalités de présentation de rencontre avec l’œuvre d’art sont primordiales.
- Item 3 : L’œuvre ouvre une porte sur un autre monde. Elle permet de comprendre des notions plastiques, scientifiques et technologiques.
2.4 Professionnalité

- Item 1 : s’ajuster, ajuster. Elle définit très clairement ce qu’elle entend par « s’adapter » aux élèves. Elle ajuste ses objectifs aux travaux des élèves et ne reste pas rigide lorsque les élèves font des trouvailles plastiques lors de la rencontre avec des œuvres, aux programmes. Ces ajustements lui évitent de tomber dans des routines et lui donne de l’audace. Le temps est un facteur déterminant dans la rencontre avec l’œuvre. Il n’y a pas de modèle de rencontre avec les œuvres, pas plus qu’avec l’artiste La pratique plastique offre une apparence de désordre, parce qu’elle oblige des hasards, des imprévus, des distorsions, avec l’habituel silence de classe, déplace le rapport à l’œuvre des élèves dans la rencontre. La souplesse est une compétence qui donne plus de latitude pour redonner prise aux élèves dans leur propre rencontre avec les œuvres.

- Item 3 : Le temps dans la rencontre avec les œuvres est une priorité à mettre en avant et Stéphanie pense que ce temps donné peut aussi éclairer les objectifs de l’enseignant. Les œuvres doivent être choisies pour éveiller la curiosité des élèves. L’enseignant peut avoir des priorités choisir des œuvres pour éveiller la curiosité, l’imaginaire, l’aspect scientifique, les accompagner dans une rencontre pour éprouver du plaisir à voir et à faire (dans la dimension pratique plastique).

- Item 4 : Un élément déterminant d’une éducation artistique est l’expérience directe de la matérialité de l’œuvre dans les lieux de l’art : il est difficile de parler des œuvres sans en avoir vu, même si on peut faire beaucoup de choses avec des reproductions.

- Item 5 : Disposer d’un vocabulaire est indispensable pour tirer parti des rencontres avec l’œuvre. Les programmes offrent aux enseignants des moyens pédagogiques pour rencontrer les œuvres, mais tout le travail de mise en scène, de mise en place des situations d’enseignement de l’art restent aux mains de l’enseignant. La pratique plastique, le dessin, l’observation sont des activités qu’il faut décliner pour accéder au cœur des œuvres.

2.3 Le choix et les options didactiques

- Item 1 : Le choix des œuvres et leur mode de présentation dépendent des objectifs des enseignants, mais l’œuvre peut aussi éclairer les objectifs de l’enseignant. Les œuvres doivent être choisies pour éveiller la curiosité des élèves. L’enseignant peut avoir des priorités choisir des œuvres pour éveiller la curiosité, l’imaginaire, l’aspect scientifique, les accompagner dans une rencontre pour éprouver du plaisir à voir et à faire (dans la dimension pratique plastique).

- Item 2 : Un élément déterminant d’une éducation artistique est l’expérience directe de la matérialité de l’œuvre dans les lieux de l’art : il est difficile de parler des œuvres sans en avoir vu, même si on peut faire beaucoup de choses avec des reproductions.

- Item 3 : Disposer d’un vocabulaire est indispensable pour tirer parti des rencontres avec l’œuvre. Les programmes offrent aux enseignants des moyens pédagogiques pour rencontrer les œuvres, mais tout le travail de mise en scène, de mise en place des situations d’enseignement de l’art restent aux mains de l’enseignant. La pratique plastique, le dessin, l’observation sont des activités qu’il faut décliner pour accéder au cœur des œuvres.

- Item 4 : Parmi les éléments déterminants du rapport à l’œuvre, la rencontre avec un artiste est un médiateur important, une expérience marquante pour les jeunes enfants comme pour les adultes. Les artistes ont un rôle primordial dans la relation à l’œuvre que les élèves construisent lors de la rencontre avec l’œuvre.

- Item 5 : la pratique plastique des élèves dans l’expérimentation, à conditions d’offrir un espace large sur la technique et sur la pratique. Lorsque c’est un artiste qui intervient, il doit être épaulé dans les relations à établir avec les élèves, parce qu’elles sont parfois difficiles, s’ils ne connaissent pas le milieu de l’école (sauf quelques cas, ou des habitudes).
QUATRIÈME PARTIE
QUATRIÈME PARTIE CHAPITRE 1

1. Rappel de notre problématique

Dans cette partie, l’entretien avec Francisca, qui fut une des initiatrices du projet, nous permet de mettre en regard de notre problématique les principes didactiques et pédagogiques du projet innovant qu’a constitué la Petite Galerie. Rappelons nos questions:
Que peut-on savoir du rapport à l’œuvre construit par nos interlocuteurs, et des dynamiques de son élaboration familiale, scolaire, et professionnelle ? Que peut-on savoir de la genèse de ce rapport à l’œuvre et du rôle qu’ont pu jouer certaines rencontres séminales (AXE 1) ? Quels sont les éléments d’une théorie personnelle de l’art, de l’œuvre, de l’expérience qui sous-tendent ce rapport à l’œuvre (AXE 2) ? Dans quelle mesure le rapport à l’œuvre de nos interlocuteurs détermine-t-il leur pratique professionnelle ? Ainsi, est-il possible de faire un lien entre ce rapport à l’œuvre et les conceptions que se font les enseignants des gestes professionnels clés de leur métier, et en particulier de ce qu’ils appellent rencontre avec les œuvres (AXE 3) ? Enfin, dans quelle mesure s’exprime, en lien avec les éléments précédents, une capacité à réfléchir sur leur rapport à l’œuvre, à questionner leurs réponses aux grandes questions de l’art, et enfin à interroger leurs principes de travail et à les ajuster (AXE 4) ?

La présentation du projet Petite Galerie a été faite plus haut (deuxième partie, section 1.3). On trouvera en annexe une analyse de la partie du verbatim qui concerne spécifiquement l’histoire du projet vu par Francisca (Cf. Annexes tome 3, p. 958). Par ailleurs, on a fait ci-dessus le portrait de Francisca (deuxième partie, section 2.4.1).

2. Les principes de la Petite Galerie et leurs liens avec nos 4 axes

Dans sa propre analyse du projet de la Petite Galerie, Francisca Lefort dégage au cours de l’entretien une série de huit intentions didactiques, huit principes que nous rappelons ci-dessous et que nous projetons sur notre propre outil en quatre axes. Les voici pour mémoire.
Nous ne garderons ici que ce qui concerne les éléments en lien direct avec notre problématique.

- Privilégier la pratique plastique face aux œuvres : AXE 1
- Importance donnée au lieu matériel, aux modalités matérielles de la rencontre avec l’œuvre. Voir et revoir l’œuvre : AXE 1
- Faire le lien entre le travail de l’artiste et ce qui nous entoure, le quotidien, la mémoire : AXE 2
- Aborder les grandes questions de l’art : AXE 2
- Assurer la diffusion du projet dans un collectif : AXE 3
- Le choix des œuvres, l’authenticité, le choix des œuvres, la qualité : AXE 3
- La place des artistes dans les dynamiques de la rencontre : AXE 4
- La recherche, la formation et l’expertise : AXE 4
QUATRIÈME PARTIE CHAPITRE 2

Analyse de l’entretien de Francisca

1. Analyse de l’entretien « Francisca / Petite Galerie » selon AXE 1
   « Rapport à » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec l’œuvre

1.1 La pratique plastique face aux œuvres

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Notes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>179LF19 mars 2013</td>
<td>Ou à la rigueur : quel est l’apprentissage technique qu’on va pouvoir proposer, parce que sans être dans la copie, euh, les plis, on avait un Hantaï, sur la première exposition, une œuvre pliée ! « Je me souviens » !</td>
</tr>
<tr>
<td>180MEP19 mars 2013</td>
<td>La démarche de plier ?</td>
</tr>
<tr>
<td>181LF19 mars 2013</td>
<td>Eh bien, ça a donné toute suite des petits bouts pliés avec les enfants qui trempaient des petits bouts de papier dans l’encre et qui voyaient ou qui passaient une éponge et qui voyaient tout de suite que c’était bien comme ça qu’il avait fait</td>
</tr>
<tr>
<td>183LF19 mars 2013</td>
<td>C’était le processus de création qui était le plus recherché à ce moment-là !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Francisca nous relate l’expérience faite autour de l’œuvre de Simon Hantaï. L’œuvre révèle une procédure originale, empruntée aux civilisations de l’Asie. Le pliage n’est pas la seule procédure dans le travail d’Hantaï, mais bien le dépliage. Il confère alors à son travail les notions de surprise, de hasard, de suspens.

« Faire faire en regard des œuvres » est dans l’ordre d’apparition des principes édictés par Francisca dans son entretien le second principe. Il s’initie à la suite de la rencontre d’artiste, il s’agit de la pratique plastique régulière devant les œuvres : « les plis, on avait un Hantaï ». Francisca explique que les élèves se sont emparés de l’œuvre : « ça a donné tout de suite des petits bouts pliés avec les enfants ».

Elle évoque ce que les élèves cherchaient à recréer de l’œuvre, comment ils s’attachaient à percer la fabrication : « les enfants qui trempaient des petits bouts de papier dans l’encre ». Ils continuent leur recherche, l’expérimentation se fait alors avec des outils que l’enseignant met à leur disposition : « qui voyaient ou qui passaient une éponge ».

Francisca nous décrit ainsi comment les élèves accèdent et comprennent les étapes successives de la constitution de l’œuvre dans une production plastique qui se fait en quelque sorte devant l’œuvre, comme si cette production était une sorte de discours, de commentaires ou plus radicalement de processus d’appropriation. La rencontre avec l’œuvre se réalisait entre réception et production : « qui voyaient tout de suite que c’était bien comme ça qu’il avait fait ». De cette pratique découle d’autres éléments qui structurent ce principe.

80 « On trouve les premiers pliages au VIème siècle, en Chine et au Japon. Il semble que les deux pays se disputent l’origine, mais que parallèlement, ils aient construit des symboliques identiques : protection, raffinement, décor, surprise, offrande… »
81 « Document de Molly Warnock, Du pliage et des pliages de Simon Hantaï dans la revue Geste. »
1.2 L’expérimentation comme mode d’accès au savoir sur l’œuvre

| 185LF 19 mars 2013 | Oui, pratiques et expérimentations, et, ou hypothèses face à l’œuvre et expérimentations et validation à un moment donné de l’hypothèse que les enfants ont donnée ! |

L’expérimentation est stimulée par des hypothèses de fabrication de l’œuvre : « pratique et expérimentation ». Ces hypothèses ne peuvent être vérifiées que si et seulement si une pratique plastique existe : « hypothèses face à l’œuvre et expérimentations et validation ». Dans cette pratique les élèves, et donc leurs enseignants explorent les procédures mise en œuvre par l’artiste, en explorant tous les possibles plastiques et non pas uniquement la technique de l’artiste : « validation à un moment donné de l’hypothèse que les enfants ont donnée ». Ainsi enseignants et élèves découvrent d’autres ouvertures, qu’ils n’auraient pas pu exploiter, si les connaissances sur l’œuvre leur avaient été données directement. Les procédures plastiques sont engrangées et servent ensuite, les enseignants comme les élèves. Les enseignants vivent en parallèle ces expérimentations.

1.3 Les enseignants pratiquent et se sentent capables : phénomènes d’autoformation (AXE 1 et AXE 4)

| 41LF 19 mars 2013 | Oui que ce soit pour agir, avec les enfants, on pouvait faire plusieurs ateliers, parce que les enseignants se sentaient « capables de » ! Parce que, en réalité les enseignants ne se sentaient pas capables ! |

| 278LF 19 mars 2013 | Tu vois les dossiers qu’on avait, on accueillait 28 enseignants ! |
| 279MEP | Donc là c’est quoi, c’est un principe que vous mettez en place ? |
| 280LF 19 mars 2013 | Oui, il y avait Marie-Do82 d’ailleurs ! |

De ce principe découle donc le fait que les enseignants se sentent « capables de » : « on pouvait faire plusieurs ateliers, parce que les enseignants se sentaient "capables de ", de faire rencontrer les œuvres et aussi qu’ils osent des pratiques devant les œuvres. Dans ces pratiques plastiques les enseignants doivent trouver leur place, doivent s’engager dans leur propre expérience esthétique, afin de conduire ensuite celle des élèves : « on accueillait 28 enseignants83 ». Les enseignants sont souvent dans la peur de ne pas bien faire, voire de ne pas savoir faire ou encore de ne pas savoir quoi faire. Nous ne reviendrons pas sur cette idée, elle se déploie dans quelques entretiens : il faut donc « oser ». On retrouve le déplacement du rapport à l’œuvre par l’effet d’une forme de formation dans l’expérience collective.

Pour oser les pratiques plastiques, il faut être accompagné

| 42MEP 19 mars 2013 | Donc là, tu vas, tu accédais par la pratique, là ? |
| 43LF 19 mars 2013 | Voilà ! |
| 44MEP 19 mars 2013 | Donc du coup tu faisais pratiquer ces enseignants ! |
| 45LF 19 mars 2013 | Voilà ! |
| 46MEP 19 mars 2013 | Une fois qu’ils avaient fait quelques…euh |
| 47LF 19 mars 2013 | Une mise en contact, / … / |
| 49LF 19 mars 2013 | Comment l’artiste travaillait, pourquoi il le faisait, etc., |
| 50 MEP 19 mars 2013 | D’accord ! Mais on restait sur l’œuvre d’art ? |
| 51LF 19 mars 2013 | Ah! On restait sur l’œuvre d’art ! On restait sur le côté artistique ! |
| 52 MEP 19 mars 2013 | C’est à dire que le côté ? |
| 53LF 19 mars 2013 | On était sur là démarche artistique ! |
| 54 MEP 19 mars 2013 | C’est-à-dire que la didactique des arts plastiques, c’était un peu mis de côté ? |
| 55LF 19 mars 2013 | Euh non! Ça découlait de ça ! |

83 « La directrice Michèle Lacheny et les enseignantes de l’école maternelle Pauline Kergomard venaient régulièrement à l’atelier, participaient aux journées inaugurales qui accueillaient les artistes intervenant sur l’année à l’IUFM. »
Francisca explore avec les artistes et les enseignants-élèves, une forme d’accompagnement qui leur permet de se sentir « capable de ». La pratique plastique devant les œuvres est un des dispositifs mis au point dans les opérations de rencontre avec l’œuvre avec une exigence : « On restait sur l’œuvre d’art ! On restait sur le côté artistique », « On était sur la démarche artistique ! ».

1.4 L’accompagnement d’un artiste de renom favorise les pratiques plastiques

Il fallait « convaincre les enseignants » dit Francisca : les convaincre qu’il était possible de travailler avec les œuvres, les convaincre que les artistes pouvaient apporter à ces rencontres, et convaincre qu’eux-mêmes avaient un potentiel, qu’ils en étaient « capables » et qu’ils tireraient de ces rencontres artistes-œuvres, un bénéfice personnel : « qu’il y avait intérêt à venir à ces instants privilégiés ». Les artistes qui venaient invités par la Petite Galerie donnaient du poids au projet et des arguments pour que les enseignantes s’ancrent dans leur projet : « à partir de ce moment là, les instits de l’école étaient intimement persuadées ».

1.5 Une régularité : re-faire et re-voir comme nécessité constructrice du rapport à l’œuvre

La pratique n’est pas suffisante, si elle n’est pas régulière : « on va essayer d’avoir une pratique régulière ». Cette régularité de la pratique doit être remise en question. Francisca pense qu’il faut créer un lieu de rencontre « l’atelier c’était autre chose », entre les pratiques, celles des enseignants, puisque ce sont les enseignants qui viennent aux ateliers, ouverts spécifiquement pour eux en dehors des jours de classe.

Francisca pose l’atelier comme lieu idéal de pratique régulière. Mais cette pratique est relayée par des expositions régulières, donc une rencontre régulière avec les œuvres : « un système régulier d’exposition ».

---

84 Elisabeth Pillet était enseignante en lettres maître de conférence à l’IUFM, jusqu’en 2012. Elle est aujourd’hui à la retraite.
L’avantage indéniable que présente la Petite Galerie est qu’elle permet contrairement au musée, de pouvoir revenir facilement et régulièrement voir l’œuvre : « Oui on voyait l’œuvre qu’une seule fois [au musée] ». Cette modalité de présentation de l’œuvre permet un aller-retour indispensable pour l’expérimentation plastique qui suit : « on faisait la visite et exploitation après ». La mémoire de l’œuvre dans le grand musée était « submergée » dit Francisca et donc elle ne permettait pas ce retour. Tout le contexte, le ressenti, l’émotion, la nouveauté, l’espace, étaient envahissants.

### 1.6 Le lieu et les modalités de présentation de la rencontre avec l’œuvre et les partenaires : voir et revoir l’œuvre

**Circuler « dans » l’œuvre**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>203LF19mars 2013</td>
<td>Donc du coup on faisait la visite et exploitation après ! En gros c’était ça qu’on faisait !</td>
</tr>
<tr>
<td>204MEP19mars 2013</td>
<td>Mais on voyait l’œuvre qu’une seule fois ?</td>
</tr>
<tr>
<td>205LF19mars 2013</td>
<td>Oui ! Oui on voyait l’œuvre qu’une seule fois, et il ne fallait pas voir tout le musée parce que c’était trop, y avait trop de choses au musée Fabre !</td>
</tr>
<tr>
<td>207LF19mars 2013</td>
<td>Fallait s’ériger des endroits, ou une salle, quelques œuvres !</td>
</tr>
<tr>
<td>209LF19mars 2013</td>
<td>Au début on en voyait trop ! Le musée lui-même qui submergeait les enfants ! On a mis du temps à un petit peu débroussailler tout ça, il nous a fallu un peu de temps ! Quand même !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La rencontre avec l’œuvre nécessite des œuvres à portée de main pour des petits. Francisca explique comment étant consciente de cette difficulté, la taille des enfants, les responsables du FRAC leur présentent des œuvres à poser au sol et à toucher : « des œuvres en bronze qu’on avait mises au sol, et les enfants pouvaient les toucher ». La Petite Galerie se déplaçait en quelque sorte, le lieu devenait amovible, parce que la Petite Galerie permettait cette mobilité : « mini installation » et « tout petit format ». Les œuvres pouvaient aller dans les classes et être approchées d’encore plus près, encore plus longtemps, et scrutées à la loupe : « je me souviens d’une œuvre d’une première exposition du FRAC qu’on avait faite à la PG, il y avait un petit Bouzat, qui était une peinture jaune avec un œil bleu dedans très fort et de la matière… ».

**Notes**

85 Nous pensons qu’il s’agit de cette œuvre : Bruno CARBONNET, Quelque chose de confus 1989, FRAC Languedoc Roussillon. « N.B. En effet c’était le Bruno Carbonnet qui était présenté avec le Bouzat, mais très vite les petits ont affectionné le Carbonnet pour le format, la matière et le contraste coloré mais en l’appelant « le Bouzat », pour le plaisir du nom, de sa sonorité. Ils étaient fascinés par ce point bleu sur tout ce jaune ». 

1076
La comparaison avec le musée Fabre, permet de saisir l’important effet didactique que joue les conditions spatiales de réception. Le musée est immense, alors que la Petite Galerie mettait la rencontre avec l’œuvre plus à la portée des petits élèves et sans doute des enseignants. Elle rendait à l’œuvre dans cet espace spécifique plus chaleureux, une accessibilité à l’œuvre.

**BOUZAT Luc (1956-2011), Déclinaison n°64, 1989 et Déclinaison N°3, 1988.**

**BRUNO CARBONNET, Quelque chose de confus 1989, FRAC Languedoc Roussillon**

---

**Le lieu offre une autre dimension : le contact corporel avec l’œuvre**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>534LF19mars 2013</td>
<td>Oui, tout à fait ! Après dans ce cas là de l’expo de Loul et Aline, qui ils avaient fait à l’IUFM, on avait mis en place un parcours des jardins de l’IUFM, avant avec les enfants !</td>
</tr>
<tr>
<td>536LF19mars 2013</td>
<td>Et donc il y avait tout un événement du regard qui était fait par le soleil, les ombres, les feuillages, les grands arbres.</td>
</tr>
<tr>
<td>537MEP19mars 2013</td>
<td>Donc un parcours sensible ?</td>
</tr>
<tr>
<td>538LF19mars 2013</td>
<td>Oui, les petits passages, avec des escaliers, enfin toute une promenade dans les lieux du jardin, et donc du coup après on prenait le grand, grand couloir, monumental, qu’on prenait pour arriver à la salle, il y avait cette immense salle, avec plein d’œuvres partout et sur une des œuvres il avait de l’eau, avec un galet, il y avait un creux, parce que c’est une œuvre très particulière, c’est… il l’a faite en hommage, la guerre, mais bon c’est encore des histoires encore particulières, mais bon tu pourras raconter ça,</td>
</tr>
<tr>
<td>540LF19mars 2013</td>
<td>Dans mon dvd sur Loul, je vais te le passer ! Si tu veux il fallait qu’il y ait de l’eau tout le temps, le matin, j’allais mettre de l’eau, je m’assurais qu’il y en ait ! Et les enfants avaient vu le bassin avec de l’eau dedans !</td>
</tr>
<tr>
<td>542LF19mars 2013</td>
<td>Et là il y avait de l’eau de nouveau dans un petit creux !</td>
</tr>
<tr>
<td>543MEP19mars 2013</td>
<td>D’accord ! Donc tu vois, tu, c’est ça donc le dispositif, là vous avez mené même un parcours particulier pour arriver à l’œuvre-là ?</td>
</tr>
<tr>
<td>544LF19mars 2013</td>
<td>Ah oui, tout à fait ! C’est sacrément pensé !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le mode de présentation de l’œuvre prévoyait dans cet exemple, un parcours, sorte d’initiation à l’apprendre à voir. Francisca décrit ce parcours : « on prenait le grand, grand couloir, monumental, pour arriver à la salle, cette immense salle, avec plein d’œuvres ». Puis elle montre comment la modalité de présentation d’une œuvre change le regard ; « sur une des œuvres il avait de l’eau, avec un galet…il y avait un creux ». Cette distinction avait un sens pour l’artiste, nous dit Francisca, cependant l’importance relevée dans la rencontre était l’approche par le corps, la proximité de l’œuvre, la position accroupie des élèves dans cette rencontre et la possibilité de toucher l’œuvre : « Et les enfants avaient vu le bassin avec de l’eau dedans ». La photographie ci-dessous, prise par Francisca nous donne un aperçu de leur attitude.

---

86 « Les productions des écoles et collèges, exécutées par les élèves pour le concours ont été présentées dans ce lieu lors de la Comédie du Livre, événement important à Montpellier, ceci pendant 3 années ». 
Francisca veut nous montrer la grande cohérence des modalités de présentation des œuvres en rapport avec les lieux. La finesse d’un parcours qui prend en compte les sens (kinesthésie), qu’il fallait emprunter. L’eau, un élément qui semble avoir sensibilisé les élèves, d’après Francisca, se retrouve réduite symboliquement dans une œuvre : « C’est sacrément pensé ».

482LF19mars 2013 Alors la PG c’est une petite boîte avec l’œil fixé sur de petites choses, et on sortait de là, c’était la bibliothèque, qui n’était qu’un accrochage de bannières !

488LF19mars 2013 Oui ! Les premières œuvres qu’on a accrochées, je pense que le petit format, on les a mis un petit peu trop haut, par exemple, j’ai une photo on voit tous les enfants la tête en l’air ! (Rire) Et en même temps ça nous plaisait la tête en l’air ! Parce qu’on se disait c’est comme le cinéma, tu sais quand on va au cinéma88.

Francisca nous donne une image symbolique de ce que représente le lieu à la dimension des petits élèves : « Une petite boîte avec l’œil fixé sur de petites choses ». Ce qui n’empêche pas de faire des expériences dans l’école entière, avec les œuvres de Maya Mémin : « c’était la bibliothèque, qui n’était qu’un accrochage de bannières87 ».

Francisca insiste sur cette modalité de présentation des œuvres. En effet on relève : « être dans l’œuvre », qu’elle utilise deux fois consécutivement et qui montre ce que pouvait permettre la Petite Galerie : présentation des œuvres « pour fixer les bannières avec des pierres », « une sorte de croix, c’est Maya qui avait accroché », « les ficelles », des pratiques d’analyse, de regards, d’observation : « il y avait deux choses, tout un travail sur le détail, la finesse », utilisant plusieurs sens : « être dans l’œuvre mais physiquement » (la vue, le toucher, l’ouïe). L’entrée dans l’œuvre submerge les élèves. L’espace de la bibliothèque attenante à la Petite Galerie sert de lieu où l’œuvre peut se ramifier.

**Position des corps et installation des œuvres dans le lieu**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>492LF19mars 2013</td>
<td>Oui ! Les premières œuvres qu’on a accrochées, je pense que le petit format, on les a mis un petit peu trop haut, par exemple, j’ai une photo on voit tous les enfants la tête en l’air ! (Rire) Et en même temps ça nous plaisait la tête en l’air ! Parce qu’on se disait c’est comme le cinéma, tu sais quand on va au cinéma88 !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le lieu oblige les protagonistes du projet à analyser et réfléchir à toutes les possibilités de modalités de présentation des œuvres : « la tête en l’air » et « ça nous plaisait bien la tête en l’air ». Francisca rapproche cette position de celle du spectateur au cinéma, offrant par cette stratégie de présentation, un autre point de vue de l’œuvre. Ceci met en évidence que l’œuvre est aussi définie par tout l’espace perceptible qui l’entoure, son « dispositif perceptif », sa mise en scène.

87 « Les grandes bannières de Maya Mémin sont accrochées dans l’espace en fonction de chaque lieu pour créer des jeux de transparences, de variations de couleur, de jeux d’espaces avec une déambulation particulière à chaque lieu et chaque accrochage »

88 « Cf. Les propos de Godard sur le cinéma, l’écran en opposition à la télévision : " Quand on va au cinéma on lève la tête. Quand on regarde la télévision, on la baisse " de Jean-Luc Godard ». 
Francisca précise les stratégies de rencontre avec l’œuvre qui se sont développées au niveau de l’installation des œuvres elles-mêmes : « une table » sur laquelle les élèves pouvaient « s’accouder » donc être à l’aise pour regarder, observer, détailler l’œuvre ; un livre qui sert de support de production de l’artiste que les élèves peuvent consulter : « elle avait mis les pages originales d’un livre » et un coffrage (un dé) qui servait à rehausser les œuvres et les mettre à portée des enfants : « un petit coffrage, quelquefois, il y avait un petit coffrage, on a posé les choses sur un petit coffrage ». Elle aborde le dispositif d’exposition avec l’œil de l’enseignant, attentif aux problèmes matériels très concrets qui fait de l’enseignement un artisanat pratique, mais on peut aussi penser au concept de « milieu » développé par les didacticiens : c’est l’organisation du milieu qui va déterminer les apprentissages, dès lors qu’il impose une activité, qu’il oppose une certaine résistance à l’action des élèves. Il y a ainsi une grande proximité entre la perception du dispositif par l’artiste et celle du praticien-didacticien.

Un autre atout qui se dégageait des premiers essais, était que l’œuvre était sur place, dans l’école, dans le lieu où sont scolarisés les élèves, offrant un accès direct aux œuvres : « L’œuvre est là », « quelques œuvres, là, en place ». Francisca relate cet événement comme une action forte. Elle déclare avoir accepté de se « priver de sa salle », mais d’en avoir la pleine conscience. Si elle faisait entrer les œuvres dans l’institution, il fallait impérativement que les œuvres aient une place, pour accéder à la pratique autour de ces œuvres. Le gain de temps, dit-elle du fait qu’aucune visite nécessitait de déplacement, pour rencontrer les œuvres, se reporter sur le temps de rencontre avec les œuvres et le nombre de rencontres possibles supplémentaires, donc de cet aller-retour si important. Les enseignants et les élèves

89 « L’avantage de la présence des œuvres dans l’école dans les salles de classes s’est très vite révélé fécond pour nous les enseignants, en éliminant la lourdeur des visites au musée, et pour les élèves en ce que cela permettait une alternance temps de regard, échanges oraux et activités de production ». 

1079
bénéficiaient des conditions favorables de temps et d’espace nécessaires à une rencontre réussie avec l’œuvre.

Ce lieu offrait un rapport à l’œuvre dans un contexte rarement, voire jamais possible dans d’autres structures : l’intimité avec l’œuvre.

Ah oui, oui ! C’était sérieux, là ! C’est-à-dire que de 96 à 97, si tu veux on a lancé l’idée que, il fallait une PG, là-bas, qu’on pouvait y mettre des œuvres là-bas, parce que les petits, il fallait qu’ils soient en petits groupes parce qu’il fallait que ce soit à proximité.

Plus intime ? quoi que le grand musée ?

Plus intime ! Il y avait une petite pièce qui était disponible, donc c’était un, une petite boîte ridicule, mais on s’est dit pourquoi pas ? Et les artistes qui venaient chez nous à l’atelier, acceptait90, d’accrocher, c’était obligatoire, ils accrochaient là-bas !

N’empêche, c’est comme la salle d’exposition, elle est surdimensionnée ! Et quand on avait été au musée Fabre et comme on fait avec des petits, ils étaient restés béats devant les escaliers !

Et donc il y avait quelque chose qui les dépassait et on se disait, voilà, là c’est à leur échelle, et c’est intime ! Et donc on peut avoir un rapport d’intimité à l’œuvre, et donc si on est dans un rapport d’intimité, l’émotion, le sensoriel, mais aussi une forme de respect qui venait toute suite, parce que, quand on est dans une très grande proximité, on n’abime pas les choses.

Oui, oui !

Et donc il y avait quelque chose qui les dépassait et on se disait, voilà, là c’est à leur échelle, et c’est intime !

Et si on les touche, on ne les abime pas non plus nécessairement !

Et c’est très rare ! Il y a très peu de geste, euh comme ça…

À un moment, la DRAC a dit, le FRAC a dit, « on ne touche plus », mais au début on a touché, tout ce qu’on a voulu !

Tout ! Et on apprenait à toucher, du bout des doigts, furtivement, comme ça, est-ce qu’on voit la matière autrement ? Et si on met la lumière comme ça ? Et si on éteint le spot, qu’on laisse juste la porte ? Et est-ce que ça passe, et si je découvre l’œuvre et que je la mets par terre ? Et qu’on est assis à côté ? Marie-Do92, elle avait Le Bouzat dans sa classe ! C’était plus le même ? Je me souviens de ces choses là !

Le lieu même de la Petite Galerie apprend des comportements spécifiques et adaptés à la rencontre avec l’œuvre pour les élèves.

Pour Francisca incontestablement c’est une richesse dans un contexte de face à face avec l’œuvre, de plus l’intimité, n’était possible qu’uniquement dans la Petite Galerie. L’espace exigu s’y prêtait aussi. Le grand musée, que représentait le musée Fabre, ne pouvait pas offrir aux petits élèves, cette confortable condition d’intimité. Nous reconnaissions que le musée Fabre est un dédale et ne pas se perdre même pour des adultes, est excessivement compliqué. Ce lieu si petit, si minuscule « petite pièce91, une petite boîte ridicule », offrait une relation très particulière dans la rencontre avec l’œuvre et ouvrait un champ sur la rencontre avec l’œuvre très peu visité.

L’espace de la Petite Galerie mettait les œuvres et la rencontre avec les œuvres à l’échelle des élèves : « quelque chose qui les dépassait et on se disait, voilà, là c’est à leur échelle ». Cette remarque de Francisca est très importante parce qu’elle est un élément important dans le

90 « Les artistes étaient parfois impressionnés par le jeune âge des enfants et avaient quelques craintes avec les petits de 2-3 ans maîtrisant encore peu le langage ».

91 « Cette petite salle, ex-tisanière, était carrelée en blanc en partie, avec des décrochés de murs et un gros tuyau. Le choix a été de carreler entièrement toute la pièce, du sol au plafond et de coffrer le tuyau, ce qui a permis des accrochages intéressants ».


1080
rapport à l’œuvre, un rapport au corps de l’élève. On pourra prendre comme exemple de démarche artistique celle de l’artiste Lilian Bourgeat qui nous fait subir par la démesure d’objets quotidiens, les difficultés que peuvent ressentir les enfants, ce que nous avons oublié. L’espace de la Petite Galerie aide à apprêter cette notion d’échelle. Elle apprend à toucher, l’exigüité du lieu force la « grande proxi mité ». Elle apprend à respecter les œuvres : « n’abime pas les choses », « une forme de respect qui venait toute suite ». Elle apprend à comprendre : qu’on voit la matière autrement, met la lumière comme ça, on est dans le spot, juste la porte, si je décroche l’œuvre, je la mets par terre, dans sa classe ». Cet ensemble de présentations possibles de l’œuvre ne peut se faire nulle part ailleurs. Elle permet enfin de comprendre que les modalités de présentation de l’œuvre existent à l’infini et qu’elles rendent l’œuvre différente : « C’était plus le même ».

La pratique plastique nécessite un lieu adéquat, comme la rencontre avec l’œuvre pour Franciscas : « on avait de la place à la grande école », « je vidais ma salle de cours », « on travaillait dans une salle en face ». L’œuvre exige une appropriation dans des conditions et des modalités de présentation qui sont déterminés par le lieu de son exposition. Pour

93 Responsable du FRAC à cette période.
Francisca, construire un lieu spécifique dédié à la rencontre avec l’œuvre, même si cet espace doit être une « salle bricolée », est lié à la pratique artistique. L’espace de la Petite Galerie prenait forme et fonction, nous dit Francisca, en passant par des phases « chaotiques », ou « balbutiante », mais « très tranquillement ».

2. Analyse de l’entretien « Francisca / Petite Galerie » selon AXE 2 : éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

| 548LF19mars 2013 | Donc à ce moment là, c’était plus, un peu la question à chaque fois, c’était oui, un peu comment on les propose ? Qu’est-ce qu’on propose et comment on le propose ? mais avec l’idée de qu’est-ce que ça va pouvoir proposer aux enfants comme, euh, démarches, comme découvertes, comme envies venant d’eux, et puis il y avait quand même aussi, euh, les enseignants avaient des projets, il fallait que ça rentre dans leur projet, il ne fallait pas que ce soit étranger complètement au projet de l’école ! |
| 550LF19mars 2013 | Les grandes questions de l’art, voilà ! |

Les questions arrivent avec l’œuvre d’emblée. La rencontre avec l’œuvre d’art ne se fait sans réflexion. Francisca en pose quelques principes et aborde dans son entretien, par des exemples, l’ensemble de ce qu’elle a puisé dans chaque rencontre qu’elle a organisée. Elle nous explique dans sa note, que l’appui sur la didactique des arts plastiques était un moteur aux principes que nous énoncerons ci-dessous. La lumière, une des grandes notions des arts plastiques en est un exemple.

2.1 La priorité de ce qui nous entoure : le quotidien, la mémoire

| Privilège d’un environnement qui favorise la mémoire : l’œuvre s’ancre dans l’humanité |
| 59LF19 mars 2013 | Donc on avait des projets ! Donc on avait des sorties ! Tu vois ? |
| 61LF19 mars 2013 | C’était le milieu dans lequel l’enfant vivait, son environnement ! Par exemple en Lozère, il n’y a pas de musée ! Alors on avait fait quelque chose sur l’architecture rurale et l’incidence des climats, de l’économie et des modes de vie, sur l’architecture rurale ! La maison caussenarde en lauzes et sur la maison de la haute Lozère ! En tenant compte de la géologie, du climat, de l’économie rurale, des habitudes traditionnelles. |

Plongée dans le milieu rural, Francisca tire des bénéfices du contexte, en proposant de s’occuper de ce qu’il se passe autour de soi : « C’était le milieu dans lequel l’enfant vivait, son environnement ». L’environnement général, le cadre naturel, l’architecture vernaculaire, la maison caussenarde ainsi que l’espace, la terre, la géographie et l’histoire du lieu, sont analysés de très près. Ainsi ils fournissent un terrain de recherche plastique sur lequel les enseignants peuvent s’appuyer, comme le font les artistes qui habitent les lieux. Cette conception personnelle permet de prendre pleine conscience du monde qui nous entoure. Elle supplée au manque ou au peu d’œuvres et de musée : « en Lozère, il n’y a pas de musée ». Francisca cherche à mettre en évidence que les conceptions du beau, de l’exceptionnel et de l’art, pouvaient se retrouver dans le quotidien : l’architecture vernaculaire avec le caractère spécifique de la « maison caussenarde » par exemple.

| 65LF19 mars 2013 | Moi, tout ça, ça va ensemble, j’ai fait partie de la première session de formation continue, des enseignants ! On l’a mise en place en Lozère, c’était un R 12, c’est-à-dire 12 semaines, |

94 « Il ne s’agissait pas de « thèmes » mais plutôt d’atteindre des objectifs pédagogiques ou d’avoir un sujet, un contenu d’apprentissage ou conceptuel ; un exemple « la lumière » a été abordée avec des observations directes mais aussi à travers des œuvres qui interrogeaient la lumière ou ses effets ».

95 « On travaillait surtout sur le milieu, l’environnement de l’enfant, de l’école dans plusieurs disciplines selon des recommandations nationales. Je ne constituais alors aucune archive dans mon travail à l’Ecole Normale ». 

1082
Plus précisément, l'idée de travailler sur « le mur » lui permet d'illustrer les manières d'exploiter ses conceptions personnelles et d'offrir ainsi un autre point de vue du quotidien. Cet objet du patrimoine, le mur, visible partout, apportait des confrontations dans toutes les disciplines, en théorie et en pratique. Elle enrichissait le projet de recherche sur le terrain, tout en amenant, par des détours la rencontre avec l'œuvre. L'idée d'exploiter l’environnement concédait une théorie personnelle, une « philosophie de travail », dit Francisca, qui souscrivait au rapprochement avec des artistes à proximité.

Francisca explique que cette idée d’environnement correspondait à la fois à une obligation : « on essayait en Lozère, y avait rien ». Francisca insiste une nécessité qui finalement est une opportunité ; les artistes s’y étaient installés. Cet avantage pour les enseignants, était de se sentir en possession d’objets d’étude, pris « dans l’environnement assez proche » et donc pour les élèves. Dans ces conditions les conceptions personnelles évoluaient et se partageaient, faisant bénéficier l’ensemble des équipes pédagogiques, élèves et artistes.

96 « Un certain nombre d’artistes vivaient en Lozère, dans la mouvance d’après mai 1968 un « retour à la nature » et la modicité des prix immobiliers, les vastes bâtiments inhabités avaient contribué, entre autres, à l’installation de ces néo-lozériens ».

C’était un concours ouvert de la maternelle au lycée, porté par l’APA de l’IUFM ; il donnait lieu à exposition dans le cadre de la comédie du livre
Pour expliquer l’emprise de l’environnement et de l’histoire des individus, Francisca nous livre un exemple de projets élaborés dans le contexte de la Petite Galerie, où la mémoire, pris comme thème," au sens large du terme, ouvrait sur des productions et des rencontres avec l’œuvre. L’œuvre entre dans la mémoire, le quotidien de cette mémoire, les traces sur les individus.

### 2.2 Aborder les grandes questions de l’art

**Les questions de l’art**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Citation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>548LF19mars 2013</td>
<td>Donc à ce moment là, c’était plus, un peu la question à chaque fois, c’était oui, un peu comment on les propose ? Qu’est-ce qu’on propose et comment on le propose ? Mais avec l’idée de qu’est-ce que ça va pouvoir proposer aux enfants comme, euh, démarches, comme découvertes, comme envies venant d’eux, et puis il y avait quand même aussi, euh, les enseignants avaient des projets. Il fallait que ça rentre dans leur projet, il ne fallait pas que ce soit étranger complètement au projet de l’école !</td>
</tr>
<tr>
<td>550LF19mars 2013</td>
<td>Les grandes questions de l’art, voilà !</td>
</tr>
</tbody>
</table>


<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Citation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>396LF19mars 2013</td>
<td>Donc du coup il y avait aussi, définir d’une manière ou d’une autre pour l’enfant qu’est-ce que c’est qu’un artiste, finalement c’est quelqu’un de vivant qui vivait parmi eux !</td>
</tr>
<tr>
<td>397MEP19mars 2013</td>
<td>Est-ce que ça désacralise, c’est un grand mot, mais en même temps est-ce que c’est pas un peu ça ? Est-ce que ça destitue pas le… ?</td>
</tr>
<tr>
<td>398LF19mars 2013</td>
<td>Je dirai plutôt que ça, ce n’est pas un art d’élite,</td>
</tr>
<tr>
<td>399MEP19mars 2013</td>
<td>D’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>400LF19mars 2013</td>
<td>Voilà, c’est plutôt ça ! C’est pas un art réservé à quelques uns, c’est un art qui est dans la vie, dans la vie !</td>
</tr>
<tr>
<td>402LF19mars 2013</td>
<td>Alors dans la vie de l’école parce que quand on est écolier, son travail c’est d’être à l’école, mais dans la vie tout court, aussi !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Pour Francisca la présence de l’artiste ne désacralisait pas l’œuvre, elle le rendait plus humaine, plus vraie, plus vivante. Les élèves posent souvent cette question à savoir si l’artiste vit toujours, car souvent l’idée qu’ils en ont est qu’une œuvre est là, parce que l’artiste a disparu. Cette conception, suivie de celle d’une œuvre elitiste, est donc modifiée par la présence de l’artiste. L’artiste rompt également avec l’idée de l’œuvre d’art pour les élites « Je dirai plutôt que ça, ce n’est pas un art d’élite » et de l’œuvre inaccessible : « C’est pas un art réservé à quelques-uns ». Il ouvre aussi sur les généralités de l’art, sur les grandes questions de l’art, sur les questions philosophiques qui peuvent aussi être abordées par l’art : « quand on est écolier, son travail c’est d’être à l’école, mais dans la vie tout court, aussi ! ».

97 « Il ne s’agissait pas de « thèmes » mais plutôt d’atteindre des objectifs pédagogiques ou d’avoir un sujet, un contenu d’apprentissage ou conceptuel ; un exemple « la lumière » a été abordée avec des observations directes mais aussi à travers des œuvres qui interrogeaient la lumière ou ses effets ». 

1084
Le portrait est un des genres importants de la peinture et font naître les grandes questions de l’art. Il est souvent associé à l’autoportrait, d’où la proposition de l’artiste, Isabelle Marsala, de travailler sur son propre visage, à partir d’un portrait photographique distribué. Francisca nous décrit l’activité que l’artiste avait proposée d’abord aux enseignants, puis déclinée dans les classes.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>554LF19mars 2013</td>
<td>Par exemple Isabelle Marsala, qui a fait beaucoup de choses, et qui était déjà venue, pour les livres d’artistes, elle était revenue une autre fois, et là on avait travaillé sur le portrait ; elle avait fait à l’IUFM un atelier qui avait énormément étonné les enseignants : elle est venue avec une photo d’un visage, impassible et c’était peut-être un homme, peut-être une femme ! Y avait pas d’éléments déterminants et elle a demandé à chacun de faire son propre visage en travaillant sur cette image identique pour tout le monde ! (Travaux d’adultes photographies de Francisca ci-dessous à gauche, travaux élèves, photographies de Francisca, ci-dessous à droite)</td>
</tr>
<tr>
<td>556LF19mars 2013</td>
<td>Chacun s’emparait de cette image et faisait son propre portrait comme il le voulait ! Ça avait beaucoup déstabilisé les gens parce que c’était quand même quelque chose d’assez, euh, tu vois, d’assez inhabituel,</td>
</tr>
<tr>
<td>558LF19mars 2013</td>
<td>Et elle est retournée à la PG, où là elle a dit « on va faire son portrait » ! Elle a amené ça, elle a demandé est-ce que c’est un homme, une femme ? Les enfants ont discuté et elle avait mis… elle avait accroché des portraits d’elle, très colorés, tu sais elle fait des choses très… je ne sais pas tu si connais sa peinture ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le document de base proposé à « tout le monde » ouvre tous les possibles : « impassible, étrangeté du visage ». Les enseignants produisent donc sur la demande l’artiste : « Chacun s’emparait de cette image ». Francisca nous livre l’état d’esprit du groupe très intrigué par ce qui leur est demandé : « beaucoup déstabilisé les gens parce que c’était quand même quelque chose d’assez, euh, tu vois, d’assez inhabituel ». L’artiste déconcerte les enseignants, qui connaissent souvent très bien le thème du portrait. Mais l’artiste ici déconstruit leur habitude et change les grandes lignes des conceptions sur l’histoire de l’art, notamment les idées sur le portrait et l’autoportrait. Elle propose ensuite avec les élèves l’expérimentation autour de
l’autoportrait en confrontant ses propres œuvres, qu’elle apporte dans la Petite Galerie et qu’elle analyse avec les élèves. L’artiste dénature ainsi les conceptions sur le portrait.

Le projet du portrait s’organise ensuite sur une modalité de présentation qui se rapproche d’un livre : « sur le portrait ! Et en même temps sur le livre ». Le travail des élèves est considéré par Isabelle Marsala, comme une œuvre et elle engage la même exigence concernant le mode de présentation : « Et on le monte en dépliant et ça fait un livre gigantesque ». Cette artiste, cherche à proposer aux élèves, une façon de comprendre la notion de portrait et de les aider à voir autrement la notion de portrait ou d’autoportrait, qu’ils « en aient plein les bras ». Cette idée va à l’encontre de ce qui se fait d’habitude en pratique plastique autour du portrait. Francisca nous explique que cet artiste tente ainsi de rompre les canons, les modèles historiques du portrait, les conceptions classiques et apporte de nouvelle réflexion sur ce vieux thème : « mais cette idée du portrait elle a dit « voilà comme ça, c’est plus grand qu’eux ».

Une autre grande question de l’art apparaissait dans le traitement de la problématique qui s’avancait autour de Collections-Collectionneurs. Francisca montre comment elle a développé par ce projet des conceptions nouvelles autour de l’œuvre. L’œuvre pouvait donc être des

---

98 Paco est l’époux de Francisca. Professeur d’arts plastiques, il a participé à des campagnes de fouilles archéologiques dès sa formation initiale universitaire en histoire de l’art.
100 Maître de conférences arts plastiques, à l’IUFM, aujourd’hui FDE-ESPE, Montpellier II.
objets archéologiques, de « très jolies petites pièces » (l’expression est utilisée trois fois, nous pensons qu’ils ont du poids symboliquement et affectivement, pour Francisca). Ces œuvres prenaient place dans la mémoire des élèves, avec moins de force « c’est pas sûr qu’ils aient compris quelque chose là-dessus, sauf que c’était vieux et cassé », que celle des enseignants comme des objets-œuvres et des objets d’art de grande valeur. En effet les enseignantes accèdent directement à la collection de Piet et Layla Moget, au hameau du LAC : « quand on était allé travailler au LAC; c’était en 2000, on est allé piocher dans les réserves avec les maitresses, les normaliens faisant l’accrochage chez nous et les maitresses ». Les grands thèmes de l’histoire de l’art étaient un moteur et permettaient de reconstruire les conceptions conjecturées.

3. Analyse de l’entretien « Francisca / Petite Galerie » selon AXE 3 « Didactique » : éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels

3.1 Les œuvres réelles, l’authenticité, le choix des œuvres

<table>
<thead>
<tr>
<th>Didactique des arts plastiques : un outil technique accompagnant le métier, une théorie qui structure</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>54 MEP19 mars 2013 C’est-à-dire que la didactique des arts plastiques, c’était un peu mis de coté ?</td>
</tr>
<tr>
<td>55LF19 mars 2013 Euh non! Ça découloit de ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>57LF19 mars 2013 Parce que, à ce moment là c’était euh, c’était une pédagogie active, qu’on faisait dans les écoles !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La Petite Galerie s’installe sur les bases d’une démarche artistique et créative, qui n’est pas seulement la prise en compte de la pratique artistique. Elle nécessite une rencontre régulière et plurielle avec l’œuvre. Cette démarche correspond au cadre didactique des arts plastiques : « ça découloit de ça » c’est-à-dire de la didactique des arts plastiques. Aussi Francisca explique dans la note ci-dessous, que ses connaissances en arts plastiques, en tant que plasticienne, mais surtout en didactique, en tant qu’enseignante en arts plastiques, lui permettent d’aborder et de préparer la rencontre avec l’œuvre de manière organisée. Elle nous explique dans sa note, que l’appui sur la didactique des arts plastiques était un moteur au projet de la Petite Galerie. La lumière, une des grandes notions des arts plastiques en est un exemple.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Didactique : les notions</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>466LF19mars 2013 Et puis il y en avait quelques autres, mais les enfants de Marie-Do s’étaient focalisés, sur ce petit Bouzat, pour les traces dans la couleur, c’était immense, alors il y avait du Viallat, évidemment aussi, des comment, des…</td>
</tr>
<tr>
<td>468LF19mars 2013 Des pochoirs, avec des empreintes !</td>
</tr>
<tr>
<td>470LF19mars 2013 Maya elle, elle travaillait la gravure, donc elle avait fait des petites…empreintes, gravures</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Francisca donne quelques exemples de pistes notionnelles qui étaient envisagées d’emprunter dans la Petite Galerie, en utilisant un lexique spécifique à la discipline : « traces, couleur, empreintes, pochoirs, gravures ». Dans cette exemple Francisca démontre que l’enseignant garde le cap des objectifs, face aux œuvres : « mais les enfants de Marie-Do s’étaient

101 « Il ne s’agissait pas de « thèmes » mais plutôt d’atteindre des objectifs pédagogiques ou d’avoir un sujet, un contenu d’apprentissage ou conceptuel ; un exemple « la lumière » a été abordée avec des observations directes mais aussi à travers des œuvres qui interrogeaient la lumière ou ses effets ».  

1087
focalisés, sur ce petit Bouzat, pour les traces dans la couleur ». C’est bien la couleur que retient l’enseignante de la rencontre qu’elle fait avec cette œuvre 102.

Le choix des œuvres : un accès facilité par le FRAC

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Citations</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>227LF 19mars 2013</td>
<td>Alors lui il emmenait plutôt les gens au FRAC, parce qu’on emmenait les enseignants, les étudiants, sur les stages où l’on emmenait au FRAC et, au FRAC, ils avaient la gentillesse de nous montrer les réserves, on travaillait sur les réserves, il n’y avait pas encore le service éducatif, non plus au FRAC !</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Qualité des reproductions

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Citations</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>290LF 19mars 2013</td>
<td>Qui ont continué après, parce que Dominique Murcia elle était à La Paillade104, elle est venue à l’atelier je ne sais pas, des années et des années après ! Elle a continué quoi, et on montait des projets, y avait Lydie Douroux, et Lydie Douroux elle avait fondé « le point art »105, parce que « le point art » aussi était partie prenante de l’affaire</td>
</tr>
<tr>
<td>292LF 19mars 2013</td>
<td>Le point art était au CDDP</td>
</tr>
<tr>
<td>294LF 19mars 2013</td>
<td>C’était un centre de documentation pédagogique à l’usage exclusif des enseignants du premier degré, maternelle, primaire, et c’était des reproductions, mais aussi des ouvrages, des cassettes vidéos, des choses comme ça !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La richesse du partenariat constitue et structure la Petite Galerie. On aura vu le nombre de partenaires nommés dans l’ensemble de l’entretien. Francisca explique ce qui était attendu des partenaires au niveau des reproductions, et la création du « point art » changeait les données d’emprunts et de recherches de reproductions de qualité : « "le point art" aussi était partie prenante de l’affaire ». Le point art est un espace réservé aux enseignants pour emprunter des reproductions, des documents iconographiques de grande qualité, sur des supports très solides, respectant au plus près les œuvres : le format, la couleur. Toute une documentation était également à leur disposition : livres, revues, DVD. Il entre pour une partie importante dans l’accès aux œuvres et donc logiquement dans la rencontre avec l’œuvre. L’exemple du « point art », montre que ce partenariat avait même créé un point stratégique d’accès aux reproductions, spécifiquement dédié aux enseignants. Francisca précise dans la note de bas de page que les reproductions étaient de très grande qualité et sous tous types de format : affiche, vidéo, ouvrages, petits formats cartes postales, donnaient une autre dimension aux œuvres.

102 Nous rappelons que Francisca a fait une confusion, l’œuvre qui est citée est bien celle de Bruno Carbonnet, reproduite en photographie plus en avant de cette section.

103 « Lydie Douroux, conseillère pédagogique départementale en Arts Plastiques, collaborait à nos stages de Formation Continue et en particulier co-organisait avec nous ces interventions au FRAC puis au L.A.C., par la suite elle s’est aussi associée à ce travail avec les PE ».

104 La Paillade est un quartier de Montpellier, réputé pour sa difficulté scolaire.


106 « Les enseignants retraitaient des œuvres qui avaient fait l’objet de reproductions de très grande qualité et sous tous les types de format : affiche, vidéo, ouvrages, petits formats cartes postales... »
**Choix des œuvres : œuvre réelle et œuvre authentique**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>97LF 19 mars 2013</td>
<td>Non, parce que, on n’avait pas beaucoup d’œuvres, pour ça aussi, on n’avait pas beaucoup d’œuvres disponibles !</td>
</tr>
<tr>
<td>99LF 19 mars 2013</td>
<td>Donc du coup on allait voir l’œuvre en train de se faire chez l’artiste en fait, en gros c’était ça, quoi ! ou les artistes nous en prêtaient, mais on se rendait compte que quand il n’y avait pas l’artiste, les enfants ne comprenaient pas grand-chose, ou on pouvait faire des contresens, ou ne voir qu’un aspect superficiel, formel.</td>
</tr>
<tr>
<td>100MEP 19 mars 2013</td>
<td>Et plus de motivation, pour les élèves ?</td>
</tr>
<tr>
<td>101LF 19 mars 2013</td>
<td>Si, ah bah, oui.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Si les reproductions étaient de qualité, elles n’empêchaient pas que l’œuvre réelle soit sollicitée : « on n’avait pas beaucoup d’œuvres, d’œuvres disponibles ! ». Parfois les élèves et les enseignants assistaient à la genèse de l’œuvre ce qui attestait de l’authenticité : « on allait voir l’œuvre en train de se faire chez l’artiste ». Francisca prend bien soin de nous expliquer qu’il n’y avait que très peu d’œuvres réelles disponibles, la matérialité de l’œuvre prenant le pas sur le petit nombre : « les artistes nous en prêtaient ». Dans ces conditions, l’absence de l’artiste, dit Francisca, était considérée comme une perte par rapport à la rencontre, parce que les hypothèses qui étaient faites, allaient parfois jusqu’à des « contresens ». La rencontre avec l’œuvre met en avant la matérialité de l’œuvre. Francisca semble affligée de l’absence de cette relation avec l’artiste, cependant il y avait là bien une rencontre particulière où l’œuvre est au moins approchée de manière physique : « un aspect superficiel, formel » certes mais une matérialité certaine de l’œuvre.

**Le choix des œuvres et la qualité des œuvres semblent aller de pair pour Francisca. Les enfants comme les enseignants devaient apprendre, par le fait d’avoir des œuvres de qualité, à les respecter : « fallait faire attention aux œuvres ». Francisca revient sur l’exemple d’œuvres qui avaient été proposées et qui n’étaient pas « adaptées aux tout-petits enfants ». Dans le choix qui était fait des œuvres, Francisca insiste sur le fait que les élèves devaient pouvoir être dans une situation qui leur permettait d’avoir un accès direct à l’œuvre : « qui était très important, c’était aussi qu’ils avaient le droit de la toucher, l’œuvre (rire) donc il fallait que le directeur du FRAC accepte de prêter des œuvres qu’on pouvait toucher. »

Le choix des œuvres et la qualité des œuvres semblent aller de pair pour Francisca. Les enfants comme les enseignants devaient apprendre, par le fait d’avoir des œuvres de qualité, à les respecter : « fallait faire attention aux œuvres ». Francisca revient sur l’exemple d’œuvres qui avaient été proposées et qui n’étaient pas « adaptées aux tout-petits enfants ». Dans le choix qui était fait des œuvres, Francisca insiste sur le fait que les élèves devaient pouvoir être dans une situation qui leur permettait d’avoir un accès direct à l’œuvre : « qui était très important, c’était aussi qu’ils avaient le droit de la toucher, l’œuvre ». D’ailleurs, Francisca prévenait les artistes et eux-mêmes acceptaient : « Et puis que les artistes acceptent qu’on touche leurs œuvres ». Le choix est donc primordial, si l’œuvre doit être touchée. On comprendra que les artistes présentaient des œuvres spécifiques ; Francisca parle souvent de Loul Combres, un artiste céramiste, qui apporte une idée de ce que pouvait être les choix pour de tout-petits enfants.

---

107 « Un exemple de contresens : Face à la représentation figurative on pense comprendre ce qui est là. Pourtant face à la reproduction de la « Naissance de Vénus » de Botticelli, un enfant de La Paillade à Montpellier a dit mi-goguenard mi-fâché « Qu’est ce qu’elle fout là cette nana à poil dans le coquillage ? ». Alors nous avons lu, avec la maîtresse, un texte du Ficin qui offrait une lecture de l’œuvre et nous avons tous travaillé sur le sens symbolique de la nudité d’alors ». Nous comprenons l’importance de l’accompagnement dont parle Francisca par cette petite note. Elle réfléchit avec humour sur l’impossibilité de convoquer Botticelli, pour venir s’expliquer sur cette nudité.
Le choix des œuvres : des œuvres difficiles, hermétiques, dérangeantes

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Contenu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>674LF19mars 2013</td>
<td>Ben euh, elles y arrivaient pas, à y adhérer, euh, ou elles étaient, moi j’y étais allée quelquefois en urgence, un soir après l’école, parce qu’elle me disait mais qu’est-ce que tu veux qu’on fasse avec ça ! Elles étaient complètement démunies !</td>
</tr>
<tr>
<td>676LF19mars 2013</td>
<td>Alors moi, je passais du temps avec elles !</td>
</tr>
<tr>
<td>677MEP19mars 2013</td>
<td>Y a des œuvres qui sont hermétiques, on est d’accord, hun ?</td>
</tr>
<tr>
<td>678LF19mars 2013</td>
<td>Complètement ! Complètement !</td>
</tr>
<tr>
<td>680LF19mars 2013</td>
<td>Et y avait des choses dont ils ne percevaient pas le sens, y avait une érotisation de l’œuvre, qui était gênante pour des petits ou se refusaient en tant que représentation-évocation, ou les troublaient beaucoup !</td>
</tr>
<tr>
<td>682LF</td>
<td>Très gênante !</td>
</tr>
<tr>
<td>683MEP19mars 2013</td>
<td>Et elle s’appelle, comment Delphine Balley, là on, l’œuvre avec les ânes, tu vois cette œuvre là ? C’est une œuvre avec des zèbres, pas des ânes ? C’est au sol et elle a en plus un zèbre en peluche dans les bras ?</td>
</tr>
<tr>
<td>684LF 19mars 2013</td>
<td>Ah oui, oui ! Mais c’était pas celle-là ! C’est une œuvre avec une espèce de sculpture, en tissu ornemental, dans une sorte de, un écrin, comme un cœur.</td>
</tr>
<tr>
<td>685MEP19mars 2013</td>
<td>Ah, ça me dit quelque chose ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>686LF19mars 2013</td>
<td>Et c’était très, très étrange, euh, c’était sensual et en même temps mortifère !!</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La rencontre avec l’œuvre n’est pas toujours simple et le choix des œuvres ne l’est pas non plus.

Francisca avoue son malaise à saisir certaines œuvres, dans le sens pédagogique : « qu’elle me disait mais qu’est-ce que tu veux qu’on fasse avec ça » lui disaient les collègues déconcertées par certaines œuvres. Nous proposons deux œuvres qui avaient été proposées par le FRAC, une d’entre elle, Watching the Madness through Closed Eyes, a été exposée dans la Petite Galerie.

Nous avons retrouvé cette œuvre parce que Francisca en parle comme d’une œuvre déstabilisante : « qui était gênante pour des petits », « se refusaient en tant que représentation-évocation » ou « les troublaient beaucoup ». Francisca en fait une description : « avec une espèce de sculpture, en tissu ornemental, dans une sorte de, un écrin, comme un cœur ». Elle retient finalement de cette œuvre, son caractère « étrange, très étrange », tout d’abord et ensuite deux caractéristiques : « c’était sensual et en même temps mortifère ».


<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Contenu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>700LF19mars 2013</td>
<td>Ah y a des œuvres difficiles.</td>
</tr>
<tr>
<td>702LF19mars 2013</td>
<td>Ou alors il faut vraiment faire un très gros travail de préparation, avoir des convictions et des entrées possibles, parce que, euh</td>
</tr>
<tr>
<td>704LF19mars 2013</td>
<td>Quand même !</td>
</tr>
<tr>
<td>706LF19mars 2013</td>
<td>Moi, je pense qu’il faut qu’il y ait une entrée pédagogique !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

108 « Nous écartions les œuvres de Body Art qui portaient atteinte au corps. Les petits de maternelle étaient dans un moment nécessaire et délicat de construction de l’image de leur propre corps et du « schéma corporel », nous donnions la priorité à leurs propres productions et images mentales ». 

109
Le cours de la rivière nous a laissé, nous étions très près d’un « cabinet de curiosités » classique (pierres, feuilles, coquillages, insectes, sables colorés...) Par la suite un projet de Land Art s’est développé dans l’école toute entière.

---

**Guider vers le difficile : la fonction médiatrice**

Les œuvres difficiles doivent alors être préparées à la rencontre, c'est-à-dire leur mode de présentation doit être étudié ; elles ne peuvent être livrées : « vraiment faire un très gros travail de préparation ». La préparation n’est pas seulement celle de la rencontre, mais bien celle qui va en plus ouvrir des pistes aux productions plastiques des élèves : « avoir des convictions et des entrées possibles », « une entrée pédagogique » et « s’arrangera pour que ça devienne un objet pédagogique ». Francisca insiste pour nous expliquer que cette rencontre avec l’œuvre ne pouvait en aucun cas être plaquée, mais bien analysée et ajustée aux petits élèves : « un besoin des enfants ». La modalité de présentation des œuvres pouvait donner des effets cocasses, où les élèves étaient invités à jouer : « pour eux c’était du jeu, très rigolo, par exemple les livres objets ». En donnant cet exemple, Francisca nous signifie qu’il y avait place au jeu dans la rencontre avec l’œuvre et qu’elle n’était pas guindée ; elle était certes sérieuse parce que la priorité était de les mettre dans une « situation de rupture » et les élèves y prenaient plaisir, parce qu’il y avait une nécessité d’être curieux et de s’installer dans une « en situation de découverte », mais proche du « de jeu »

---

**L’accrochage, la mise en scène : la scénographie comme geste professionnel autant que problème didactique**

Les choix s’affinent, la qualité des œuvres devient une nécessité, les modalités de présentation exigent des soins particuliers et l’accrochage devient une partie à part entière de la rencontre
avec l’œuvre : « en gros on a fait beaucoup d’accrochages en faisant très, très attention qu’il y ait de grandes qualités ». Francisca va même plus loin dans l’exigence de qualité des œuvres rencontrées. Elle explique que la notoriété des artistes donnait un poids supplémentaire aux œuvres et au projet Petite Galerie, bien sûr jusqu’à être « remarquables ». La collection Piet Moget ou Maya Mémin qui exposait un peu partout dans le monde, montre le niveau exceptionnel des œuvres. Ensuite, dans la mesure où les œuvres sont de qualité et qu’une attention particulière est faite aux modes d’installation et de présentation de l’œuvre, Francisca estime que les enseignantes acquièrent de l’assurance : « les maitresses au bout d’un moment elles sont devenues très sûres d’elles-mêmes ». Francisca assure derrière peut-être une « formation à domicile », dit Stéphanie (72 SR, 6 /09) : « elles n’étaient pas sûres d’elles-mêmes, moi, j’étais toujours là, je poussais à la roue » (axe 3 et 4).

Dans le choix des œuvres, Francisca déclare qu’il y avait bien des « critères », et critères de qualité « alors la qualité ». Les œuvres exposées disait-elle, nécessitent une médiation par l’artiste lui-même, un des principes. Aussi l’artiste devait-t-il pouvoir adapter le discours sur sa démarche artistique et sur ses œuvres, afin qu’il convienne à « de petits enfants ». Dans ce sens les œuvres dépendaient de ce que les artistes étaient capables ou non de « dire quelque chose à des petits enfants ». Il fallait donc qu’ils puissent développer leur démarche, leurs interrogations face à de petits élèves.

L’accessibilité à l’œuvre par le toucher permettait aux élèves de comprendre la matérialité de l’œuvre ; elle était essentielle pour des tout-petits, elle en devenait une priorité dans la rencontre avec l’œuvre. Cependant Francisca explique que l’accessibilité passait également par le transfert de cette accessibilité à leurs parents ou aux plus grands qu’eux : « c’est que c’était les enfants qui emmenaient les grands ». Ainsi ils avaient acquis un savoir qu’ils développaient devant leurs parents : « les enfants plutôt expliquaient les œuvres à leurs parents ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>634LF19mars 2013</th>
<th>Donc à chaque fois on a essayé de, alors la qualité, on s’est donné…</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>635MEP19mars 2013</td>
<td>Des critères donc ?</td>
</tr>
<tr>
<td>636LF19mars 2013</td>
<td>Alors oui ! On essayait quand même de trouver des artistes qui aient quelque chose à dire à des petits enfants !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| 462LF19mars 2013 | Oui, c’est-à-dire que, oui tout à fait, avec Ami Barak par exemple ; il avait choisi, des œuvres en bronze qu’on avait mises au sol, et les enfants pouvaient les toucher ! |

| 756LF19mars 2013 | Alors, ce qui m’a semblé intéressant aussi là-dedans, c’est que, ça c’est les maitresses qui l’ont mis en place, ça, avec les petits |
| 758LF19mars 2013 | Elles ont mis en place que la PG ne s’est pas ouverte n’importe quand aux grands, elle était ouverte vers la fin, parce qu’on a fait des vernissages de fin |
| 762LF19mars 2013 | Ça, ça n’avait pas d’importance, par contre ce qui était fondamental, c’est que c’était les enfants qui emmenaient les grands ! |
| 764LF19mars 2013 | Et les parents expliquaient, les enfants plutôt expliquaient les œuvres à leurs parents ! Ça c’était… ! |

| 505MEP19mars 2013 | L’artiste utilisait le lieu comme un dispositif de rencontre ? |
| 506LF19mars 2013 | Certains et d’autres pas du tout ! Certains disaient, « tu accroches comme tu veux », et ça ne les intéressait pas tellement, ce qui les intéressait c’était les œuvres qu’ils choisissaient avec beaucoup de soin, pour apporter aux enfants, ça c’est souvent arrivé ! |
| 508LF19mars 2013 | Par exemple Loul et Corentin, Loul c’est le céramiste et Corentin, il fait des, tu vois le petit château, qui est là bas ! (photographie ci-dessous de Francisca) |
Il fait des choses comme ça, il fait des espèces de tableaux de sables qui sont comme des archéologies imaginaires, des choses assez étonnantes, alors eux ils ont choisi les œuvres de l’un par rapport à l’autre ! Et ils ont mis …! Ils savaient qu’ils allaient partager le lieu, c’était décidé ! Et ils allaient travailler ensemble sur le même projet. D’ailleurs il y a un très beau projet avec une cuisson dans la cour avec les enfants ! Si tu veux, là dès le début, c’était un, c’était déterminé comme ça, alors, quelquefois on a accroché des œuvres que nous prêtait le FRAC et ça ne marchait pas, parce que le FRAC tenait absolument à mettre certaines œuvres, qui n’allaient pas pour les enfants, mais bon on n’est pas toujours en position de dire non ! Tous les artistes ne participaient pas à l’installation de leurs œuvres : « Certains disaient, "tu accroches comme tu veux" ». Les enseignants se chargeaient alors de cette mise en place. Mais pour Francisca le plus décisif était que les artistes participaient au choix des œuvres, de leurs propres œuvres : « ce qui les intéressait c’était les œuvres qu’ils choisissaient avec beaucoup de soin ». L’objectif de ce choix minutieux était dû à une implication des artistes dans le projet, qui tenaient à la valeur de l’œuvre, l’œuvre au sens général : « pour apporter aux enfants, ça c’est souvent arrivé ! ». Dans l’expérience que Francisca décrit, ce sont deux artistes qui décident d’exposer ensemble dans cette minuscule Petite Galerie : « partager le lieu » et « allaient travailler ensemble ». Le choix se fait donc dans une idée de cohérence entre les œuvres : « ils ont choisi les œuvres de l’un par rapport à l’autre ». Francisca insiste sur ce que développait ce type de rencontre avec les œuvres, où deux artistes s’associaient. Le thème du château, l’utilisation de matières comme le sable et la particularité de la céramique, les entrées pédagogiques que pouvait suggérer l’archéologie imaginaire offraient aux élèves des entrées privilégiées. Francisca relève cependant un problème important concernant le choix. Dans ce projet, parfois, on ne tenait pas compte de leur choix ou des difficultés que pouvaient rencontrer les élèves, voire même les enseignants face aux œuvres, et les obligations administratives, ne permettaient pas de refuser « certaines œuvres » : « bon on n’est pas toujours en position de dire non ».

L’œuvre développe sa propre modalité de présentation

Ah oui ! Là ! Ah oui, oui, oui ! Par exemple Loul a beaucoup reçu de classes, avec des enfants, quelquefois il y avait des œuvres, la grosse expo qu’il a faite à l’école normale111, euh, il avait fait une œuvre spécialement pour les enfants, pour qu’ils puissent s’y adosser ; tu vois !

C’était pas très joli, sur une armature de grillage, mais c’était exprès pour qu’ils puissent la prendre à plein bras, s’y coller dessus, que ce soit rugueux là, il y avait un petit trou pour regarder dans le petit trou.

Là c’est carrément l’œuvre qui était le dispositif ?

Ah oui !

Il avait toutes ses œuvres, habituelles à lui, qu’il fait pour tout le monde, et là il en a fait une exprès pour là !

Ouais, ouais ! Parce que cette question de la rencontre, là en disant… là l’artiste il pense l’œuvre par rapport à la rencontre ?

Oui, tout à fait ! Après dans ce cas là de l’expo de Loul et Aline112, qu’ils avaient fait à l’IUFM, on avait mis en place un parcours des jardins de l’IUFM, avant avec les enfants !

Dans cet exemple, l’artiste Loul Combres, expose dans la Petite Galerie ses œuvres. Ensuite il prépare pour les élèves spécifiquement une œuvre qui se prête à leurs attentes. Il renverse l’idée de la modalité de présentation, en proposant une œuvre qui s’adapte elle-même à la

111 « C’était l’IUFM, installé dans l’école normale, 1991 ».
112 « Aline est la femme de Loul, peintre et céramiste, également ». 

1093
rencontre et tenant compte des spécificités des petits spectateurs « une exprès pour là !... une œuvre spécialement pour les enfants,… c’était exprès ». Cette œuvre s’adapte à leur curiosité : « regarder dans le petit trou, », à leur désir de toucher, « prendre à plein bras...rugueux là », de se froter : « s’y coller dessus », de grimper sur l’œuvre : « armature de grillage ». Cet exemple paraît insolite, étonnant, mais d’après Francisca, elle donnait à la rencontre une dimension spectaculaire et plus proche encore des petits élèves ; il fait office d’exception, nous le reconnaissons, cependant certains artistes créent des modalités de présentation où le spectateur est précisément attendu. Sans spectateur, l’œuvre n’existe pas au sens réel du terme (François Morellet, La Joconde déformée, 1964. Projection d’une diapositive sur un rideau, ventilateur actionné par le spectateur).

François Morellet, La Joconde déformée, 1964.

3.2 La diffusion des pratiques participe à la diffusion des œuvres

**Monter un atelier pour diffuser : le projet de Petite Galerie se noue autour de l’atelier**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>135LF19 mars 2013</td>
<td>Et à ce moment-là il y a eu quelque chose de déterminant, c’est un stage qui a eu lieu à Paris sur les, la prémonition des ateliers de pratiques artistiques.</td>
</tr>
<tr>
<td>137LF19 mars 2013</td>
<td>Ce stage s’est passé à Paris, c’est Lagoutte114 qui l’avait fait et là je suis revenue en disant « je monte un atelier », à la directrice Madame Cariou.</td>
</tr>
<tr>
<td>139LF19 mars 2013</td>
<td>Elle me dit, oui, mais comment ? Alors la PG elle est venue dès que l’atelier a existé !</td>
</tr>
<tr>
<td>141LF19 mars 2013</td>
<td>D’ailleurs il fallait que l’atelier existe, on avait déjà fait des opérations particulières, sur une école du Plan des 4 Seigneurs115, avec Jacques Bertoux116 ; on avait fait un projet expérimental, il n’y avait que sept écoles normales en France à l’avoir fait, où travaillaient un normalien-un étudiant des beaux-arts pendant 6 à 7 semaines, on travaillait à préparer quelque chose qui s’est concrétisé dans une semaine entière, 24h / 24 enfin pas 24h / 24, mais une journée de classe entière, tout le monde ensemble, les étudiants, les étudiants des beaux-arts, les PE, les petits PE, enfin c’était pas des PE, à l’époque.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Pour comprendre l’élaboration et les conditions de la mise en place à l’époque, nous prenons appui sur l’ouvrage de Pierre Baqué, qui retrace l’ensemble de tous les événements à l’origine de la création de la formation de l’enseignement des arts plastiques et le développement de celui-ci jusqu’à l’année 2013. Le 7 mai 1990, notamment une note de service116 développe pour les ateliers de pratique, l’ouverture des possibilités de pratiques artistiques dans des domaines variés (Baqué, 2013 : 370). Francisca profite de cette opportunité, la diffusion du travail autour des œuvres doit se faire, et assiste au stage national, qui cautionne l’idée de monter un atelier de l’équipe, en rapport avec le projet de Petite Galerie. Le projet se noue. La recherche qui infusait de ce projet devait elle aussi être diffusée, parce qu’elle permettait aux enseignants de s’autoriser à faire, appuyés par des chercheurs. La théorisation était nécessaire pour donner de l’ampleur au projet et lui donner toute la crédibilité.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>231LF19mars 2013</td>
<td>Et puis très vite quand même, on s’est mis à faire quelques événements en plus (rire), et puis ces petits événements ça donnait des concours dans les écoles.</td>
</tr>
<tr>
<td>232LF19mars 2013</td>
<td>Donc on fédérait plusieurs écoles, y compris des écoles qui n’avaient pas vu l’expo ! on a lancé des concours !</td>
</tr>
<tr>
<td>234LF19mars 2013</td>
<td>L’idée c’est que, moi je voulais que ça diffuse, que ça…</td>
</tr>
</tbody>
</table>

113 « Stage national organisé par l’Inspection Générale, Monsieur Daniel Lagoutte l’encadrait ».
114 Quartier de Montpellier.
La diffusion des pratiques assuraient la diffusion des œuvres, pour Francisca qu’elle considère comme des « événements ». L’équipe montait des concours suite à ces événements, qui engendraient des rencontres de personnes, d’artistes, d’enseignants et de chercheurs : « un moment de provocation qui allait créer quelque chose ». Les œuvres alors, étaient diffusées, expliquées, expérimentées, par chacun. La communication qui en était faite, révélait les dimensions de recherches qui s’installaient progressivement autour des œuvres : « on fédérait plusieurs écoles ». L’implication de Francisca dans le groupe INRP, l’écriture d’articles dans la revue CERFEE[119], montrent comment cette diffusion s’est orchestrée autour de la naissance de la Petite Galerie.

4. Analyse de l’entretien « Francisca / Petite Galerie » selon AXE 4 : éléments attestant de réflexivité et de créativité

4.1 Les artistes entrent en scène : Les relations avec les artistes entraînent les relations avec les œuvres, le travail est collectif

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>236LF 19 mars 2013</td>
<td>Que ce soit un moment de provocation qui allait créer quelque chose !</td>
</tr>
<tr>
<td>238LF 19 mars 2013</td>
<td>D’effervescence, quoi et puis à la fin on exposait des travaux des enfants, collégiens, lycéens, tu y as participé Mary-Eve !</td>
</tr>
<tr>
<td>240LF 19 mars 2013</td>
<td>Alors en 1996, alors là il faut que je reprenne mes dates[117] !</td>
</tr>
<tr>
<td>241MEP 19 mars 2013</td>
<td>C’était sur les objets, là, que vous aviez fait ! Oui, oui, je me souviens, c’est quand je suis arrivée !</td>
</tr>
<tr>
<td>244LF 19 mars 2013</td>
<td>C’est ça 96[118]</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les artistes dans la rencontre avec les œuvres, trouvaient leur place autour des enseignants : « d’abord une action avec les enseignants, avant d’avoir l’action avec les enfants ! ». Les enseignants avaient donc une formation spécifique à leur niveau pour construire leur propre


[118] « 1996-97, tu es au collège Pons de Perpignan, et en 97-98 tu as participé à l’exposition au CRDP de Montpellier avec les élèves de 6ème ». 

rapport à l’œuvre. Cette opération rendait les enseignants « capables de », c’est-à-dire de proposer des situations de pratiques ou de rencontre avec l’œuvre sans aide : « entre la première intervention de l’artiste et les enfants, les enseignants pouvaient alors mettre quelque chose en place ». Ainsi assurer la formation aux enseignants, les motiver dans leurs pratiques pédagogiques à s’engager et « ce qui les faisait progresser ». Francisca parle « d’opération » : « c’est qu’on faisait une opération pour les enseignants et que cette opération pour les enseignants elle visait les enfants ». Lors des interventions, les élèves-enseignants sont confrontés à des situations et l’intégration de tous les acteurs autour des élèves donnait de la force de développement professionnel au groupe : « formation initiale, formation continue, et école, tout ça, ça fonctionnait ensemble ».

Le travail est collectif. Le travail de recherche également : « GFA, ce groupe de... je ne sais plus comment ça s’appelait, c’était un groupe de recherche appliquée à l’école normale ». Tout le monde peut et doit participer dans la mesure où il souscrit au projet d’école : « c’était le projet d’école... C’était un projet basé sur l’art » mais tout le monde, c’était ça leur projet d’école ! C’était un projet basé sur l’art ». L’ensemble de l’équipe gravitait autour de la Petite Galerie et de l’unique objectif global : « La rencontre avec l’art ».

Francisca relève ce passage d’un état de « se sentir incapable » à l’état de « se sentir capable de ». L’équipe qui s’agrégeait autour de la Petite Galerie se concentrait autant sur la rencontre avec les œuvres pour les élèves que la formation à la rencontre pour les enseignants. Le fait de rendre les enseignants capables de la rencontre avec l’œuvre permettait de les motiver et d’accélérer le développement personnel de chacun d’entre eux. La reconnaissance par eux-mêmes de leurs compétences bénéficiait aux élèves : « les enseignants se sentaient " capables de" ». Le développement personnel et professionnel de ces collègues démontre pour Francisca, que les rencontres avec les œuvres n’ont pas été bénéfiques uniquement aux élèves, mais bien...
aussi pour les enseignantes. Elles sont passées de l’étape d’« être capables » à « elles sont devenues sûres d’elles ». Et si leurs certitudes défaillaient, elles avaient l’opportunité d’être secondées et de recourir à Francisca, qui les accompagnait.

Donc là on a eu quelquefois des œuvres qui ont laissé un peu tout le monde sceptique et puis la difficulté après c’est que les institutrices se sentent dévalorisées, voire plus, de, euh, comment dire, plus que dévalorisées, comme invalidées !

Invalidées ! Elles ne se sentent pas bien là-dessus !

Et du coup, va-t-on leur faire reprendre, euh

Confiance, espoir, c’est difficile quand même !

Ce développement montrait que prendre confiance pour faire transférer la rencontre avec les œuvres, nécessite un appui sur des compétences. Du choix des œuvres dépendait également le développement possible des enseignants : « des œuvres qui ont laissé un peu tout le monde sceptique ». Ce choix mal assuré nuisait gravement à ce développement au point d’en risquer une dévalorisation complète : « les institutrices se sentent dévalorisées, voire plus, de, euh, comment dire, plus que dévalorisées, comme invalidées ». Si ces compétences se sont construites au fil des rencontres, on le comprend bien dans les explications de Francisca, il faut peu pour qu’elles se délitent. La mise à mal de projet par des œuvres trop complexes, trop compliquées, difficiles d’accès ou encore hermétiques endommagent « la confiance » et l’ « espoir ».

La qualité plus que la quantité

Oui ! Oui on voyait l’œuvre qu’une seule fois, et il ne fallait pas voir tout le musée parce que c’était trop, y avait trop de choses au musée Fabre !

Ces événements parfois pénibles, ont eu pour intérêt de caler une véritable qualité des œuvres, déclinant ainsi une qualité de la rencontre avec l’œuvre. Cette qualité dépendait de la sélection des œuvres faites au préalable par les enseignants et non d’œuvres imposées. La quantité également devait trouver un équilibre entre le trop : « il ne fallait pas voir tout le musée parce que c’était trop » et le juste milieu d’avoir quelques œuvres qui construisent une problématique suffisamment claire. Les œuvres qui méritaient la rencontre par leur qualité, bien sûr, mais des œuvres qui ouvriraient un éventail de possibles : « on faisait la visite et exploitation après ».

La qualité du mode de présentation : le lieu

Alors c’était compliqué, parce que, euh, il fallait que la PG ait des conditions d’exposition absolument professionnelles

La sécurité, les lampes, le sol,

Les murs, on était en qualité professionnelle de galerie et je me souviens des rideaux qui ont coûté 7000F, à ce moment là, pour la bibliothèque, sur laquelle s’ouvrait la PG, parce qu’ils étaient ignifugés ! tu vois ! c’était un énorme budget, ça.

Les œuvres s’installent dans un lieu, un réel espace d’exposition. L’interaction entre lieu et œuvre ne pouvait être négligée. Francisca décrit les modifications justifiées par cette préoccupation : « des conditions d’exposition absolument professionnelles », « qualité professionnelle de galerie ». La salle a été carrelée et certains objets camouflés sous des coffrages en bois et repeint en blanc. L’exigence d’une qualité professionnelle, montrait la

122 « Madame Pingault avait été directrice de l’école des Beaux Arts, nous avions eu des partenariats déjà (voir la note laissée par Francisca, à ce propose, plus loin, à ce sujet). Elle avait de grandes responsabilités pour la Comédie du Livre (voir la note laissée par Francisca, plus en avant, à ce sujet). Elle a soutenu ces projets et attribué ce lieu patrimonial très central » (voir la note laissée par Francisca plus loin à ce sujet) ».
valeur accordée aux œuvres et au projet des enseignants et des formateurs, légitimé par la participation active des administrations (Bamford, 2008 : 21-30, 519).

### Des œuvres remarquables, des artistes renommés

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Note</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>594LF19mars 2013</td>
<td>Ou quand elles n’étaient pas sûres d’elles-mêmes, moi, j'étais toujours là, je poussais à la roue ! Et un jour on est parti au L.A.C., toutes les 5, on a pris une bagnole, et on a choisi les œuvres en réservée, directement ! Et elles étaient époustouflées là et là c'est que des petits formats, on savait que c'était que des petits formats, par contre on avait : Olivier Debré, Piet Moget, mais on avait un Basquiat, c'était que du « beau monde » comme on dit !</td>
</tr>
<tr>
<td>596LF19mars 2013</td>
<td>Là, que du beau monde !</td>
</tr>
<tr>
<td>598LF19mars 2013</td>
<td>Là, c’est important ce que tu dis, la qualité, par exemple des œuvres c’est quand même pas !!</td>
</tr>
<tr>
<td>599MEP19mars 2013</td>
<td>Oui ! C'était remarquable !</td>
</tr>
<tr>
<td>600LF19mars 2013</td>
<td>Il faut que les œuvres soit entre guillemets donc « remarquables » quoi</td>
</tr>
<tr>
<td>601MEP 19mars 2013</td>
<td>Oui, tout à fait, si j’ai fait venir ma copine Maya, ce n’est pas parce que c’était juste ma copine et qu’elle pouvait dire oui, mais c’est que cette copine là, elle était exposée partout, elle avait été prof aux beaux-arts de Phnom Penh (capitale du Cambodge), elle expose partout !</td>
</tr>
<tr>
<td>604LF19mars 2013</td>
<td>Ben non, c’était des artistes ! Et Loul c’est mon ami, mais c’est un grand artiste internationalement connu, il a fait des choses monumentales, il a fait des choses incroyables !</td>
</tr>
<tr>
<td>606LF19mars 2013</td>
<td>Oui, oui c’est pas parce qu’on fait du local, qu’on fait du « sous- artiste » !</td>
</tr>
<tr>
<td>607MEP19mars 2013</td>
<td>Absolument ! Donc la qualité, elle est, euh !</td>
</tr>
<tr>
<td>608LF19mars 2013</td>
<td>Obligatoire !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La qualité pour Francisca va jusqu’à prononcer le terme de « remarquables ». La qualité va jusque-là ; la renommée des artistes participait à cette proposition unique : « elle était exposée partout, elle avait été prof aux beaux-arts de Phnom Penh (capitale du Cambodge), elle expose partout ! ». Les artistes souvent cités par Francisca facilitent cette mise en valeur : « des choses monumentales, il a fait des choses incroyables ! ». L’équipe entière s’afférait donc à choisir les œuvres dans ce sens.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Note</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>262LF 19mars 2013</td>
<td>(rire), tu vois c'était en 96, on avait déposé officiellement, c'était pour qu'on soit financés à postériori à ce moment, c'est impossible maintenant, mais à l'époque, mais c'était comme ça, bon (rire) ! C'était un stage, puis ce stage est devenu quelque chose dans l’atelier, puis on a fait venir un artiste, un calligraphe dans le stage</td>
</tr>
<tr>
<td>264LF19mars 2013</td>
<td>Et dans le même temps, dans l’atelier qui existait déjà, 96, on a fait venir Zende, le peintre Zende, qui est là, qui …</td>
</tr>
<tr>
<td>266LF19mars 2013</td>
<td>Qui est quand même un peintre assez important ici, dans la région, on a fait venir une amie illustratrice, qui était à Montpellier, qui était Charlotte Mollet[12] et on a fait venir un poète, Hervé Piekarski, qui était un poète quand même édité et reconnu !</td>
</tr>
<tr>
<td>268LF19mars 2013</td>
<td>Qui faisait des ateliers d’écriture, et donc on a mis ces trois notions là en place à l’atelier et on a fait venir plein d’enseignants et ces enseignants beaucoup étaient de l’école annexe, des autres écoles qu’on a citées, donc si tu veux on mettait en place quelque chose mais on essayait de faire collaborer</td>
</tr>
<tr>
<td>312LF19mars 2013</td>
<td>Alors après, il faut pas que ça traine, parce que après, 96 on met en place des interventions en particulier avec Charlotte, Hervé Piekarski et comment</td>
</tr>
<tr>
<td>314LF 19mars 2013</td>
<td>Zende ! On avait appelé ça : « signes … » euh je ne sais même plus le nom, je l’ai sorti là, et de là découle une lettre, que j’ai là et qui est autour d’une journée rencontre et échange à l’IUFM de Montpellier qui s’appelait : « sous les grands arbres, des livres objets et livres d’artistes » ! Je fais venir ma copine, Maya Mémé de Rennes, qui était une graveuse, qui faisait beaucoup de choses importantes, qui était un prof d’arts plastiques mais qui était aussi une artiste, que je connaissions depuis les beaux-arts, donc elle accepte de venir gratts, parce que ça c’est fondamental, hein !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Cette relation avec les artistes nécessitait une grande confiance, une valeur aux œuvres et un respect pour le travail. Mais la qualité de leur production est un point sur lequel Francisca attiré également notre intérêt. Nous avons vu que la qualité des œuvres entrait pour une part importante dans le questionnement des enseignants, quand ils opèrent des choix. Francisca pose cette qualité comme un élément crucial : « peintre important, être reconnu ».

[12] « On commençait à la remarquer et nous avons beaucoup collaboré par la suite ». 1098
Comment alors choisir la qualité ?

<table>
<thead>
<tr>
<th>615MEP19mars 2013</th>
<th>Et comment on repère, alors la qualité, comment fait-on, est-ce qu’on repère à un moment donné, la qualité ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>616LF19mars 2013</td>
<td>Ahhhh !</td>
</tr>
<tr>
<td>617MEP19mars 2013</td>
<td>Vous avez appris, euh, aux enseignantes, parce que ça, c’est quelque chose d’important ?</td>
</tr>
<tr>
<td>618LF19mars 2013</td>
<td>Je ne suis pas sûre de répondre, que ça s’apprenne ! (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>619MEP19mars 2013</td>
<td>(rire) ?</td>
</tr>
<tr>
<td>620LF19mars 2013</td>
<td>D’abord, on invitait, on cherchait des gens qui diraient « oui », parce que tous ne disent pas « oui » au fait d’exposer dans une école !</td>
</tr>
<tr>
<td>621MEP19mars 2013</td>
<td>Ça c’est déjà un critère de choix !</td>
</tr>
<tr>
<td>622LF19mars 2013</td>
<td>C’était un critère! Le deuxième critère c’était que l’artiste soit accessible, non pas forcément directement, mais au moins pour parler de ses œuvres, ou au moins montrer quelque chose, ou au moins une visite d’atelier !</td>
</tr>
<tr>
<td>624LF19mars 2013</td>
<td>Qu’il y ait un lien avec l’artiste, d’une manière ou d’une autre ! Et puis ensuite ce qu’il fallait aussi, c’est que les instances officielles, qui étaient la DRAC, acceptent l’artiste !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Lorsque nous posons la question à Francisca, comment, fait-elle pour repérer la qualité dans les œuvres ?, la réponse est d’abord surprenante : « Je ne suis pas sûre de répondre, que ça s’apprenne ». Francisca hésite pour plusieurs raisons, dit-elle. La qualité est rare et la demande faite aux artistes est complexe ; les artistes ne s’engageaient pas sans risque dans cette péripétie, surtout s’ils n’avaient pas suffisamment d’assurance : « on invitait », « on cherchait des gens qui diraient "oui " », « parce que tous ne disent pas " oui " au fait d’exposer dans une école ! ». L’artiste qui acceptait s’engagait à exposer et à discuter ou travailler aux côté des élèves est donc un premier critère. Le deuxième critère évoqué par Francisca est que : « l’artiste soit accessible ». Bien sûr il pouvait y avoir des degrés dans cette accessibilité : « pas forcément directement » ; mais il devait être présent « pour parler de ses œuvres », ou encore il avait la possibilité : « au moins montrer quelque chose ». Il avait encore le choix d’ouvrir son atelier ; ainsi les petits élèves pouvaient-ils apercevoir, entrevoir un petit bout très spécifique de l’œuvre, c'est-à-dire son lieu de création : « une visite d’atelier ! ». Ainsi l’artiste crée le lien avec l’œuvre présentée dans la Petite Galerie : « Qu’il y ait un lien avec l’artiste, d’une manière ou d’une autre ».

| 626LF19mars 2013  | Il fallait son agrément, mais nous on cherchait des gens, quelquefois on nous a dit, mais pourquoi vous allez chercher des gens, si loin ? Mais justement parce que, on ne voulait pas rester seulement dans ces euh, je n’aime pas ça, mais l’idée, qu’on ait, qu’on travaille que sur du local, quoi, on voulait aussi qu’il y ait une ouverture, que ça puisse un peu, élever le niveau ! Quand on a fait notre truc sur les collections : « Collection, Collectionneur » ! On a mis l’exposition d’art africain de Rui ! Plus de l’exposition, moi j’avais une exposition, aussi d’une collection, œuvres d’art que j’avais, mais j’avais aussi la collection de petits morceaux d’archéologie de Paco ! |
| 632LF19mars 2013   | Ben pour montrer que ça pouvait être de loin ; ça pouvait être d’ici, mais dans la terre, dans un autre temps, ça peut-être d’ici et des choses qu’on ne comprend pas très bien ! Mais qu’on ait, on ne sait pas toujours pourquoi ? Enfin ! |

124 « Soit, à minima, l’artiste donnait quelques œuvres choisies pour le lieu et les enfants, soit il accrochait et envisageait avec les enseignants quelques propositions pour les enseignants et enfants, ou encore il faisait un atelier avec les enseignants en vue d’actions avec les enfants, soit encore, il acceptait une visite d’atelier avec les enfants, enfin il pouvait aussi intervenir directement avec les petits en classe, avec l’enseignante ».

125 « Élever le niveau oui, mais aussi que ce soit vivant, remuant même pour ne pas rester dans l’habituel, le trop vu, connu. La rupture, le décentrage étaient alors souhaités, prônés même dans les textes officiels. Donc la visite d’atelier et les classes transplantées étaient une des solutions pour rompre les routines, les lieux communs de pensée, de jugement. Apporter des œuvres inhabituelles, pas toujours de la peinture par exemple ou des artistes insolites, « dépaysants » était une autre solution. Rui Alberto est un collègue universitaire, possédant une très importante collection d’art africain. Paco est mon époux, et a beaucoup pratiqué l’archéologie pendant ses études d’histoire de l’art. On avait aussi présenté une sélection de l’importante collection d’art contemporain du L.A.C. en tant que "collection". »
Peut-être un autre critère apparaît peu visible, dans les paroles de Francisca : « Mais qu’on aime, on ne sait pas toujours pourquoi ? ». Le fait « d’aimer » l’œuvre qui était là, qui s’offrait à la rencontre, n’était pas évident à percevoir, ni même à comprendre. Savoir pourquoi cette œuvre-là précisément les attirait, ne s’expliquait pas toujours, mais elle était choisie cependant avec ce critère, malgré une incompréhension de l’œuvre elle-même : « des choses qu’on ne comprend pas ».

Une histoire personnelle solidement établie

| 109LF 19 mars 2013 | Donc cette idée là je l’ai gardée en tête, et j’ai noué aussi des relations avec des artistes qui étaient des relations fidèles, solides, et avec lesquelles j’ai pu travailler plus tard ! Y compris avec des amis que j’avais pu contacter, que j’avais pu rencontrer aux Beaux Arts quand j’étais étudiante ! Si j’ai eu certains artistes après, c’est parce que nous avions des histoires personnelles qui étaient solidement établies. Et des gens convaincus de la nécessité d’intervenir en école, hein ! |

Francisca avait déjà dans sa formation initiale, des rapports aux œuvres très singulières : « j’ai noué aussi des relations avec des artistes, des relations fidèles, solides ». Elle a su profiter et transérer ces relations à l’équipe qu’elle a entourée. Elle a construit en tant qu’étudiante à l’époque : « je l’ai gardée en tête », et à amener cette relation jusqu’aux projets qu’elle a créé et dans son métier de formatrice. La première rencontre avec l’œuvre n’a pas encore été posée à Francisca, à ce moment de l’entretien, mais son cursus universitaire s’est ancré dans les études aux Beaux Arts de Rennes et à l’Université de Haute Bretagne en Histoire de l’Art.126. L’explication qu’en donne Francisca entre en résonnance directement avec notre recherche, elle est le cœur même de cette recherche : « c’est parce que nous avions des histoires personnelles qui étaient solidement établies ». Elle argumente nos propos à ce sujet. Cette « histoire personnelle solidement établie » permet le développement personnel et professionnel.

4.2 La recherche, la formation et l’expertise : ajustement des principes

La recherche : un lieu de développement professionnel

| 328LF 19 mars 2013 | Et voilà c’est ça ! La conteuse travaille l’oralisation d’une mémoire collective, à partir de collection d’élèves, les PE sont associés au travail en classe, « pour mener à bien ce projet, une journée préparatoire exceptionnelle et une journée bilan » ! On finance tout ça ! On voit le financement de tout ça et ces journées seront ouvertes à un public plus large » et il y aura aussi un GFA autour de …la galerie d’école. GFA c’était des groupes de réflexion qu’on avait à ce moment-là ! |
| 329MEP 19 mars 2013 | GFA ? Groupe de formation … |
| 330LF 19 mars 2013 | Formation, active, euh, je sais pas, c’était des groupes de recherche appliquée, voilà |
| 332LF 19 mars 2013 | Il y avait un prof de fac, euh, André Guillain qui chapeautait l’équipe Pauline Kergomard, dont je faisais partie, |
| 334LF 19 mars 2013 | Parce que le projet d’école, était déjà, euh |
| 335MEP 19 mars 2013 | C’était soutenu par des chercheurs ? |
| 336LF 19 mars 2013 | Ah, tout à fait ! |

Francisca nous éclaire sur la manière dont était mise en place une recherche en parallèle du projet Petite Galerie : « soutenu par des chercheurs ? Ah, tout à fait ! » et « il y aura aussi un GFA127 ». D’abord intégrée au projet de l’école, cette recherche était commanditée aussi par

126 « Les Beaux Arts de Rennes organisaient avec l’Université une participation au Deug d’Histoire de l’Art pour un certificat, au moins, quand on voulait tenter le concours de « Dessin et Arts Plastiques », dès les années 60 ».

des personnalités, ici Alain Guillain, ou Alain Bouillet, qui puisaient dans les expériences esthétiques de cette Petite Galerie des terrains et restituaient cette expérience ensuite sous forme de contributions actives pour reconstruire certaines pratiques pédagogiques.

Francisca expose la mise en place lente de cette Petite Galerie et nous oriente sur la possibilité pour la recherche d’entrer en action auprès des enseignants. L’idée a fait son chemin et est toujours d’actualité. Cette recherche s’est greffée sur les recherches antérieures et l’ensemble de l’équipe que nous suivions autour de l’école Kergomard, élabora des projets prenant appui sur divers champs de recherche. Au moment de la mise en œuvre du projet, Francisca est intégrée dans un groupe de recherche, où Alain Beaudot, Bruno Duborgel, travaillent ensemble. Ce groupe lui offre un cadre de réflexion très solide : « on est rentré dans un cadre de réflexion, très solide, même au niveau théorique, très très solide ». Les personnalités qu’elle rencontre, ont des notoriétés incontestées et valident le travail expérimental qu’elle mène sur le terrain : « Donc on avançait des idées à la fois qu’on a théorisées, on les a pratiquées, on les a énoncées, pratiquées et théorisées ! »

L’expertise vient aussi des artistes

L’expertise des chercheurs était un fait, celle des artistes devait être négociée. Les remarques de Francisca mettent en rapport les personnalités qui ont compté dans l’évaluation et la crédibilité de l’entreprise de cette Petite Galerie. Loul Combres a créé le Festival International du Film sur l’Argile et le Verre soutenu depuis par les Ateliers d’Art de France. Il en a été jusqu’à aujourd’hui le directeur artistique et a proposé des jurys faisant appel à des artistes, des critiques d’art, des cinéastes dont Miquel Barcelo et Ousmane Sow. Artes s’est associé à ce festival dont la version « Jeune Public » s’adresse aux écoles, collèges et lycées à Montpellier d’abord puis à Marseille, Saint Étienne, Clermont Ferrand, Paris pour l’UNESCO et tout l’Hérault en collaboration avec les CDDP.

1101
Francisca montre que rien n’était laissé au hasard, mieux que chaque domaine de l’art pouvait être convoqué en complément de ce qu’il se passait dans la Petite Galerie : « travaillait avec La Fabrique, les films...!...Une activité commune danse-arts... On a tout essayé ».

L’équipe tout entière remédiait aux difficultés ou aux ratages de certains projets : « quelquefois on avait des objectifs qui étaient trop ambitieux ». Le terme est utilisé trois fois. Francisca insiste sur cette nécessité de revoir de près les objectifs qui mal ciblés, demandaient à être refondus. Par exemple la notion de collection tirée des œuvres et de l’association de ces œuvres, détermine à partir des observations faites dans la cour de récréation, que des difficultés apparaissent : « Parce que ça les dépassait les enfants, d’une certaine manière ».

Francisca revient sur les nécessités de prendre en compte d’autres critères pour consolider les objectifs. Les œuvres n’entraient pas : « dans leurs registres, d’acc…, d’intérêt », « de compréhension quelquefois aussi ». On peut penser que cette difficulté devient alors un sujet de recherche qui se traite parallèlement aux grandes problématiques que suscitent les grandes questions de l’art.

Francisca n’hésite pas à prendre parti dans cette interaction. En effet elle déplore que parfois certaines œuvres étaient tellement hermétiques que personne n’y comprenait rien : « que les enfants, les maitresses n’y comprenaient Rien, on n’arrivait pas à y rentrer » (le terme « Rien » est soutenu dans le tour de parole de Francisca). La rencontre avec l’œuvre ne donnait rien. Il fallait changer d’œuvre ou tenter d’y trouver des entrées : « quand même un peu, un vrai problème ». Francisca donne d’ailleurs l’exemple de la vidéo et de la

133 « La Fabrique crée des films d’animation avec Jean François Laguionie et son équipe, dans les Cévennes ». Enracinée dans les Cévennes depuis 1979, La Fabrique produit, en dessin animé, des courts et longs métrages et des séries pour la télévision. Elle a, à ce jour, une centaine d’œuvres à son catalogue, dont 5 longs métrages. En parallèle, l’association La Fabrique anime des activités de découverte pédagogique et culturelle du cinéma d’animation ».

134 « Les choses étaient trop ambitieuses par rapport à leurs possibilités, compétences ou intérêts. Dans un même groupe d’enfants jeunes quelques mois d’écart caussent de grosses différences de compréhension ou de possibilités cognitives ou motrices par exemple ». 

1102
photographie, comme médium difficile avec des petits : « on n’a jamais mis de vidéo… On en a eu quelques unes de photos mais c’était tout de suite très compliqué ! ».

Pour contrer cette difficulté, Francisca nous donne l’exemple d’activité que l’artiste Loul Combres, mettait en place dans la classe. L’image, la photographie semblait complexe pour des petits, alors il la matérialisait par une boule de terre « Loul, quand il vient avec sa boule de terre », « Il va dire on va faire les photos de la préhistoire », qu’il appliquait sur l’objet à observer : « la boule de terre on la colle contre la serrure : ça y est ! On a « la photo de la serrure ». D’une certaine manière il rendait visible, en utilisant le volume, ce qui n’apparaissait pas clairement aux petits élèves et qui nécessitait des explications. Cette explication l’artiste la leur donnée par cette empreinte : « C’est pas la même chose, l’empreinte ? ». Nous trouvons plus loin dans les tours de parole, les arguments que Francisca soutient.

En effet, la vidéo et la photographie posent un problème, parce qu’elles mettent le corps à distance des élèves dans la rencontre avec l’œuvre : « parce que le corps était mis à distance ? Ah oui, oui ! On a toujours hésité ». Nous pensons que Francisca veut signifier la surface, la platitude, la planéité du médium photographique, est une difficulté pour de petits élèves. La rencontre avec l’œuvre n’a pas la même teneur au niveau de la matérialité, pas suffisamment de prise avec le corps, berçant parfois dans une lourdeur « conceptuelles », trop difficile à maîtriser.

135 « Certains projets de l’équipe pédagogique ont été mis à mal par le refus de prêt d’œuvres choisies pour leur intérêt vis-à-vis du projet ; d’autres œuvres ont été "imposées" qui soit heurtaient les enseignants par rapport aux besoins des enfants, soit leur semblaient hermétiques ou trop loin des projets ».

136 « Les petits de trois ans accédaient à peine à la "représentation figurée ", étaient encore très dans le geste, la corporalité et le ressenti sensoriel et émotionnel. Les enfants de 6 ans avaient déjà un riche répertoire personnel, graphique et ou pictural et se posaient souvent la question « comment c’est fait ? "Par exemple". »
formation continue. Elle a même été largement associée aux formations des enseignants étrangers lors des sessions à l'IUFM. Elle a donné lieu à un certain nombre de documents pour leurs pays d’origine.

872LF19mars 2013 « Le projet culturel selon les sites, la pédagogie du projet d’équipe, un projet spécifique artistique partenaire culturel et institutionnel, et projet de création artistique, où les enjeux éducatifs du projet culturel, ses modalités ; trois objets d’étude : la galerie d’école, les lieux culturels institutionnels, la sortie. » Alors tu vois!

La Petite Galerie s’avère ainsi, même si elle n’a pas été conçue pour cela, un dispositif de formation des enseignants à la rencontre avec les œuvres : « Oui, ça s’est aggloméré… La PG a été un précieux outil de formation ». Cet outil, remarque Francisca, fonctionnait à plusieurs niveaux : « formation initiale… formation continue…associée aux formations des enseignants étrangers ». Francisca reprend en main son document lisant la partie importante liée à la formation et insiste sur les derniers points, le cadrage des objets d’études : « "trois objets d’étude : la galerie d’école, les lieux culturels institutionnels, la sortie. " Alors tu vois ». Nous insistons sur ce que nous dit Francisca par rapport à ces trois points, qui entrent en cohérence directe avec les trois piliers que développe l’histoire des arts, dans les derniers programmes de l’école, du collège et même du lycée qui sont une rencontre réelle avec les œuvres, des pratiques artistiques fondées sur ces rencontres, incitant les élèves à construire des compétences et des connaissances, dont l’autonomie face aux œuvres.

5. Bilan : que nous a apporté l’analyse de l’entretien « Francisca/Petite Galerie » ?

La Petite Galerie livre un obstacle qui est récurrent dans nos entretiens : « s’autoriser à ». Elle démontre l’importance de la rencontre avec les œuvres et propose de devenir outil de cette rencontre : « outiller les élèves », mais aussi les enseignants. Dans ce but elle peut être outil de formation, dans un croisement original élèves / enseignants / artistes
Elle démontre également l’importance des retours en arrière et des re-connaissance de l’œuvre. Nous comprenons cette nécessité d’aller voir l’œuvre, de la rencontrer, mais il est capital de voir l’œuvre tout en reconnaissant l’œuvre, en lui associant ce qui a déjà été vu, d’avoir des repères qui permettent de re-connaître cette œuvre.
Un mode de fonctionnement, qui oblige à penser la rencontre avec l’œuvre comme un apprentissage à travailler en équipe, ensemble de la PS à la GS ; on devrait dire jusque dans les classes de l’école élémentaire, voire du collège.
La question au cœur de notre réflexion est d’abord la vraie nature de la « rencontre » avec l’œuvre, qui ne peut se confondre avec la seule prise de contact physique, en face à face, avec un « objet d’art », ni avec cette rencontre dans les seuls lieux privilégiés de l’art. La question qui nous occupe est celle d’une initiation à la rencontre, et d’une rencontre comme processus et non comme simple événement, enfin d’une rencontre comme phénomène médiatisé et situé. C’est donc la possibilité et la nature mêmes de la rencontre qui sont interrogées.
En second lieu, quel rôle peut jouer l’école dans la rencontre avec l’œuvre : ou, en d’autres termes, faut-il sortir de l’école pour rencontrer l’œuvre, tourner le dos à l’approche scolaire de l’œuvre pour atteindre une vraie rencontre artistique ? La place de l’œuvre dans la classe aurait-elle une relation avec la rencontre avec l’œuvre ? À quelles conditions cette rencontre est-elle possible dans le cadre scolaire, en respectant ses contraintes et ses visées propres ? La Petite Galerie offre une expérience intéressante en créant un espace inédit intermédiaire entre...
le musée / l'exposition et l'école, en faisant entrer le musée, à ses risques et périls, dans l'école. 
Dernier point, cette intrusion de l'espace et des pratiques de l’art jusque dans leurs aspects problématiques ne manque pas de déplacer l’école elle-même. L’effet formateur du dispositif Petite Galerie illustre assez ce qu’on peut attendre auprès d’enseignants qui se disent non formés de l’effet « pratique de l’œuvre ». En voyant des expositions, en observant l’installation des œuvres, en remarquant ce que lui-même retient de cette installation, l’enseignant prend conscience de l’importance de la place qu’il doit accorder à l’œuvre. Autrement dit, l’œuvre ne se rencontre pas dans des conditions anodines, mais bien, des conditions pensées, réfléchies, négociées par elle-même et l’enseignant qui accepte de la proposer aux élèves.
Enfin, pourrions-nous dire qu’elle offre une image réparatrice de la rencontre avec les œuvres ?
Nous allons dans la partie suivante retrouver toutes ces questions telles que nos 11 interlocuteurs les ont rencontrées et posées à leur manière.
CINQUIÈME PARTIE
Dans cette partie, nous allons présenter les analyses de l’ensemble de notre corpus (soit 12 entretiens, y compris celui de Stéphanie). Ces analyses ont été menées de manière aussi détaillée que celles de Stéphanie et de Francisca, présentées dans les 4ᵉ et 5ᵉ parties, mais nous les renvoyons aux annexes (Cf. Annexes tome 3), pour épargner la patience du lecteur et lui donner accès directement à une synthèse des principaux éléments de contenu, en regard des quatre axes que nous avons définis.

Dans la première section, nous donnons le résumé des analyses entretien par entretien. Dans la seconde, nous regroupons ces analyses axe par axe.

La partie suivante constituera à son tour une synthèse de ces synthèses, donc l’exposition de nos résultats. Le lecteur pourra ainsi juger de la manière dont notre outil d’analyse a été utilisé selon un processus récursif, sans raideur (ce qui explique que le second niveau de notre « grille » comporte un nombre d’items qui peut varier).

### 1. Préambule

Dans cette partie, pour limiter le volume du premier tome de la thèse, nous n’insérons pas les analyses détaillées de chaque entretien, menées selon la démarche que nous avons appliquées à l’entretien de Stéphanie. Le lecteur pourra les trouver dans les annexes. Dans la première partie de cette section, le lecteur trouvera les analyses synthétisées regroupant les éléments dégagés par l’analyse de chaque entretien, reclassés selon la grille que nous avons construite. La seconde partie de cette section fera la synthèse de toutes les analyses, présentant ainsi l’essentiel de nos résultats.

### 2. Synthèse de l’analyse de Stéphanie

#### 2.1 Pour mémoire : portrait de Stéphanie

Stéphanie est âgée de 40 ans. Elle est professeur des écoles et a en charge une classe maternelle, à l’école Pauline Kergomard de Montpellier (Languedoc-Roussillon). Elle a une formation initiale scientifique et un CAFIPEMF option art.

#### 2.2 Stéphanie : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

- Évocations de rencontres fondatrices : les premières rencontres de Stéphanie se font au Louvre d’après elle, mais elle dit également qu’elle habitait dans la région d’Avignon et qu’elle visitait, probablement avec ses parents les antiquités égyptiennes. Ces œuvres l’ont marquée. Aussi une éducation à l’art qu’elle a reçue très tôt, l’a « baignée » dans un milieu où les œuvres apparaissent « naturellement ».
- Elle s’est aussi construite cette conception en rejetant celle de ces propres parents, non pas réellement par une opposition mais plutôt par le fait d’en avoir fait le tour et de vouloir voir d’autres choses.
- L’accès à la production plastique permet de comprendre autrement les œuvres, pour l’enseignant comme pour les élèves. Les modalités de présentation de rencontre avec l’œuvre d’art sont primordiales.

138 Nous rappelons que tous les sigles utilisés sont explicités dans un fichier en annexe : Cf. Annexes tome 4, sigles utilisés, p. 1013.
• Rapport au sens, l'œuvre comme énigme, mystère, jeu : Stéphanie montre la différence qu'elle opère entre une conception transmissive et une conception constructiviste du développement de la compétence professionnelle. Tâtonner serait-il une reconnaissance de l'expérimentation que Stéphanie a comme bagage dans son rapport à l'œuvre ? Elle accepte de ce fait de se trouver face aux élèves avec cette nécessité de tâtonner, peut-être même de jouer à tâtonner. Les œuvres sont un réservoir d'histoires dans lequel Stéphanie n'hésite pas à pouser et y mener une sorte d’enquête. Cette dimension eu-phorique renvoie à la thématique du plaisir produit spécifiquement par l’activité esthétique (réception).

• Rapport au plaisir, au désir, à l'envie : Stéphanie cherche à respecter et maintenir la dimension irréductible de l’expérience esthétique. Elle demeure attentive à ne pas banaliser et que le « magique » reste de l’ordre de « l’exceptionnel ». L’émotion et le plaisir sont importants dans la rencontre, même quand on décortique une œuvre il y a pour elle de l’émotion. Non seulement les œuvres sont magiques, il y a de la magie dans les œuvres, mais on peut également jouer avec les œuvres et proposer une rencontre sous forme de jeu, revenant sur le plaisir.

• Le point important est cette forme de curiosité et de désir. Sa visée principale est l’éducation d’un désir : donner envie aux élèves de rencontrer des œuvres.

• Le rapport au danger : la prise de risque et le lâcher prise : les œuvres s’approvisoient. Une règle du modèle traditionnel de l’enseignant (issu du milieu professionnel), veut qu’il prenne la parole. Dans la rencontre avec les œuvres, l’autoprescription de ne laisser aucun silence, tourne au cauchemar pour les enseignants, qui combinent les vides, les silences. Stéphanie lui oppose la possibilité de lâcher prise. Elle accepte de ne pas « tout savoir », sans pour autant faire un éloge naïf d’une spontanéité ignorante. Par exemple, elle n’hésite pas à prendre le risque de rencontrer des œuvres malgré le fait que l’on ne peut pas tout connaître d’elles. Stéphanie n’est pas en difficulté devant des œuvres. Le rapport à l’œuvre qu’elle a est déterminant dans l’acceptation des prises de risques qu’engage la rencontre avec les œuvres : elle a appris à ne pas savoir, ou plus exactement à aller vers les œuvres par d’autres voies que le seul savoir.

• Rapport au corps et à l’espace, aux lieux concrets de l’art : aller voir des œuvres est une chose, mais revoir et revoir encore la même œuvre, nécessite une facilité d’accès que permet la Petite Galerie qui permet facilement de répondre aux demandes des élèves à aller voir de nouveau l’œuvre. Les enseignants ont alors à leur portée les œuvres, dans l’école. Pour Stéphanie c’est une manière de contourner l’excuse donnée habituellement que les musées ne sont pas à proximité et qu’une visite est toujours lourde à organiser. L’œuvre est là à disposition, « naturellement », dans un lieu spécifique où les attitudes face à l’œuvre peuvent s’apprendre.

2.3 Stéphanie : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

• Autour du concept de Beau : il faut essayer de sortir de ces conceptions vieillottes du beau et du fini, souvent transmises par les parents : il faut que ce soit beau et que ça réponde à des critères qui ne correspondent pas aux réalités de la classe

• Autour des concepts d’œuvre, d’expérience et de rencontre : Stéphanie a construit une conception ouverte de l’œuvre et du travail sur l’œuvre, qui privilégie ses propres expériences qui la poussent à prendre le risque d’une relation qui ne soit pas entièrement cadrée par avance avec les œuvres.

• L’œuvre ouverte une porte sur un autre monde. Elle permet de comprendre des notions plastiques, scientifiques et technologiques.

• Autour du concept d’art, nature et fonctions : l’artiste est celui qui dépasse la simple technique. De même la technique dans le cadre de l’enseignement des arts plastiques n’est pas une visée en soi, c’est la pratique plastique qui doit être placée en avant.

• Autour d’autres concepts des sciences de l’art (histoire de l’art, etc.) : un autre repère pour sa pratique professionnelle est la notion d’intention, qui caractérise, selon elle, la démarche artistique et est souvent absente Cette absence nuit gravement à une autonomie des élèves dans leur production, notamment sur les choix plastiques.

• Autour du concept de mise en scène : la durée de la rencontre appartient comme condition importante de la rencontre avec l’œuvre ; c’est-à-dire que cette condition pose le fait de pouvoir ré-voir l’œuvre, par exemple : aller voir plusieurs fois les œuvres et découvrir des traces, des indices, que l’on n’avait pas aperçu avant, n’est possible que si les dispositifs sont adaptés : la Petite Galerie, répond à ces attentes de temps et d’espace.

2.4 Stéphanie : axe 3 références à des gestes professionnels en lien avec son rapport à l’œuvre

• Choix des œuvres comme geste fondamental : le choix des œuvres et leur mode de présentation dépendent des objectifs des enseignants. On doit en faire l’analyse par ailleurs : l’enseignant peut avoir des priorités, choisir des œuvres pour éveiller la curiosité, l’imaginaire, les savoirs encyclopédiques qu’elles sollicitent (voir le lien positif avec l’enseignement des sciences). Stéphanie connecte souvent les
2.5 Stéphanie : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

- Capacité à évoquer des incidents, des imprévus, et des décisions d’ajustement, d’improvisation : il n’y a pas de modèle de rencontre avec les œuvres, pas plus qu’avec l’artiste. La pratique plastique donne un caractère de désordre, parce qu’elle oblige à des hasards, des imprévus, des distorsions.
- Elle définit très clairement ce qu’elle entend par « s’adapter » aux élèves. Elle ajuste ses objectifs aux trouvailles des élèves et ne reste pas rigide lorsque les élèves font des trouvailles plastiques lors de la rencontre avec des œuvres, aux programmes. Ces ajustements lui évitent de tomber dans des routines et lui donnent de l’audace.
- Capacité à voir les élèves, à avoir un regard différencié sur l’activité des élèves, d’un élève : la souplesse est une compétence qui donne plus de latitude dans l’adaptation et l’ajustement, pour redonner prise aux élèves dans leur propre rencontre avec les œuvres.
- Conscience d’un (auto) développement personnel et professionnel : Stéphanie constate qu’elle s’est détachée de la préoccupation du « joli résultat » et d’une classe contrôlée de bout en bout. Elle lâche prise sur ces questions. Elle pense que la rencontre demande une flexibilité de l’esprit dans l’organisation prévue et anticipée.
- Face aux œuvres, accepter que le silence entre pour partie importante dans la rencontre avec les œuvres, n’est pas facile ; le poids des traditions pédagogiques, vient souvent contredire, les habitudes pédagogiques des enseignants.
- Traces écrites : Stéphanie conserve des traces de tout ce travail accumulé depuis plusieurs années ; elle pense que ces écrits l’ont aidée à se structurer dans son développement professionnel. Elle termine par le rôle essentiellement social (apprendre à se connaître dans la rencontre avec les œuvres) et culturel (avoir quelques connaissances générales sur les œuvres pour être à l’aise dans la rencontre avec les œuvres) de l’école, qui doit donner « ce petit bagage ».
- Conscience des apports au / du collectif professionnel ; travail en équipe, échanges d’expérience : les collègues qui ont travaillé avec elle au projet de la Petite Galerie, sont maintenant aguerries à la rencontre avec les œuvres, les œuvres ne leur font plus peur. Stéphanie est satisfaite d’avoir progressé et a
le sentiment d’avoir fait progresser toute son équipe. La découverte du projet Petite Galerie lui a permis de mettre en place des outils de rencontre avec l’œuvre, parce que les œuvres à portée de main, conduisent à se développer professionnellement et personnellement. Stéphanie propose à ces collègues d’entrer dans des innovations pédagogiques mais à partir de pratiques rassurantes (la peinture par exemple).

- L’équipe est importante pour rendre la rencontre avec l’œuvre intéressante ; elle oblige le partage, l’échange et surtout d’apprendre à se faire confiance. Les collègues ont d’abord été dans le retrait ou le peu de participation ; elles ont pris de l’assurance au fur et à mesure des rencontres avec les œuvres organisées dans la Petite Galerie, pour les élèves. Ce qui rend Stéphanie fière du projet qu’elle a monté et elle montre sa capacité d’autoévaluation positive.

3. Synthèse de l’analyse de Manon

3.1 Pour mémoire : portrait de Manon

Manon a 37ans. Elle est médiateuse (médiatur dit-elle), au musée Fabre de Montpellier et a une formation histoire de l’art. Elle travaille en collaboration avec la Faculté d’éducation de Montpellier sur des thèmes de recherche, notamment l’accueil des très jeunes publics.

3.2 Manon : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

- Évocations de rencontres fondateuses : Manon raconte sa première rencontre avec un tableau immense lors d’une visite scolaire dans le musée de sa région natale. Ce tableau immense, a eu un impact sur ce qu’elle transfère ou propose comme rencontre avec l’œuvre aujourd’hui. Elle dit en dégager trois règles : 1) savoir « juste regarder ». 2) dédramatiser la rencontre avec les œuvres 3) permettre à chacun d’apprendre à donner son jugement.

- Rapport au plaisir, au désir, à l’envie : l’émotion et le plaisir jouent un rôle très important pour la rencontre selon elle, sans préciser plus.

- Le rapport au danger : la prise de risque et le lâcher prise : les enseignants ont souvent peur de prendre des risques ce qui est dommageable. Elle tente de modérer les inquiétudes que ceux qui rencontrent les œuvres ont sur le savoir et les connaissances à avoir.

- Manon compare avec l’expérience de la musique. Elle cherche dans sa pratique de médiateur à dépasser cette croyance que ce serait l’enseignant qui doit diriger les choix et les affirmer. Chacun peut prendre position et s’engager à propos du sens à donner à l’œuvre. Il faut donner le plus possible la possibilité de pouvoir apprendre formuler un jugement (l’expression utilisée est bien « porter un jugement ») (207, 03 / 11) ce qui signifie à la fois exprimer librement sa perception et son ressenti, mais aussi un jugement impliquant une évaluation et donner son jugement donc son argumentation) et surtout apprendre à dédramatiser le fait de faire des choix.

- Rapport au corps et à l’espace, aux lieux concrets de l’art : le musée peut être lieu agréable dans lequel les élèves viennent et se déplacent comme ils veulent. Enfin Manon pense que le lieu de rencontre avec l’œuvre est important, de passer par l’espace et cette appropriation de l’espace peut donner une autre dimension à la rencontre : « un espace différent de celui de l’école, de la maison » dans lequel il fait déjà se mouvoir.

2.3 Manon : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

- Autour des concepts d’œuvre, d’expérience et de rencontre : quel est le sens d’une œuvre d’art ? L’œuvre d’art offre une part d’imagination, une part de plaisir, et en plus elle admet et elle dit qu’il est nécessaire de l’admettre d’une part d’inutilité. La rencontre avec l’œuvre est un cadeau, elle doit offrir du plaisir. Mais elle a aussi une fonction éducative, l’œuvre enseigne : Manon a une conception sociale de l’œuvre. Elle doit être promue dans ce sens. Le musée peut être aussi considéré comme un lieu de réflexion et pourquoi pas de recherche, où peuvent être saisis les questions sur l’œuvre.

- Manon expose qu’une œuvre d’art, c’est ce que l’on va considérer soi-même comme une œuvre d’art, avec l’obligation de se sortir de ce qui est convenu ou conventionnel. Tout le monde a droit à sa part de patrimoine et tout le monde peut apprivoiser cette part. Il faut dédramatiser la possibilité d’avoir ses propres choix d’œuvres.

- La rencontre doit avoir du sens. Nous avons trop en tête l’idée d’une rencontre idéale. Il y a un jeu (sens mécanique) entre un idéal de rencontre et une rencontre physique réelle ou une réalité de la rencontre.
Paradoxalement, le savoir fait obstacle à l’expérience de l’œuvre. Les présuppositions d’adultes concernant l’œuvre sont projetées et éliminent d’emblée les intuitions des élèves. En ce qui concerne l’art abstrait et l’art figuratif, c’est flagrant. Le paradoxe entre l’art abstrait et figuratif tient au fait que l’art abstrait rend les spectateurs plus bavards, parce qu’il oblige à chercher, alors que l’art figuratif se livre plus vite au regard, même si le sens n’est pas toujours très clair, il donne une impression de savoir.

**Autour du concept de mise en scène** : le lieu musée est ancré dans des traditions qui sont transmises aussi bien par le public que par les familles ou même par les enseignants, souvent avec beaucoup d’idées reçues qui desservent le lieu même de la rencontre avec les œuvres. Elle aimerait simplifier l’esprit de la rencontre avec l’œuvre et la libérer de l’impact du lieu et qu’enfin le public (enseignants, étudiants, élèves) y soit à l’aise.

Les enseignants doivent organiser des visites où les élèves pourraient être autonomes, parce que ces visites ne leur ne demandent pas de compétences savantes préalables. Ces conditions de rencontres avec l’œuvre donnent plus d’audace ou autorisent plus d’implication des élèves.

### 3.4 Manon : axe 3 références à des éléments de savoirs et savoir faire professionnels

- **Choix des œuvres comme geste fondamental** : il y a un risque d’œuvre « facile » dans le figuratif, parce que les élèves en viennent très vite à bout et n’ont rapidement plus rien à dire. Les œuvres plus sophistiquées, plus déconstruites semblent moins abordables pour les adultes, mais stimulent l’imaginaire des élèves. Les conceptions des enseignants doivent être accompagnées pour éviter que certaines œuvres soient exclues de la rencontre. Elles doivent être travaillées, voilà le rôle du médiateur.
- **Gestes professionnels emblématiques** : tout ceux qui font rencontrer l’œuvre doivent travailler sur un point précis qui est accepter les vides, les silences, le creux parce que là se joue des choses importantes entre l’élève (l’enseignant ou le spectateur très généralement) et l’œuvre qui ne peuvent se passer que dans le silence. Il faut éviter de vouloir à tout prix combler ces vides par des connaissances ou de la parole. Il n’est pas nécessaire de décryptiquer l’œuvre pour la rencontrer.
- **Conscience d’une spécificité du rôle de médiateur professionnel** : le médiateur a un rôle avec des fonctions très spécifiques, d’après Manon, à mettre en jeu lors de la rencontre avec l’œuvre : il doit lui confronter un aspect ludique, servir de passer auprès des œuvres plus complexes en apportant, un accompagnement, il est donc « le passeur » et « l’accompagnateur ». Il donne un caractère d’intermédiaire au sens de « vecteur » à la rencontre avec l’œuvre, c’est-à-dire qu’il oriente et permet d’abord la rencontre plus que la transmission de « savoirs » qui selon Manon préoccupe et entrave les enseignants.

### 3.5 Manon : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

Il n’y a pas d’élément relevant de cette catégorie thématique dans l’entretien de Manon.

### 4. Synthèse de l’analyse de Gaëlle

#### 4.1 Pour mémoire : portrait de Gaëlle

Gaëlle a 42 ans. Elle a passé le CAPES, sans conviction pour le métier d’enseignant. Elle a une formation Master en arts plastiques : entre médiation et pratique. Elle travaille au FRAC, aujourd’hui où elle conduit des projets éducatifs et met en place des programmes d’expositions.

#### 4.2 Gaëlle : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

- **Évocations de rencontres fondatrices** : Gaëlle est parfois bouleversée par l’émotion lors de la rencontre avec les œuvres. Elle a fait des rencontres très tôt, avec sa mère qui l’a emmenée au cinéma et au théâtre, ce qui l’engage à ouvrir la rencontre à d’autres domaines artistiques. Elle cherche à reproduire la même éducation artistique auprès de ses propres enfants.
- Gaëlle a eu la chance d’être accompagnée par la famille Moget, ce qui lui a permis de prendre confiance, de pouvoir développer un regard sur les œuvres. Gaëlle exprime avec enthousiasme et reconnaissance la chance que lui ont laissée et Piet et Layla Moget d’apprendre à rencontrer l’œuvre; ils ont été des passeurs formidables. Gaëlle a avancé ainsi dans ses conceptions personnelles sur l’œuvre et l’art, appris
des modalités de présentation pour effectuer des rencontres destinées à des spectateurs (élèves, enseignants, autres publics) et évacué ses idées reçues.

- **Rapport au faire : apport de la pratique personnelle, du faire pour sentir et voir** : Gaëlle propose des pratiques en atelier devant les œuvres : les enseignants eux aussi y sont invités, parce qu'elle pense que la pratique plastique offre un accompagnement déterminant dans la rencontre avec les œuvres.

- **Rapport au sens, l’œuvre comme énigme, mystère, jeu** : la rencontre avec l’œuvre est un parcours qui doit être préparé, comme une traversée, tout en préservant une part d’autonomie doit être accompagnée. La rencontre avec l’œuvre est un échange qui doit être impérativement préparé, en mettant le spectateur en condition de disponibilité et en l’aidant à porter son attention. Donc elle doit bénéficier d’une préparation à l’attention de et à l’œuvre, permettant une expérience esthétique, qui est pour Gaëlle, de se rendre disponible.


- **Le rapport au danger : la prise de risque et le lâcher prise** : pour elle, l’idée d’une rencontre avec l’œuvre est un véritable combat ; il faut des « armes pour combattre ». Il est nécessaire de transmettre cette envie et parfois avoir le courage d’affronter les risques ou les dangers que représente la « traversée » d’une œuvre.

- **Rapport au corps et à l’espace, aux lieux concrets de l’art** : Gaëlle pense que si l’on apprend à connaître les lieux de l’art, on travaille déjà sur la rencontre, car ces lieux peuvent distendre le temps, le « dilater », pour justement nous aider à prendre le temps pour regarder.

### 4.3 Gaëlle : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

- **Autour des concepts d’œuvre, d’expérience et de rencontre** : la rencontre avec les œuvres est avant tout une rencontre humaine.
  - Il faut dédramatiser et non désacraliser l’œuvre.

- **Autour du concept d’art, nature et fonctions** : l’œuvre sert à « élever l’esprit ». Cette fonction éducative est aussi sociale. Nous pouvons apprendre à mieux nous connaître. L’œuvre serait un miroir dans lequel nous pourrions nous projeter et cet effet miroir permet de nous comprendre nous-mêmes.
  - L’œuvre nous guide dans l’apprentissage du monde dans lequel nous vivons et dans les connaissances à apprendre de ce même monde. Elle matérialise en quelque sorte notre quotidien.

### 4.4 Gaëlle : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

- **Choix des œuvres comme geste fondamental** : le choix des œuvres est primordial dans leur variété des médiums (installation, vidéos, photos) et dans leur qualité. La culture se construit par les réseaux d’œuvres.

- **Gestes professionnels emblématiques** : Gaëlle a réfléchi à des stratégies pour mettre le doigt sur la compréhension de l’œuvre et de sa création, le plus simplement possible (elle ne précise pas lesquelles). Elle tente d’accompagner les enseignants qui entrent au FRAC, dans cette rencontre difficile avec les œuvres d’art contemporain.

- **Mise en relation du faire, du voir et du comprendre** : Gaëlle accompagne les élèves dans la pratique devant les œuvres. Elle leur permet de faire donc de pratiquer, puis de créer et d’élaborer une idée, mais aussi elle cherche à accompagner la compréhension de l’œuvre en mettant en avant leur propre pratique, c'est-à-dire les raisons et arguments qu’ils vont donner pour la mise en forme de cette idée.
  - La pratique permet d’avoir accès en partie à une forme de matérialité de l’œuvre.

- **Gestes de mise en scène de l’œuvre** : cette rencontre doit bénéficier de temps (durée) pour être complète. Importance des mises en scène, des dispositifs de présentation, de monstration, d’exposition de l’œuvre, qui permettent une meilleure médiation des œuvres.
Usages lexicaux : la place et le sens des vocabulaires de spécialité (place du "savoir") : la verbalisation est très importante ; elle permet d’aider les élèves à trouver les mots justes. Elle donne quelques mots sur lesquels on pourrait travailler (« Moche, effrayant, ridicule, décalé »).

Acteurs et processus de la médiation : l’artiste, l’enseignant, le médiateur professionnel, autres médiateurs : le rôle du médiateur (professionnel) est tout aussi primordial. Et si l’on peut privilégier le lien avec l’artiste, l’œuvre est mieux comprise.

4.5 Gaëlle : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité


- Conscience d’un (auto) développement personnel et professionnel : le musée en général s’est adapté aux demandes des enseignants, il y a eu du renouvellement des pratiques, du fait de ces demandes. Le musée a pris en compte les attentes.

5. Synthèse de l’analyse de Christine

5.1 Pour mémoire : portrait de Christine

Christine a 56 ans. Elle a un parcours atypique avec beaucoup de changement de métiers dont beaucoup autour de l’accompagnement de jeunes décrocheurs. Elle a repris des études récemment pour enseigner les arts plastiques. Elle exerce au collège François Rabelais à Montpellier.

5.2 Christine : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

- Évocations de rencontres fondateuses : la première rencontre avec l’œuvre pour Christine s’est faite, selon elle, dans la formation d’enseignante qu’elle a reçue à l’IUFM. Elle aide et accompagne les élèves dans leur pratique plastique par les œuvres parce qu’elle, elle même n’a pas connu ça et surtout parce qu’elle pense que là est la mission de l’école.

- Auparavant, ses premières expériences, peut-être scolaires, sont des catastrophes pour elle, parce qu’elle ne comprenait rien ; il semble qu’elle ne savait pas ce qu’elle faisait au musée.

- Mais elle a cependant une expérience très ancienne ; elle a eu et a toujours des contacts avec une amie qui peint. Elle se régala pour elle. Cette expérience lui a donné une qualité d’observation ; pour elle, voir faire est une médiation intéressante. De ce fait, pour Christine, on peut aborder les œuvres en apprenant à regarder / imaginer comment les œuvres sont produites.

- Rapport au faire : apport de la pratique personnelle, du faire pour sentir et voir : elle n’est pas désavantagée par le fait de ne pas pratiquer par rapport à la discipline, l’observation fine compense ce manque. Mais, elle peut admettre cette situation parce que justement elle a eu quelqu’un qui lui a permis d’observer et d’apprécier sa pratique : c’est à mettre en relation avec la remarque précédente.

- Rapport au sens, l’œuvre comme énigme, mystère, jeu : Christine sait très bien qu’on ne peut pas tout connaître. Elle explique que petit à petit aborder une œuvre lui paraît plus facile, comme si l’œuvre cessait d’être une inconnue, alors même que celle-là précisément, elle ne l’a connait pas. Elle s’habitue à la présence de l’œuvre même, elle accepte son énigme.

- Rapport au corps et à l’espace, aux lieux concrets de l’art : il faut savoir ce qu’on vient faire au musée, sinon on ne comprend pas ce que sont les objets dans ce lieu. C’est dans les lieux de l’œuvre que s’apprennent les comportements essentiels pour comprendre ce qu’est la rencontre avec l’œuvre.
5.3 Christine : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

- **Autour du concept de Beau** : les élèves font la confusion entre les notions *techniquement bien fait* et la notion *du beau*. Elle pense que l’enseignant doit avoir une réflexion critique sur ces éléments implicites pour faire évoluer les conceptions des élèves.
- **Autour du concept d’art, nature et fonctions** : en tant qu’enseignante en arts plastiques, Christine pense qu’il faut aiguiller le travail sur la compréhension des problématiques, de l’art abstrait par exemple, pour favoriser l’émergence de nouvelles conceptions personnelles des élèves, parce qu’ils sont encore sur des conceptions anciennes et traditionnelles de l’art : « l’art c’est beau et bien fait ». Mais elle pense que les mentalités évoluent parce que du travail comme celui-là a déjà été fait.
- **Autour d’autres concepts des sciences de l’art (histoire de l’art, etc.)** : pour Christine, on apprend par l’expérience et on apprend des œuvres en faisant l’expérience de la rencontre. Mais si on a le droit de dire ce que l’on veut de l’œuvre et de se faire en quelque sorte une histoire de l’art personnelle (peut-être l’interprétation personnelle), on ne peut pas refaire l’histoire de l’œuvre ; il n’est pas possible de changer les savoirs historiques ; ils sont nécessaires et utiles (repères).

5.4 Christine : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

- **Choix des œuvres comme geste fondamental** : faire le choix des œuvres est une compétence professionnelle : par exemple trouver des œuvres spécifiques qui soient en rapport avec les pratiques plastiques des élèves, pour accompagner plastiquement, peut-être techniquement, sur le plan de l’imaginaire ou encore individuellement ces pratiques.
- **Matérialité de l’œuvre et de son contexte : l’œuvre authentique et ses substituts** : il faut expressément faire la différence entre les reproductions, les images et les œuvres réelles, parce que dit Christine, elle sent une certaine confusion chez les élèves ; elle doute qu’ils perçoivent ces différences.
- **Gestes professionnels emblématiques** : elle agit en variant les dispositifs de mise en situation de production des élèves et en variant les médiums. Elle a expérimenté avec les élèves la médiation par la vidéo et elle trouve cet outil très précieux parce qu’il est proche des élèves, de leur temps, de leur mode de vie, de leur monde.
- Elle propose de rendre un peu plus transparent, plus explicite, aux yeux des élèves le travail de l’enseignant. C’est un « pli à prendre ».
- **Mise en relation du faire, du voir et du comprendre** : elle essaie de temps en temps de faire résonner des œuvres.
- **Acteurs et processus de la médiation** : l’artiste, l’enseignant, le médiateur professionnel, autres médiateurs : Le rôle de l’enseignant est un passeur qui tisse des liens entre les artistes et entre les œuvres.

5.5 Christine : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

- **Capacité à évoquer des incidents, des imprévus, et des décisions d’ajustement, d’improvisation** : elle définit l’attitude professionnelle, comme conscience professionnelle, et cette conscience nécessite une obligation de remise en cause. Son expérience professionnelle l’a souvent mise dans cette situation et elle a été contrainte dans un sens positif du terme, à aller plus loin.
- L’enseignant doit lâcher de temps en temps ce qu’il a prévu pour intégrer des imprévus, qu’il doit penser comme des chances de faire résonner des œuvres.
- **Capacité à voir les élèves, à avoir un regard différencié sur l’activité des élèves, d’un élève** : Christine s’est formée en apprenant des élèves de collègues. Elle est passée d’un modèle qu’elle a emprunté à un modèle qu’elle s’est réappropriée sur la base de son expérience pédagogique. Ce qu’elle enregistre pour les élèves, elle dit qu’elle en profite aussi.
- **Conscience d’un (auto) développement personnel et professionnel** : elle est capable de mesurer tout le chemin professionnel parcouru et prend conscience de son développement professionnel. Elle a confiance en elle aujourd’hui (peut-être son âge, elle le dit en début d’entretien) et en sa formation également ; c’est ce qui fait qu’elle ose les choses.
- **Conscience des apports au / du collectif professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience** : elle propose avec sa collègue Isabelle, de créer des catalogues, des banques de données qui permettraient...
à chacun d’être autonome sur les choix des œuvres et des références et d’aller puiser ce qui l’intéresse, donc de fabriquer des outils qui permettent une plus grande autonomie des élèves dans la recherche d’œuvres (de rencontre avec les œuvres).

6. Synthèse de l’analyse de Serge

6.1 Pour mémoire : portrait de Serge

Serge est âgé de 35 ans. Il vient de reprendre des études pour passer un master enseignement. Il est toujours brigadiste sur la zone nord-ouest de Montpellier (une zone dite ECLAIR École Collège Lycée Ambition Innovation Réussite), à ce jour parce qu’il trouve que cette situation le forme et qu’il a à apporter à ces élèves. Il s’y sent utile et il s’adapte sans cesse aux élèves. Il avait à l’époque de notre entretien des classes de CM1 et CM2, et des CE2.

6.2 Serge : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

- Évocations de rencontres fondatrices : d’après Serge, la volonté d’acquérir une bande dessinée est à l’origine de son implication dans la rencontre avec les œuvres qu’il transfère aux élèves. Il ne comprend vraiment pas pourquoi il s’est attaché à cette bande dessinée, mais il se souvient de ce qu’elle représentait pour lui : un objet « esthétique ».
- Il a changé son point de vue sur ce qu’il comprenait de la production des élèves à partir de d’expériences de rencontres avec les œuvres : il cite celle de Basquiat en exemple.
- Rapport au faire : apport de la pratique personnelle, du faire pour sentir et voir : une autre rencontre est venue s’ajouter et l’a touché ; il s’agit de l’œuvre de Geneviève Asse. Pour nous expliquer ce qu’il ressent il explique que les grands formats et la peinture monotonale de cette artiste, lui donne envie de peindre, peut-être également parce qu’il a une longue pratique d’atelier issue de sa formation à l’IUFM. Cette pratique d’atelier change son point de vue sur la rencontre avec les œuvres c’est indéniable. Elle nourrit sa manière d’enseigner les arts plastiques.

6.3 Serge : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

- Autour du concept de Beau : Serge n’hésite pas à renvoyer la question de l’œuvre aux élèves eux-mêmes. L’enseignant, selon lui, doit amener les élèves à construire eux-mêmes la question du beau, c’est-à-dire apprendre à s’interroger eux-mêmes sur les conceptions du beau. Il ne sait pas lui-même ce qu’est le beau, même s’il a des conceptions personnelles et des références classiques en tête. Mais il n’hésite pas à aller jusqu’à dire de ce que font les élèves : « c’est beau ».
- Pour aider à faire comprendre aux élèves qu’ils ont à construire eux-mêmes leur conception du beau et leurs conceptions sur l’art en général, il leur fait travailler les problématiques du beau et le fini, en les questionnant de manière individuelle sur leur pratique. Il débat avec eux.
- Autour des concepts d’œuvre, d’expérience et de rencontre : pour Serge, la fonction de l’œuvre est de permettre des relations interpersonnelles. Elle ouvrirait à la réflexion et peut-être même à avoir un esprit de « rébellion » et de « dissidence ».

6.4 Serge : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

- Choix des œuvres comme geste fondamental : il faut prendre, selon Serge, le risque de tout présenter aux élèves, pour qu’ils exercent leur droit de choisir, les moyens plastiques, comme les œuvres qu’ils préfèrent ou qui pourraient convenir à leur besoin du moment pour la pratique ; c'est-à-dire qu’il les met dans la situation de choisir eux-mêmes les œuvres qui leur conviennent, en laissant à leur portée énormément d’œuvres. Le risque est de les noyer, mais il préfère prendre ce risque.
- Il faut prendre en compte la culture des élèves, culture qui est parfois au fond d’eux-mêmes. Elle doit être valorisée dans les productions en la faisant apparaître, par exemple en cherchant les références (artistiques, œuvres ou autres) qui s’accordent avec cette culture qu’ils ont en eux. Serge veille à équilibrer le nombre et la qualité des œuvres ; c’est toujours un problème.
• Pour Serge c'est un choix important de travailler d'abord sur des reproductions dans son cas (cas des écoles dont il a la charge) parce que c'est sous cette forme que ces élèves acceptent la « culture légitime ». Aller au musée ne fait pas partie de leur habitude, ils s'y refuseraient, selon lui, aussi faut-il d'abord en passer par les reproductions, pour faire accepter cette culture légitime, mais ce qui ne dispense pas l'enseignant d'une obligation de qualité pour ces reproductions.

• Il reconnaît qu'il y a un patrimoine commun et une « culture légitime » qu'il faut connaître ; c'est pour cette raison qu’il s’emploie à montrer des œuvres appartenant à ce patrimoine aux élèves.

• Matérialité de l’œuvre et de son contexte : l’œuvre authentique et ses substituts : il n’y a pas à avoir honte de travailler avec des reproductions (type : revue Beaux-Arts Magazine, par exemple), parce qu’elles ont des qualités. Elles permettent de changer d’échelle: détail, gros plans, elles sont manipulables par les élèves, elles permettent de diversifier la palette des œuvres présentes: les périodes vont de la préhistoire à l’art actuel. Les articles de revue peuvent aussi être lus par les élèves et apporter une grande richesse du vocabulaire. Un autre avantage de travailler sur les reproductions est de pouvoir constituer facilement des réseaux d’œuvres.

• Mise en relation du faire, du voir et du comprendre : l’école doit apporter la culture et justement les moyens de changer ses conceptions de l’art. Les croisements des pratiques plastiques et de la rencontre avec les œuvres sont un bon moyen d’y parvenir.

• Serge s'emploie à utiliser les atouts de la discipline des arts plastiques, qui met en valeur la pratique plastique personnelle, individuelle et référencée des élèves (elle est mise en relation avec des œuvres d’art).

• Gestes de transmission des attitudes : Serge déclare chercher à développer l’éducation de valeurs en faisant le lien entre création-autonomie-citoyenneté. Tout son travail de master pose cette question de la valeur citoyenne et autonome.

• Éduquer l’autonomie : le rôle de l’enseignant est de donner aux élèves une certaine liberté : matériel, dispositions, choix des œuvres, c'est-à-dire éduquer à une autonomie.

• Gestes professionnels : il cherche à tirer parti de la diversité des dispositifs pédagogiques qui existent dans la didactique des arts plastiques, peut-être en inventer d’autres. Il cherche à éviter des situations de cours banales. Justement les œuvres ouvrent un champ considérable (voir ci-dessous, opérations sur les consignes et contraintes). Voilà pourquoi Serge recherche maintenant à perfectionner les variables autour de la consigne (et de la contrainte), parce qu’elle représente le pivot des pratiques des élèves.

• Mise en relation du faire, du voir et du comprendre : l’école doit apporter la culture et justement les moyens de changer ses conceptions de l’art. Les croisements des pratiques plastiques et de la rencontre avec les œuvres sont un bon moyen d’y parvenir.

6.5 Serge : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

• Capacité à évoquer des incidents, des imprévus, et des décisions d’ajustement, d'improvisation : on peut dire que Serge cherche à cultiver les imprévus, ce qui est dans l’esprit de la discipline, par exemple par les variations autour des consignes. Loin d’être un incident perturbateur, l’imprévu est au cœur de la didactique telle qu’il la conçoit.

• Capacité à voir les élèves, à avoir un regard différencié sur l’activité des élèves, d’un élève : Serge reconnaît avoir changé son point de vue sur ce qu’il comprenait de la production des élèves à partir de rencontre comme celle de Basquiat. Il accepte d’apprendre à partir des œuvres, de se laisser déplacer en quelque sorte par elles, non seulement dans ses gouts mais aussi dans ses pratiques didactiques.

• Il faut changer son fusil d’épaule dit-il. Il n’hésite pas à opérer ce changement pour les élèves et il dit que ce changement lui est bénéfique aussi.

• Conscience d’un (auto) développement personnel et professionnel : il a réellement cette impression d’avoir évolué professionnellement.

• Serge est très attentif à tous les changements pédagogiques auxquels il a procédé. Il pense que les modifications de sa pratique pédagogique relèvent d’un réel développement professionnel.

• Conscience des apports au / du collectif professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience : les collègues sont souvent bloqués par la discipline. Il donne un exemple important de ces situations critiques : le matériel au niveau de la pratique plastique. Ses collègues s’emmêlent dans la peur du désordre, de bien faire ou de ne pas savoir faire et enfin l’image de confusion qu’ils se font des arts plastiques : « la pagaille ». Serge a souvent à lutter contre cette image.

7. Synthèse de l’analyse de Cathy

7.1 Pour mémoire : portrait de Cathy

Cathy a 56 ans. Elle est professeur des écoles en école maternelle à Bompas (Pyrénées Orientales). Elle vient d’une formation commerciale qu’elle a abandonnée au profit de l’enseignement.
7.2 Cathy : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

- Évocations de rencontres fondaterices : les premières rencontres avec l’œuvre pour Cathy se situent d’abord dans son enfance autour d’un livre. Elle évoque aussi l’exemple de la pratique d’une grand-mère qui dit-elle se régalait à peindre. Elle a bénéficié également d’une enseignante en collège, qui lui a donné des clefs pour regarder, notamment une grille de lecture des œuvres. Ces expériences passées, convoquées s’associent au plaisir chez Cathy.
- Rapport au faire : apport de la pratique personnelle, du faire pour sentir et voir : elle constate que les émotions autour de la rencontre avec l’œuvre sont plus fortes accompagnées par une pratique plastique devant l’œuvre.
- Rapport au sens, l’œuvre comme énigme, mystère, jeu : d’abord pour Cathy la découverte d’une grille-clef, pour comprendre en partie les œuvres, lui est restée gravée. Détendre cette grille rend quelqu’un autonome, un peu dans l’idée de résoudre les énigmes et les mystères des œuvres. Elle favorise la compréhension de l’œuvre. La grille permet par exemple de reconstruire la composition, composante de l’œuvre, comme voir la couleur, s’interroger sur le format ou encore la place de la lumière.
- Rapport au plaisir, au désir, à l’environ : si on valorise la relation œuvre-artist-enseignant-élève et la dimension de pratique artistique on peut se « régaler ». Pour savoir les œuvres dans une exposition, il faut que l’on y trouve profit pour soi, et cela découlera naturellement sur les élèves. Pour cela, Cathy privilégie les lieux, les expositions et les œuvres où une part de ludique est possible.
- Le rapport au danger : la prise de risque et le lâcher prise : dans ces lieux il faut apprendre à être à l’aise. Elle dit être restée avec l’esprit d’une « gamine ». Elle a dans la rencontre un état d’esprit portée sur le jeu. Elle s’est affranchie de la peur qu’elle avait de se risquer dans la rencontre avec les œuvres.
- Rapport au corps et à l’espace, aux lieux concrets de l’art : Cathy a beaucoup travaillé dans les lieux d’art la rencontre avec l’œuvre parce qu’elle pense que l’œuvre et son contexte, le lieu de l’art ont une importance primordiale. Il faut effacer cette idée que l’on s’ennuie au musée.
- L’usage de l’espace du musée, souvent lieu de nombreuses interdictions pour les élèves, doit être négocié entre les responsables de l’établissement et l’enseignant. S’il a une idée précise de ce que l’on veut faire, l’enseignant ne doit pas hésiter à négocier et braver les interdits du musée, dans le respect des œuvres.

7.3 Cathy : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

- Autour des concepts d’œuvre, d’expérience et de rencontre : il n’est pas souvent possible de toucher les œuvres ; Cathy pense que cela permettrait une meilleure mémorisation de l’œuvre. De la même manière, la pratique plastique accentue cette mémorisation et éduque l’élève au niveau des sens : le corporel est évoqué. Cathy passe par la dimension physique matérielle de l’œuvre (ou par les sens du corps), parce que des compétences, notamment celle de comprendre par les sensations sont en jeu et l’enjeu. Ainsi l’importance de la matérialité de l’œuvre est affirmée dans ces situations.
- Autour d’autres concepts des sciences de l’art (histoire de l’art, etc.) : les conceptions personnelles sur l’œuvre construisent des codes de lecture ; parfois ces codes sont difficilement transférables. Par exemple il est impossible d’appliquer ceux du figuratif sur l’abstraction, ce qui explique peut-être que l’accès à l’œuvre est ardu.
- Autour du concept de mise en scène : elle décortique l’œuvre en micro-éléments susceptibles de provoquer d’autres points de vue, d’autres pistes de « lecture » de l’œuvre, sans toutefois tout révéler ; en effet préserver quelque chose de l’œuvre, donc laisser une surprise pour certaines rencontres, se justifie.

7.4 Cathy : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

- Choix des œuvres comme geste fondamental : les choix des œuvres est fait par l’enseignant incontestablement. Cathy a sa manière de choisir qu’elle tient de plusieurs années d’expérience. Elle va voir les œuvres deux fois, une fois pour elle pour son plaisir. Il faut qu’elle se réjouisse. Si aucune idée ne vient pour la classe, elle garde pour elle cette exposition, sinon elle retourne et prend des notes.
- Matérialité de l’œuvre et de son contexte : l’œuvre authentique et ses substituts : elle essaie de trouver des œuvres qu’on puisse toucher parce que cela met en avant la matérialité de l’œuvre. C’est un des sens le plus important à mettre en avant dans la rencontre avec l’œuvre, pour elle.
- Gestes professionnels emblématiques : l’enseignant doit non seulement mobiliser des compétences liées à la gestion de la classe, du groupe, des compétences liées à la communication avec les élèves, mais plus encore construire des compétences spécifiques à la rencontre inhérentes aux œuvres elles-mêmes.
- Cathy a une bonne connaissance de la didactique des arts plastiques. A partir de ses connaissances elle peut varier, les outils, les médiums, donc laisser expérimenter. Cathy utilise le terme « patouiller » qui
convient bien à cette expérimentation. Elle développe pour les élèves un outil pour la rencontre avec les œuvres : le carnet de croquis est un excellent outil, maniable pour des enfants.


- La technique dans la pratique plastique est un blocage aussi bien pour les collègues, que pour les élèves. Elle freine le dynamisme spontané des élèves. Elle compare d’ailleurs à ce qu’elle a appris en travaillant la terre ; toutes les manipulations nécessaires pour avoir un type de résultat, oblige l’utilisateur à suivre des lignes techniques strictes, ce qui ne colle pas avec les idées qu’elle a des possibilités d’une pratique plastique guidée par la didactique.

- Cathy a appris beaucoup de l’observation fine qu’elle sait utiliser comme un outil professionnel. Elle transfère cette compétence aux élèves en les plaçant dans des situations problèmes qui les obligent à travailler cette observation fine, à entendre, voir (toucher quand c’est possible, analyse sensorielle des œuvres).


- **Usages lexicaux** : la place et le sens des vocabulaires de spécialité (place du "savoir") : elle utilise un langage approprié et un vocabulaire riche d’un lexique correspondant à la discipline (composition, motif, détail).

- **Acteurs et processus de la médiation** : l’artiste, l’enseignant, le médiateur professionnel, autres médiateurs : il lui est nécessaire de lutter contre les conceptions des parents qui pensent que leur enfant va s’ennuyer au musée.

- La relation à l’artiste est primordiale, quand elle est possible. La médiation au musée est parfois difficile. Il y a encore du travail à faire de ce côté.

### 7.5 Cathy : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

- **Capacité à évoquer des incidents, des imprévus, et des décisions d’ajustement, d’improvisation** : Cathy maîtrise la didactique des arts plastiques, ce qui lui permet de varier, outils, supports, médiums, donc de laisser place à l’expérimentation des élèves qui « patouillent ».

- Deux imprévus amusants sont racontés par Cathy. D’abord la méprise des petits élèves qui s’écrit « ah Monsieur Monet » en voyant entrer Piet Moget. Ils croient reconnaître Claude Monet, le peintre dont la maitresse a parlé, a raconté l’histoire et surtout a montré des photos. Les deux hommes se ressemblent : même barbe grise, même corpulence. L’autre événement est la rencontre avec les œuvres de Maillol. Les élèves ont beaucoup travaillé sur les œuvres, dans l’exposition avec leur enseignante ; ils sortent de l’exposition et Cathy les amène dans le parc adjacent où des sculptures de Maillol sont sur le point d’être installées. Les élèves sont nez à nez avec les grands nus. La maitresse reçoit l’autorisation de pouvoir laisser toucher les élèves, ce qu’ils font en riant, parce que toucher les fesses, les seins est une sorte de jeu entre interdit-autorisé. Ni les élèves, ni l’enseignante, ni même Monsieur Piet Moget, nous pensons ne peuvent oublier : « ah Monsieur Monet ! » ou les éclats de rire autour d’une œuvre. Elle démontre par ces deux exemples, la souplesse à laquelle l’enseignant doit se soumettre et sur laquelle il pourra compter lors de rencontre avec les œuvres.

- **Capacité à voir les élèves, à avoir un regard différencié sur l’activité des élèves, d’un élève** : cette observation lui a donné la possibilité de voir les élèves sous un autre angle et de savoir écouter lorsqu’ils parlaient différemment, de ce qu’elle voyait, ou comprenaient des œuvres.

- **Conscience des apports au / du collectif professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience** : Cathy dit que l’accompagnement de jeunes collègues est important pour elle et elle n’hésite pas à partager le travail qu’elle a préparé.
8. Synthèse de l’analyse de Nathalie

8.1 Pour mémoire : portrait de Nathalie

Nathalie a 43 ans. Elle a une formation initiale scientifique. Elle se charge de la présidence de l’AGEEM, pour les Pyrénées Orientale, ce qui lui permet de réfléchir aux formations de ses collègues. Elle enseigne en maternelle dans une école de village, à Espira de l’Agly, Pyrénées Orientales.

8.2 Nathalie : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

• Évocations de rencontres fondateures : Nathalie ne sait pas si elle a bénéficié de rencontre avec des œuvres lorsqu’elle était plus jeune, mais elle est décidée à en faire autrement pour ses élèves. Les dernières rencontres qu’elle a faites sont des rencontres qui sont transférées aux élèves et qu’elle vit elle-même avec plaisir, comme des rencontres pour elle : exemple la rencontre de ses propres élèves avec l’œuvre de Marcel Duchamp qu’elle a organisée sous forme de reproduction et de reconstitution de l’œuvre ; cette expérience l’a étonnée dans la mesure où les élèves étaient très impliqués.
• Elle a des souvenirs d’œuvres qui l’ont déroutée, parce qu’elle ne savait pas quoi faire de ces œuvres avec des élèves : l’œuvre de Simone Decker.
• Rapport au faire : apport de la pratique personnelle, du "faire pour sentir et voir" : Nathalie a une pratique personnelle de la vidéo. Elle détourne ce médium artistique pour accompagner, construire, stimuler les productions vidéo des élèves. Cette pratique personnelle de la vidéo, lui a permis de construire des séquences d’arts visuels introduisant de nouveaux médiums en classe.
• Rapport au sens, l’œuvre comme énigme, mystère, jeu : la vidéo et le film d’animation sont des exemples qui mettent en évidence toute la dimension mystérieuse d’une œuvre. Quand ils ont en main la caméra, qu’ils fabriquent, l’œuvre est en quelque sorte démystifiée.
• Rapport au plaisir, au désir, à l’envie : elle aime travailler avec des œuvres qui déploient de l’humour ou qui sont ludiques. Pour Nathalie, l’œuvre de Marcel Duchamp (elle ne brade pas du tout la complexité de l’œuvre) répond à cet humour et donne un esprit particulier à la rencontre. La démarche scientifique d’investigation est empruntée pour construire une démarche de rencontre avec l’œuvre, parce qu’elle pense qu’il y a des liens possibles et que ces liens donnent du sens aux élèves. On aborde alors l’œuvre presque comme un objet scientifique, un objet sur lequel on enquête. Elle a décliné la pratique de la vidéo, chez des élèves très jeunes parce qu’elle trouve que c’est un moyen de comprendre des problématiques complexes.
• Elle constate que leur plaisir se mesure à l’attention qu’ils portent au travail : la concentration.
• Le rapport au danger ; la prise de risque et le lâcher prise : Nathalie ose beaucoup plus des situations pédagogiques de rencontres avec les œuvres.

8.3 Nathalie : axe 2 élément d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique, de l’éducation artistique

• Autour du concept de Beau : la question du beau n’est pas un problème, parce qu’elle doit sans cesse être renvoyée à l’élève. Il doit forger sa propre conception du beau, tout comme le fini ou le non-fini. L’enseignant doit faire advenir ces conceptions nouvelles, en retournant la question du beau aux élèves eux-mêmes, afin qu’ils apprennent et qu’ils osent juger, donner leur opinion, prendre parti, construire leur esprit critique et surtout d’éviter de tomber dans des conceptions toutes faites comme « c’est beau, ça ressemble ».
• Autour des concepts d’œuvre, d’expérience et de rencontre : Nathalie propose des situations pédagogiques qui permettent de rentrer dans les œuvres. A partir d’une œuvre en 2 dimensions, comme une nature morte, elle va exploiter la profondeur en utilisant la reconstitution de cette nature avec de vrais objets. Les élèves expérientent le devant, l’arrière plan, le caché-montré, les vues en plongée et contre plongée, puis retourne à la production dessinée ou peinte en 2 dimensions. C’est une expérience de la rencontre originale avec l’œuvre.
• Autour du concept d’art, nature et fonctions : la connaissance sur les œuvres s’apprend au fur et à mesure qu’on découvre des œuvres pour les élèves. Elle aime à confronter les deux disciplines sciences et arts, elles permettent conjointement de bouleverser ainsi les conceptions personnelles des élèves sur l’art (peut-être sur les sciences).
• L’œuvre permet d’apprendre à réfléchir sur son environnement, sur ce qui nous entoure. Elle offre une fenêtre qui donne un regard plus aiguisé.
• Autres concepts des sciences de l’art (histoire de l’art, etc.) : les œuvres peuvent nous aider à comprendre le monde, car elles forment des problématiques et nous nous pouvons faire des hypothèses pour répondre à ces questionnements. Elle pense qu’il faut travailler des conceptions des élèves pour qu’ils ne restent pas sur des stéréotypes (relatif au beau par exemple, le beau est beau parce qu’il ressemble à quelque chose, donc des liens entre figuratif beau et abstrait laid, par exemple).

8.4 Nathalie : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

• Choix des œuvres comme geste fondamental : elle pense aujourd’hui que les œuvres sont des outils qui aident à la mémorisation.
• Il faut essayer de changer les approches de la rencontre avec les œuvres surtout au niveau de la diversité. Elle s’est donc lancée dans la vidéo, parce qu’elle pense que c’est un médium très important pour motiver des élèves.
• Les réseaux d’œuvres constituent également des éléments fondamentaux pour construire du sens. Elle veut donner à l’élève une place dans la rencontre avec l’œuvre en jouant sur la qualité, la diversité, le nombre.
• Matérialité de l’œuvre et de son contexte : l’œuvre authentique et ses substituts : le choix des œuvres réelles est devenu pour Nathalie aujourd’hui une évidence. Dans les constituants de l’œuvre, les dimensions de l’œuvre permettent de prendre conscience de la matérialité de l’œuvre ; la rencontre avec les petits formats de maître Rey (Musée Rigaud, Perpignan) a donné à ses élèves une autre vision de l’œuvre. Les productions dans les carnets montrent cette prise de conscience.
• Si elle prend le parti du choix des reproductions, en revanche elle exige une qualité pour donner une bonne image de l’œuvre aux élèves.
• Elle reviendra quand elle le pourra aux œuvres réelles ; elle donne comme arguments et exemple le format standardisé des reproductions d’œuvres, comme bel exemple de tromperie sur l’œuvre.
• Gestes professionnels emblématiques : elle pense qu’il y a un jeu (au sens mécanique du terme) intéressant entre la démarche scientifique d’investigation et l’approche des œuvres plastiques ou pratiques des œuvres dans les domaines de la maternelle : l’enquête.
• Elle a testé des dispositifs de rencontre avec les œuvres en utilisant des carnets de croquis. Les pratiques plastiques des élèves renforcent ses convictions.
• La pratique plastique devant les œuvres est un médiateur puissant. Avec des dispositifs de pratique plastique astucieux et stratégique, Nathalie fait découvrir un genre de la peinture. Ce sera le détail trouvé par un élève qui lui offre l’évaluation de ce dispositif. Elle nous montre ainsi par quelles modalités pratiques elle passe pour changer les conceptions des élèves. Nathalie a astucieusement fait passer les élèves par le volume, pour faire comprendre la matérialité de la peinture et les jeux de profondeurs dans une nature morte.
• Mise en relation du faire, du voir et du comprendre : l’outil-œuvre, est un moyen d’accéder à des démarches artistiques et créatrices que l’enseignant peut alors proposer, mais sans que l’œuvre soit un modèle qui oblige à la copie, ce qu’on trouve dans le « à la manière de », et qui n’est qu’une illusion d’une production personnelle. L’habitude de leur utilisation permet un vrai choix dans le fait de « savoir quoi faire » avec les œuvres. La didactique des arts plastiques est riche de situations problèmes, parce qu’elles sont tirées des œuvres et développent l’expression personnelle de l’élève. Elle signifie ainsi que le choix est une exigence pour une rencontre avec les œuvres et qu’elle ose aujourd’hui proposer des rencontres avec des œuvres réelles.
• Usages lexicaux : la place et le sens des vocabulaires de spécialité (place du "savoir") : elle possède un bon vocabulaire de la discipline des arts plastiques qu’elle transmet aux élèves qui en retour se le réapproprient : la composition le détail, la nature morte, le genre, etc. Ils y font référence d’ailleurs à son grand étonnement et l’engagent plus encore dans cette voie ; elle donne cet exemple : un élève découvre dans un coin du tableau de Van Gogh, La chambre, une petite nature morte sur la table du fond.
• Acteurs et processus de la médiation : l’artiste, l’enseignant, le médiateur professionnel, autres médiateurs : il y a un effet enseignant dans la rencontre, elle en est certaine et donc le rôle de l’enseignant est bien sûr primordial. Qu’elle ait trouvé l’œuvre de Marcel Duchamp, intrigante, fait que ces élèves cherchent à savoir ce qu’elle-même trouve énigmatique. L’œuvre de Marcel Duchamp est une ampoule de pharmacie, contenant de l’air et intitulée Air de Paris, (1919).

8.5 Nathalie : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

• Capacité à évoquer des incidents, des imprévus, et des décisions d’ajustement, d’improvisation : faire faire des taches à de petits élèves, n’est pas si évident que ça. Il a fallu ruser pour que les élèves acceptent de salir les surfaces, parce que l’idée de faire des taches n’est pas conciliable avec ce qu’on leur
demande d’habitude. Nathalie a repris et remédié à ces imprévus en recherchant de nouveaux outils, en réfléchissant aux supports, aux formats, par exemple.

- **Capacité à voir les élèves, à avoir un regard différencié sur l’activité des élèves, d’un élève:** la rencontre de ses propres élèves avec l’œuvre de Marcel Duchamp qu’elle a organisée sous forme de reproduction l’a étonnée.
- Elle a moins d’apriori sur le savoir à transmettre de l’œuvre aux élèves et donc elle laisse faire et dire les élèves. Elle sait maintenant qu’elle a toujours la possibilité de convoquer, de trouver ou de retrouver les connaissances par la suite, ce qui montre qu’elle a changé ses conceptions personnelles par rapport aux connaissances.
- **Conscience d’un (auto) développement personnel et professionnel :** elle a mis en place des stages en tant que responsable AGEEM, pour travailler la rencontre avec les œuvres, ce qui lui a permis d’essayer et d’ajuster sa pratique enseignante et de la comparer avec ses collègues.
- Elle n’hésite plus à se lancer dans la rencontre avec les œuvres, parce qu’elle sait ce qu’elle veut et peut faire avec les œuvres, aujourd’hui. Elle maitrise les objectifs et les rend plus audacieux.
- Nathalie se dit fière du chemin parcouru pour elle, mais surtout pour ce qu’elle peut apporter aujourd’hui aux élèves. L’école ayant cette mission d’amener et de partager la culture, donc d’amener les œuvres aux élèves, elle s’est investie donc avec beaucoup de plaisir dans la rencontre avec les œuvres.

### 9. Synthèse de l’analyse de Huguette

#### 9.1 Pour mémoire : portrait d’Huguette

Huguette est âgée de 58 ans. Elle a passé un CAFIPEMF. Elle est rentrée très tôt dans l’Éducation nationale et a une formation selon l’ancien parcours École Normale, à partir du lycée. Elle est professeur des écoles en maternelle et formatrice MF, au Soler, Pyrénées orientales.

#### 9.2 Huguette : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

- **Évocations de rencontres fondatrices :** Huguette découvre tardivement dit-elle la diversité des catégories de l’œuvre. Elle admet que cette connaissance lui a ouvert des points de vue sur les domaines des arts (l’architecture), qu’elle travaille maintenant avec les élèves.
- Elle a vécu un incident plus jeune, qui la scandalise toujours : des boîtes de chocolat comme support de l’œuvre d’art ou plus exactement que ses collègues devaient considérer comme des œuvres d’art. Elle milite et est exigeante sur la qualité de ce qu’on apporte aux élèves (c’est toute l’importance de l’engagement que l’enseignant à envie d’y mettre), parce que pour elle c’est une forme de respect de l’élève.
- **Rapport au faire : apport de la pratique personnelle, du faire pour sentir et voir :** Huguette dit « se sentir » nulle dans la pratique plastique, cela ne l’empêche pas de mettre les élèves dans la pratique, bien au contraire.
- **Rapport au sens, l’œuvre comme énigme, mystère, jeu :** Huguette a un plaisir dans la rencontre avec les œuvres, c’est de garder cet esprit « gamine ». Un jeu est possible dans la rencontre avec l’œuvre.
- **Rapport au plaisir, au désir, à l’envie :** l’émotion des œuvres que l’on rencontre, est en fonction du milieu social. Il faut apprendre à avoir des émotions. Aussi le milieu d’où viennent les élèves ne leur a peut-être pas appris à savoir quelles attitudes conviennent dans la rencontre avec les œuvres ; elle le travaille et accompagne les élèves surtout pour comprendre leurs propres émotions. Huguette parle de « vibration », d’œuvres qui font « vibrer » (projection). Huguette a envie de donner du plaisir aux élèves, elle parle d’œuvre « cadeau ».
- **Le rapport au danger : la prise de risque et le lâcher prise :** les œuvres réelles peuvent présenter un risque en comparaison des reproductions, bien plus confortables, puisqu’elles nous confinent dans un cadre connu, celui de la classe. Donc il faut être attentif finalement à ne pas préférer un confort plutôt que d’affronter les œuvres dans les lieux d’art.
- **Rapport au corps et à l’espace, aux lieux concrets de l’art :** le lieu de l’exposition de l’œuvre est important, parce qu’il permet d’habiter les élèves à fréquenter ces lieux, ce qui s’ajoute à la rencontre avec les œuvres et affranchit les élèves de conception préconçue ou stéréotypée sur le musée.
9.3 Huguette : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique, de l’éducation artistique

- **Autour du concept de Beau** : son idée est que l’œuvre devrait être toujours un moment de plaisir et elle apporte l’œuvre aux élèves avec cette idée de cadeau.
- **Autour des concepts d’œuvre, d’expérience et de rencontre** : Huguette n’est pas très bavarde sur ces conceptions personnelles de l’œuvre. Pour elle, l’école a la charge de transcrire la culture, mais elle doit y remédier avec un côté agréable. L’œuvre et apprendre les catégories d’œuvres c’est de la culture que l’on construit.
- **Autour d’autres concepts des sciences de l’art (histoire de l’art, etc.)** : elle reste persuadée qu’il y a des savoirs sur l’art contemporain, parce que ceux-ci sont nécessaires pour comprendre les œuvres. Elle sait qu’elle doit changer cette conception-là qui l’empêche d’accéder à certaines œuvres.
- **Autour du concept de mise en scène** : le lieu de l’art est un accompagnateur de l’œuvre, aller dans les lieux où les œuvres sont exposées est capital pour comprendre l’importance de l’œuvre, y produire également. Elle a le souvenir d’une expérience en formation où les œuvres à disposition ont permis à chacun des adultes de produire (Expérience au centre d’art acentmetsducentredumonde, Perpignan).

9.4 Huguette : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

- **Choix des œuvres comme geste fondamental** : le choix des œuvres dépend des objectifs. Huguette s’y réfère pour la pratique des arts plastiques en classe.
- **Pour Huguette, l’œuvre en réseau est un bon moyen de mettre du sens dans ce que l’on demande aux élèves.** Les œuvres en réseau ont aussi le pouvoir de créer de la culture.
- **Elle est exigeante sur la qualité des œuvres en reproduction, sinon ce serait se moquer des élèves.**
- **Matérialité de l’œuvre et de son contexte** : elle aime travailler avec les œuvres réelles, aller au musée, parce qu’il y a toute une mise en scène intéressante à mettre en place, il y a aussi des avantages à préparer avec les élèves la rencontre réelle avec les œuvres. Une œuvre réelle vue avant ou après, résonne davantage, lors de sa rencontre en reproduction et dans ce cas la mémorisation est plus enracinée. Parfois des décalages heureux avec les reproductions permettent de belles confrontations avec les œuvres réelles et les élèves s’exercent ainsi à une réflexion plus profonde et spécifique sur l’œuvre.
- **Gestes professionnels éminemment** : sortir du « à la manière de » a été un renouveau pour elle. Huguette découvre dans l’approfondissement de la didactique des arts plastiques des pistes pour faire rencontrer les œuvres : les notions : le détail, la couleur l’échelle et les problématiques.
- **Gestes de mise en scène de l’œuvre** : ce sont les modalités de rencontre avec l’œuvre qu’il faut privilégier, parce qu’ils rendent curieux (exemple quand on fait travailler sur le détail).
- **Gestes de transmission des attitudes** : L’enseignant doit s’impliquer, s’engager dans les œuvres qu’il fait rencontrer aux élèves, parce qu’il permet aux élèves de prendre conscience de ce que représentent les œuvres.
- **Acteurs et processus de la médiation ; l’artiste, l’enseignant, le médiateur professionnel, autres médiateurs** : le rôle de l’enseignant est non seulement d’accompagner les rencontres avec les œuvres mais aussi d’accompagner les habitudes d’aller au musée et les attitudes dans le musée, parce que le musée est un lieu extraordinaire et le rôle de l’enseignant est de vérifier que les élèves accèdent à ces lieux.

9.5 Huguette : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

- **Capacité à voir les élèves, à avoir un regard différencié sur l’activité des élèves, d’un élève** : Huguette affirme qu’elle a évolué sur le regard qu’elle porte aux élèves.
- **Conscience d’un (auto) développement personnel et professionnel** : Huguette, lorsqu’elle s’est inscrite dans les stages AGEEM, a trouvé là des ressources nouvelles. La formation est importante parce qu’elle lui permet de voir ce qu’il y a à voir. Elle dit qu’être prête et préparée à écouter pour entendre, ce qu’il y a à entendre, est aussi une question de formation.
- **La plus grande fierté dans son développement professionnel est qu’elle a évolué sur le regard qu’elle porte aux élèves et aux œuvres et le plaisir qu’elle a toujours à aller rencontrer des œuvres, pour elle comme pour les élèves.** Huguette est très satisfaite de son parcours personnel, de sa propre éducation. Elle semble fière d’avoir surmonté tant de difficultés.
- **Conscience des apports au / du collectif professionnel ; travail en équipe, échanges d’expérience** : elle a un bon bagage de rencontres avec l’œuvre pour tenir tête à des collègues, face à des conceptions stéréotypées et figées de l’art, comme « l’art de la rue qui ne serait pas de l’art ». Elle le proposerait en débat aux élèves, parce que c’est pour elle un sujet très important.
10. Synthèse de l’analyse d’Isabelle

10.1 Pour mémoire : portrait d’Isabelle


10.2 Isabelle : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

- Évocations de rencontres fondatrices : les premières rencontres d’œuvres se sont faites dans les musées, croit Isabelle, avec ses parents, qui étaient enseignants. Elle n’a pas de précision sur l’œuvre ou les œuvres. Cependant elle dit avoir éprouvé une très forte émotion, qui l’a bouleversée lorsqu’elle a rencontrée l’œuvre La nuit étoilée de Van Gogh. Cette œuvre a été étudiée sur des reproductions, aussi la couleur et les dimensions réelles contrastaient-elles avec les reproductions, au point que sa perception et peut-être son appréciation de l’œuvre en ont été modifiées, voire altérées.
- Rapport au faire : la pratique plastique pour Isabelle est un terreau qui lui permet d’envisager sereinement n’importe quelle rencontre avec une œuvre, malgré le fait que l’on ne puisse pas connaître toutes les œuvres. Elle semble dire que cette pratique plastique lui permet de comprendre les œuvres et qu’elle en fait un véritable outil d’analyse qu’elle peut développer à souhait.
- Rapport au corps et à l’espace, aux lieux concrets de l’art : la dimension des tableaux est un constituant de l’œuvre qui sidère les élèves lors de rencontres réelles. Lorsqu’elle parle des œuvres aux élèves (montrant des reproductions, par exemple), elle pense qu’en fait ce qu’elle transfère aux élèves, est plus une affinité avec les œuvres.

10.3 Isabelle : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

- Autour du concept de Beau : la commercialisation fait aussi que les avatars de l’œuvre font partie même de leur univers quotidien : les sacs, les trousses Ben, etc. La présence des reproductions banalisées des œuvres dans l’environnement quotidien fait que les conceptions personnelles des élèves évoluent. Les injonctions des programmes qui mettent la rencontre régulière avec les œuvres en pratique à l’école, commencent à faire bouger ces conceptions.
- Autour d’autres concepts des sciences de l’art (histoire de l’art, etc.) : le travail autour, sur, avec l’œuvre commence à trouver un résultat positif sur les conceptions des élèves. Il semble que ces conceptions personnelles des élèves évoluent. Elle dit ne plus avoir à se battre pour imposer des œuvres, parce que les élèves trouvent qu’il est normal qu’elles soient dans la classe.

10.4 Isabelle : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

- Choix des œuvres comme geste fondamental : le choix des œuvres nécessite par exemple des analyses qui ont un effet sur les pratiques pédagogiques, en rendant possible des problématiques. De ce fait, les enseignants reconstruisent d’autres situations pédagogiques et progressent ou approfondissent ce qu’ils avaient déjà construit sur les œuvres. L’enseignant modifie alors ces pratiques pédagogiques à nouveau. Ainsi doit-il chercher un large panel d’œuvres et sortir de la traditionnelle peinture. La vidéo par exemple est un médium très proche des élèves, qui peut être questionné dans des pratiques plastiques.
- Matérialité de l’œuvre et de son contexte ; l’œuvre authentique et ses substituts : la grande diversité des reproductions nécessite des outils opérationnels conséquents : (Internet, des sites de qualités). Isabelle plébiscite l’œuvre réelle et mène régulièrement à Paris des élèves du collège, parce qu’il y a là selon elle des racines culturelles. Elle soutient que tout ce qu’on peut montrer en reproduction, devra être pensé, réfléchi et de bonne qualité. La constitution de réseaux aide l’enseignant en arts plastiques à construire des problématiques et ainsi les références artistiques étoffent la culture des élèves.
- Gestes professionnels emblématiques : elle a développé une pratique pédagogique, et a construit les compétences nécessaires, pourtant les programmes lui semblent très complexes et ne lui offrent que très rarement de définitions des savoirs en jeu.
• Gestes de transmission des attitudes : Isabelle leur parle par exemple lors de projection d’œuvres des œuvres qu’elle a personnellement rencontrées. Cette démarche semble plus motivante. Il y a quelque chose d’autre qui se passe dans ces situations-là.

• Acteurs et processus de la médiation : l’artiste, l’enseignant, le médiateur professionnel, autres médiateurs : l’artiste a une place dans la classe et a fait évoluer sa propre démarche avec les élèves, parce qu’elle a mis en place des résidences d’artistes et qu’elle connaît bien les problèmes, mais aussi les avantages. L’enseignant est un passeur d’œuvres, puisque l’école a une mission indéniable et capitale de mise en valeur de la culture.

10.5 Isabelle : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

• Capacité à évoquer des incidents, des imprévus, et des décisions d’ajustement, d’improvisation : il y a certains incidents qui déstabilisent comme le cas du David de Michel Ange, nu, avec l’image duquel l’élève de 6ème ose faire un très gros plan sur le sexe, alors qu’une classe de plus jeunes entre dans la salle. Mais elle a en tête aussi des événements heureux comme celui dans la cour du collège, où les élèves ont travaillé le geste (dripping) en presque totale liberté avec de l’eau. Elle pense les avoir amenés à mieux comprendre la notion de « geste », tout en prenant un grand plaisir.

• Conscience d’un (auto) développement personnel et professionnel : les connaissances en didactique et dans les œuvres accordent de la confiance à l’enseignant. Isabelle donne une image exigeante du métier qui parfois l’alourdit. L’enseignant doit rester maître à bord, mais les œuvres parfois déstabilisent quand même.

• Conscience des apports au / du collectif professionnel ; travail en équipe, échanges d’expérience : dans le cadre du collège, elle a proposé à ses collègues un projet dans lequel chaque enseignant bénéficie d’une reproduction de haute qualité d’une œuvre exposée près de la salle où elle exerce. Chacun choisit parmi un panel d’œuvres, ce qui a obligé les enseignants à s’impliquer et donc de montrer et argumenter leur conception personnelle de l’œuvre. Elle pense que ce projet peut accompagner les enseignants dans une pratique de la rencontre avec les œuvres plus décontractée.

11. Synthèse de l’analyse de Philippe

11.1 Pour mémoire : portrait de Philippe


11.2 Philippe : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

• Évocations de rencontres fondatrices : la première œuvre qui a touché Philippe, est le tableau de Monet, les Nymphéas, qu’il découvre dans le cadre scolaire, à Orsay. Il est étonné de la qualité de la matière, parce qu’il a la chance de l’approcher d’assez près pour en apprécier le détail. Ce détail habituellement ne peut être perçu pour les œuvres réelles.

• Rapport au plaisir, au désir, à l’envie : Philippe éprouve du plaisir à travailler avec les œuvres. Il milite pour une approche spécifique de l’œuvre où l’enseignant doit apprendre à l’élève à être « averti », « éclairé » et pour cela l’enseignant doit l’« outiller ».

• Le rapport au danger : la prise de risque et le lâcher prise : il reconnaît que certaines œuvres sont plus difficiles que d’autres mais les savoirs sur l’œuvre, qu’il a acquis l’autorisent à faire rencontrer telle ou telle œuvre aux élèves.

11.3 Philippe : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

• Autour du concept de Beau : qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Une œuvre est une respiration. Si, bien sûr qu’il s’est posé cette question-là, il y répond en la retournant aux élèves. Les élèves doivent d’après lui,
passer par une étape importante pour construire leur propre conception de l’art, il faut passer par le « c’est beau » pour le dépasser.

- **Autour des concepts d’œuvre, d’expérience et de rencontre** : il pense que c’est important que les élèves aient leur propre appréhension de l’œuvre. Il définit ainsi l’œuvre avec les élèves en les amenant face aux œuvres, parce que la rencontre avec les œuvres conduit à comprendre ce qu’est une œuvre, malgré les difficultés. La fonction principale de l’œuvre est d’aider celui qui regarde à entrer et à se poser des questions, à le « déloger » de ses habitudes.

- Il faut assumer des choix, parce qu’on apporte ses propres conceptions de l’art aux élèves, d’après Philippe. Ces conceptions sont aussi construites en grande partie sur des œuvres qu’on aime. Pour construire leur propre conception de l’art, Philippe propose un cheminement à partir de la phase du « c’est beau », en cinq étapes, autant de domaines où il faut réfléchir : le domaine de l’affectif, celui du descriptif, puis les associations et les références, et enfin le domaine du sens, pour une compréhension personnelle de l’œuvre, peut-être la mise en place d’une conception personnelle. Ces étapes ne sont ni successives, ni ordonnées, elles s’enchaînent, se croisent, s’emmêlent, se séparent.

- **Autour du concept d’art, nature et fonctions** : avoir en transparence ce que représente l’œuvre, c’est-à-dire une trace indéniable de l’humanité, permet de travailler sur les conceptions personnelles des élèves et les amener à comprendre les grands questions de l’art ; on empêche ainsi par des arguments de taille, comme les stéréotypes sur l’art contemporain (c’est pas « n’importe quoi », non). L’œuvre doit trouver en nous un écho et nous toucher intimement, pour qu’une rencontre avec l’œuvre soit mémorisée.

**11.4 Philippe : axe 3 éléments de savoirs et de savoir faire professionnels**

- **Choix des œuvres comme geste fondamental** : le choix d’œuvres dépend de la place qu’on est prêt à laisser à ces mêmes œuvres, ce qui veut dire qu’il faut se préoccuper des modalités de présentation des œuvres. Sa formation en histoire de l’art l’aide, mais il faut penser que certaines œuvres nous aident parce qu’elles apportent en elles des ressources qui nous aident à les rencontrer. L’œuvre nous enseigne. Il faut donc chercher et choisir plutôt ces œuvres-là et peut-être les insérer dans des réseaux pour comprendre les plus difficiles, ce qui donne accès à la culture artistique.

- **Matiérialité de l’œuvre et de son contexte : l’œuvre authentique et ses substituts** : si on se pose la question de la matérialité de l’œuvre on en revient au problème de choix des œuvres. Seule l’expérience avec une œuvre authentique nous permet de percevoir, d’approcher, une des fonctions anthropologiques de l’œuvre, et la vraie force de l’expérience. Il ne faut pas pour autant dénier les reproductions qui ne sont pas que de mauvais outils. En effet certaines activités comme fragmenter, pour comprendre ou encore voir un détail de l’œuvre (l’œil de la Joconde) ne pourraient pas se faire ; même en étant au plus près de l’œuvre réelle, on ne peut jamais atteindre le degré de qualité et de perfection du numérique.

- **Gestes professionnels emblématiques** : le cheminement proposé par Philippe sur la base d’une conception de l’art dessine un modèle didactique souple : le domaine de l’affectif, celui du descriptif, puis les associations et les références, et enfin le domaine du sens visant la genèse d’une conception personnelle. Ces étapes ne sont ni successives, ni ordonnées, elles s’enchaînent, se croisent, s’emmêlent, se séparent.

- Il pense qu’il faut être actif dans une rencontre avec l’œuvre et faire vivre des situations où les notions sont mises en action par les élèves et elles sont dans l’action mieux comprises.

- **Gestes de mise en scène de l’œuvre** : les outils numériques (en particulier le vidéoprojecteur) sont des outils qui offrent un savoir nouveau sur l’œuvre qu’il faut intégrer en tant qu’enseignant et intégrer dans les pratiques enseignantes en arts plastiques (pratiques plastiques des élèves).

- **Gestes de "transmission" des attitudes** : les programmes des arts plastiques et de l’histoire des arts sont un appui solide, quand ils sont enrichis de la didactique des arts plastiques et l’engagement personnel de l’enseignant.

- **Usages lexicaux : la place et le sens des vocabulaires de spécialité (place du savoir)** : il ne faut pas voir trop grand au début, accepter ce qui est timoré, maigre, parce que petit à petit le vocabulaire se développe, il faut faire advenir cette parole, aller la chercher, la reconstituer parfois ; Philippe constate des traces dans leurs écrits ensuite.

- **Acteurs et processus de la médiation : l’artiste, l’enseignant, le médiateur professionnel, autres médiateurs** : l’artiste a une place dans la classe et Philippe aime à le solliciter quand il en a l’occasion, parce qu’il offre une autre dimension, parfois même inconnue à l’œuvre. Le rôle de l’enseignant est incontestablement un rôle de « passeur », porteur du projet culturel de l’école. Lorsqu’il passe l’œuvre, la pratique plastique s’enroule et se déroule autour de l’œuvre.

**11.5 Philippe : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité**

- **Capacité à évoquer des incidents, des imprévus, et des décisions d’ajustement, d’improvisation** : le modèle didactique de Philippe est flexible : « ces étapes ne sont ni successives, ni ordonnées, elles s’enchaînent, se croisent, s’emmêlent, se séparent. »
Les programmes servent d’appui, mais il faut savoir accepter de détourner ou changer tel ou tel point pour l’adapter. La qualité des œuvres et leur diversité sont deux principes importants à prendre en compte dans la rencontre avec les œuvres : en partant de ces deux principes, on devrait avoir une rencontre de qualité. Philippe développe l’idée de sortir des œuvres traditionnelles (Picasso, Matisse) : son idée aller plus loin dans ce qu’on montre, parce qu’« on n’en est plus là ».

Capacité à voir les élèves, à avoir un regard différencié sur l’activité des élèves, d’un élève : l’enseignant doit révéler aux élèves comment il travaille, parce qu’il met en éveil les élèves et rend évident pour les élèves certaines chaînes que l’enseignant fait ou certains parcours qu’il emprunte (tissages) ; c’est-à-dire tout ce travail implicite autour de l’œuvre. C’est voir autrement les élèves.

Conscience d’un (auto) développement personnel et professionnel : son développement professionnel s’est fait au contact et dans la rencontre avec les œuvres.

Conscience des apports au / du collectif professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience : avec ses connaissances, Philippe s’engage à accompagner des collègues qui ont envie de faire rencontrer des œuvres d’art à leurs élèves et qui n’osent pas. Il travaille porte ouverte justement pour que les collègues puissent regarder ce qui se passe autour d’une rencontre avec l’œuvre dans la pratique plastique. Tous les collègues ont des choses à nous apprendre, le partage professionnel est important, voilà pourquoi Philippe aime travailler avec sa collègue. Il lui semble qu’elle lui apporte autant que ce qu’il lui apporte.

12. Synthèse de l’analyse de Layla

12.1 Pour mémoire : portrait de Layla


12.2 Layla : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

Évocations de rencontres fondateuses : la première rencontre est excessivement originale, puisqu’elle a effacé avec sa main le portrait de sa maman que son père, peintre, Piet Moget, venait fraîchement de terminer.

Rapport au faire : apport de la pratique personnelle, du faire pour sentir et voir : la pratique plastique des élèves devant les œuvres réelles qu’ils rencontrent, est indispensable, parce que cette pratique fait entrer une part de soi dans la rencontre avec l’œuvre.

Rapport au sens, l’œuvre comme énigme, mystère, jeu : l’attitude face à l’œuvre doit être apprise, éduquée dans l’esprit d’ouverture à l’œuvre.

Layla parle d’une part de l’intime, qui va jusqu’à une découverte de soi (projection). Il faut du temps pour appréhender l’œuvre, apprivoiser, s’approprier les œuvres. Le démontage (analyse singulière) d’une œuvre ouvre le cœur de l’œuvre et permet de donner une conception plus fine aux élèves, pour éviter des conceptions étriquées du style « tout le monde peut le faire ».

La rencontre avec les œuvres est toujours un combat.

Rapport au plaisir, au désir, à l’envie : cependant si elle revendique le fait que l’on peut entrer par le biais du jeu ou de l’humour dans l’œuvre, elle le nuances par le fait que l’œuvre est en danger devant les concurrences déloyales des jeux électroniques et des mises en place d’une sophistication de l’image. Il est dangereux de penser que l’œuvre peut rivaliser avec les jeux, les vidéos et autres appareils qui travestissent la vérité et les noient sous la fausse image. En fait Layla se méfie du caractère ludique, plutôt attractif de certaines opérations commerciales, parce qu’elles dénaturent les œuvres.

Rapport au corps et à l’espace, aux lieux concrets de l’art : l’espace de l’œuvre est un espace spécifique qui lui revient. Pour expliquer ceci Layla spécifie que lorsqu’on expose une œuvre, l’espace qui est autour de cette œuvre joue dans la balance de la rencontre avec cette œuvre, par exemple en procurant plus d’intime, de pouvoir se retrouver seul avec l’œuvre. On peut réserver quelque chose de la rencontre avec l’œuvre ou prêcher quelque chose, pour surprendre dans la rencontre avec l’œuvre, comme un effet de stratégie, mais on ne peut pas tout savoir, tout connaître de l’œuvre, il faut y renoncer dans la rencontre.
12.3 Layla : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

- **Autour du concept de Beau** : Layla ne parle pas vraiment de beau mais elle joint à ce concept plutôt celui « d’extensibilité », qui va avec ce concept ; une forme de beauté ?
- **Autour des concepts d’œuvre, d’expérience et de rencontre** : l’« extensibilité » de l’œuvre la définirait en quelque sorte, elle serait une sorte de pouvoir interne à l’œuvre qui permet d’étendre ou d’élargir notre compréhension. Elle permet à l’œuvre de se «ramifier » et lui donne sans doute son caractère magique.
- **L’expérience esthétique** est cette expérience unique qui laisse une chance à l’œuvre de nous toucher.
- **Autour du concept d’art, nature et fonctions** : l’œuvre a trois fonctions différentes pour Layla. Elle permet d’appréhender les notions plastiques et de les éclairer. L’œuvre complète notre éducation, notre formation, notre œil. L’œuvre rend curieux.

12.4 Layla : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

- **Choix des œuvres comme geste fondamental** : les convictions profondes de Layla sont que l’œuvre est un outil qui enseigne et qui aide à enseigner la rencontre avec les œuvres. Il faut choisir des œuvres qui portent un message résistant pour faire entrer dans la rencontre avec les œuvres, des adolescents plus subtils, plus délicats et peut-être plus rebelles à se prêter à l’exercice. Les réseaux d’œuvres, entrecroisant des problématiques et des notions, permettent de comprendre dans de meilleures conditions l’art.
- **Matérialité de l’œuvre et de son contexte** : la matérialité de l’œuvre se pense avec la spatialité de l’œuvre donc avec l’espace qui accueille l’œuvre ; ces deux notions sont interdépendantes.
- **Gestes professionnels emblématiques** : les constituants de l’œuvre, comme ses constituants plastiques ou la composition ou encore les notions inhérentes aux œuvres sont des clefs pour les rencontrer. Le détail est une notion très spécifique, peut-être à part des autres notions, parce qu’elle procure des pistes pour entrer dans les interstices de l’œuvre.

12.5 Layla : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

- **Capacité à évoquer des incidents, des imprévus, et des décisions d’ajustement, d’improvisation** : les imprévus viennent parfois des enseignants qui ne se laissent pas faire au niveau de la rencontre avec les œuvres ; ils se cabrent sur leurs idées et leurs conceptions parfois trop rigides. Des peurs surgissent chez les enseignants qui éprouvent des difficultés, parce qu’ils éprouvent justement la difficulté à sortir des carcan intellectuels et psychologiques où on les a placés.
13. Synthèse de l’analyse de Ludivine

13.1 Pour mémoire : portrait de Ludivine

Ludivine a 34 ans. Elle travaille en tant qu’enseignante brigadiste sur la région des Pyrénées Orientales, dans le secteur de Perpignan nord-est. Elle a une formation scientifique en biologie, exactement. Elle compte passer prochainement le CAFIPEMF, spécialiste art. Elle avait des classes maternelles et élémentaires, lors de notre rencontre.

13.2 Ludivine : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

- Évocations de rencontres fondateuses : La première œuvre rencontrée est un livre pour Ludivine, ce dont elle se souvient c’est aussi la bibliothèque, que sa mère possède ; elle y trouve des livres d’art. Son expérience importante enfant est la visite au Louvre, semble-t-il, où elle voit pour la première fois une œuvre qu’elle voyait dans les livres : bien sûr l’œuvre paraît commune, la Joconde, mais à l’évidence, le choc va dans le sens d’une déception : « elle était petite, par rapport à ce que j’imaginais ». Une autre rencontre plus longtemps après, est un souvenir spécifique où l’œuvre pouvait être touchée réellement, ce qui est une expérience plutôt rare.
- Rapport au plaisir, au désir, à l’envie : elle éprouve du plaisir dans la pratique ou la rencontre avec les œuvres et ce plaisir est transférable aux élèves. Se faire plaisir et faire plaisir est une règle d’or.
- Les conceptions personnelles passent aussi par des envies, mais rejoignent parfois des comportements qu’on a par rapport à sa famille. Elle dit bien qu’elle a d’abord apprécié l’art abstrait pour aller dans le sens contraire de ce que ses parents aimaient. Ensuite elle a aimé cette peinture spécifique qu’est l’art abstrait.
- Rapport au sens, l’œuvre comme énigme, mystère, jeu : pour déjouer les difficultés de prendre en charge les œuvres, Ludivine part du principe de commencer par des œuvres qu’elle connaît bien ou assez bien. Cet engagement rassure. Elle n’hésite pas non plus à faire du silence autour de l’œuvre. Le mystère est aussi qu’il peut n’y avoir rien à dire, juste voir c’est aussi bien.

13.3 Ludivine : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

- Autour du concept de Beau : la notion de beau est relative. Elle est difficile pour les élèves et pourtant ils y sont confrontés par exemple, un élève peut trouver beau ou non une œuvre et donc les autres n’auront pas le même jugement. Pour Ludivine lorsque les élèves font la différence entre « c’est pas beau » et « je n’aime pas », il semble que le combat du « beau, pas beau » est gagné. Les conceptions personnelles des élèves peuvent alors évoluer.
- Autour du concept d’art, nature et fonctions : l’œuvre est un outil didactique, qui peut servir par exemple d’incitation, lanceur d’écriture, ou de repère pour l’histoire.

13.4 Ludivine : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

- Choix des œuvres comme geste fondamental : le choix est d’abord pensé à partir de la présentation des œuvres. Elle n’affiche pas au tableau comme ça les œuvres, elle a une manière de faire. Le choix des œuvres est en fonction aussi des envies, puis d’objectifs. Elle évite de montrer toujours de la peinture et estime que de changer de médiums fait avancer les élèves dans leur conception personnelle de l’art. Le film d’animation est un autre médium à faire partager aux élèves, parce qu’il fait découvrir la valeur du travail, dans le sens positif.
- Matérialité de l’œuvre et de son contexte : l’œuvre authentique et ses substituts : Ludivine aborde la rencontre avec l’œuvre par imprégnation ; les reproductions sont posées, accrochées et à disposition. Ludivine s’est même fabriquée un outil technique pour transporter des œuvres (une mallette type Lagoutte, en papier et en numérique, qu’elle a personnalisée).
- Gestes professionnels emblématiques : pour déjouer les risques, Ludivine, propose de débuter les rencontres avec les œuvres que l’on connaît, ce qui permet de se sentir plus à l’aise. Lorsque les élèves parlent sur les œuvres, si on leur laisse du temps et que l’on accepte des moments de vide, on a des chances d’avoir des rencontres avec les œuvres réussies, parce que petit à petit les élèves prennent la parole et osent.
- Mise en relation du faire, du voir et du comprendre : Ludivine n’aime pas le dispositif du « à la manière de ». Elle utilise des réseaux d’œuvres, qui lui permettent de construire plus facilement des problématiques ou de travailler les comparaisons d’œuvres. Pour elle, ces réseaux animent de la culture aux élèves et du sens.
- Usages lexicaux : la place et le sens des vocabulaires de spécialité (place du « savoir ») : la verbalisation des productions permet à l’enseignant de faire passer le lexique de la discipline, qui sera utile pour parler des œuvres. En cela la pratique plastique consolide la rencontre avec les œuvres. Cette pratique plastique peut subir des modifications à partir des nouvelles expérimentations, d’outils par exemple et ces changements sont dus aux analyses des œuvres que les élèves rencontrent.
- Acteurs et processus de la médiation : l’artiste, l’enseignant, le médiateur professionnel, autres médiateurs : elle veut mettre en avant pour les élèves que le musée est un lieu spécifique qui appartient à tout le monde et les origines sociale des élèves sont souvent des blocages, mais elle veut leur montrer comment elle considère les choses : c’est-à-dire qu’il ne faut pas être très riche pour découvrir les musées.

13.5 Ludivine : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

- Capacité à voir les élèves, à avoir un regard différencié sur l’activité des élèves, d’un élève : L’œuvre nous aide à avoir confiance dans les élèves, croire en eux. Elle dit pouvoir mesurer les difficultés de compréhension des élèves dans la pratique plastique autour des œuvres. Voir autrement les élèves, c’est leur laisser une place dans la rencontre avec les œuvres, les laisser, parler, dire, penser.
- Conscience d’un (auto) développement personnel et professionnel : on apprend de la rencontre avec les œuvres tout comme les élèves, comme de la même manière on peut apprendre des choses des collègues également lorsqu’on travaille sur la rencontre.
SIXIÈME PARTIE
CONCLUSION GÉNÉRALE, SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Nous mettons dans l’ensemble de cette section entre guillemets les extraits des verbatims.

Rappel en préambule de nos questions de recherche

Que peut-on savoir du rapport à l’œuvre construit par nos interlocuteurs, et des dynamiques de son élaboration familiale, scolaire, et professionnelle ? Que peut-on savoir de la genèse de ce rapport à l’œuvre et du rôle qu’ont pu jouer certaines rencontres séminales (axe 1) ? Quels sont les éléments d’une théorie personnelle de l’art, de l’œuvre, de l’expérience qui soutendent ce rapport à l’œuvre (axe 2) ? Dans quelle mesure le rapport à l’œuvre de nos interlocuteurs détermine-t-il leur pratique professionnelle ? Ainsi, est-il possible de faire un lien entre ce rapport à l’œuvre et les conceptions que se font les enseignants des gestes professionnels clefs de leur métier, et en particulier de ce qu’ils appellent rencontre avec les œuvres (axe 3) ? Enfin, dans quelle mesure s’exprime, en lien avec les éléments précédents, une capacité à réfléchir sur leur rapport à l’œuvre, à questionner leurs réponses aux grandes questions de l’art, et enfin à interroger leurs principes de travail et à les ajuster (axe 4) ?

Les intitulés des axes et les principaux items utilisés pour construire l’outil de classement des thématiques lors des analyses seront rappelés au début de chaque section.

1. AXE 1 « Rapport à » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec l’œuvre

1.1 Rappel des hypothèses et des questions de recherche pour l’AXE 1

Nous postulons que la rencontre avec l’œuvre entretient une relation forte avec le rapport à l’œuvre et constitue en didactique des arts plastiques, un problème clef.

Nous faisons l’hypothèse que le rapport à l’œuvre est construit au travers d’un long processus dans lequel en particulier les expériences initiales, constituées par les premières rencontres avec les œuvres, jouent un rôle déterminant.

- Comment s’est construit le rapport à l’œuvre des enseignants que nous avons interrogés ?
- Que peuvent nous dire les enseignants de la manière dont s’est construit leur propre rapport aux œuvres ?
- Quelles traces peut-on retrouver de ces événements ? De ce rapport à l’œuvre ?

1131
Rappel des principaux items constituant notre outil d’analyse

- AXE 1 : Éléments référant à la biographie et à la genèse d'un rapport à l'œuvre
- Évocations de rencontres fondateires
- Rapport au faire : apport de la pratique personnelle, du faire pour sentir et voir
- Rapport au sens, l'œuvre comme énigme, mystère, jeu
- Rapport au plaisir, au désir, à l'envie
- Le rapport au danger : la prise de risque et le lâcher prise
- Rapport au corps et à l'espace, aux lieux concrets de l'art

Commentaire

Nous avons défini le rapport à l’œuvre de manière assez large, comme un ensemble de déterminants des conduites, des émotions, des pensées, un ensemble de savoirs et de valeurs internalisés, qui relient un sujet à ces artefacts que nous nommons conventionnellement des œuvres d'art. Nous postulons que la finalité d’un enseignement scolaire des arts vise à développer, enrichir et diversifier ce rapport à l’œuvre, y compris dans ses formes les plus profondes et les moins accessibles à la conscience réflexive. C’est cette qualité du rapport à l’œuvre qui est par exemple exprimée par les termes des textes officiels quand ils donnent à l’École, en matière d’art et de culture, d’éduquer et d’instruire un « amateur éclairé », ou encore de former la « sensibilité », le « goû » et le « jugement » (partie 1).

Nous voyons le rapport à l’œuvre comme élément déterminant de l’activité de rencontre avec les œuvres pour les élèves comme pour leurs enseignants, pour lesquels il est en quelque sorte le moteur qui détermine les choix professionnels. Rappelons ce que nous disions dans la première partie. Le rapport à l’œuvre est singulier ; il appartient à la personne et se construit au fil du temps, à la faveur de rencontres avec les œuvres et de médiations de natures diverses. Il se manifeste sous forme de souvenirs, d’expériences anciennes, à dimension corporelle. Parfois il est aussi lié à une expérience pratique de production devant / autour / avec les œuvres, c'est-à-dire un éventail de pratiques artistiques. Ce rapport est aussi un désir, une intention, une implication : celle du regardueur.

1.2 Ce que nous dégageons de nos analyses sur cet axe

1.2.1 Évocations de rencontres fondateires

Dans nos entretiens nous remarquons dans un premier temps, que chaque rencontre fondateuse, même si elles présentent des traits communs, est d’abord une singularité individuelle (Boutinet et al., 2007 ; Étienne, 2009). Toutefois les régularités observées permettent à un enseignant de réfléchir aux conditions qui les favorisent. Quelques unes
d’entre elles se ressemblent, certes mais chacun a une caractéristique propre, au final. Les livres, capital culturel de la famille, d’abord sont un bon moyen pour accéder jeune aux œuvres : des livres dans une bibliothèque spécialisée en art, à la bande dessinée, en passant par « un » livre spécifique qui est encore en mémoire, nous pouvons dire qu’il a là une forme de singularisation de la rencontre.

Le cas de Nathalie qui ne se souvient pas d’avoir rencontré des œuvres plus jeunes et celui d’Isabelle qui elle ne s’en souvient pas, pour en avoir trop vues, montrent que ces rencontres fantômes ont une prise sur leur pratique pédagogique. D’abord Nathalie se refuse à abandonner l’exercice de la rencontre pour ces élèves, sous prétexte qu’elle ne l’aurait jamais faite. Elle cherche à s’informer de modalités, à se former. Isabelle quant à elle, se rassure par un bagage de pratiques plastiques, qui lui permet d’avoir un regard distancié sur les œuvres et de pouvoir s’y référer pour rencontrer ou faire rencontrer les œuvres aux élèves.

Nous regroupons des réponses autour de ce que nous appelons les œuvres de la grande histoire, entre des chefs-d’œuvre et des œuvres clefs de l’histoire de l’art. En effet, Stéphanie, Manon, Philippe, Ludivine, ou encore Cathy rapportent des rencontres autour d’une culture légitimée, qui consolide les pratiques culturelles. On y voit par exemple le musée du Louvre, le Palais des Papes en Avignon, les antiquités égyptiennes, les monuments architecturaux du Louvre, croiser la Joconde, qui d’ailleurs est une des seules rencontres déçues : « elle est plus petite » que prévu. Il y a la marque impressionniste, avec les Nymphéas de Monet, mais aussi apparait la grande peinture d’histoire, avec l’œuvre décrite par Manon, d’Henri Martin. Cette peinture d’histoire, il s’agit d’un événement rappelant l’installation d’un monument aux morts, rappelle la tragédie de la grande guerre. Les parents de Cathy, nous supposons également ceux d’Huguette, sachant où trouver cette culture légitime affichée dans toutes les grandes villes, emmenaient leurs enfants voir ces grandes œuvres dans les musées.

Pour Gaëlle le cinéma et le théâtre sont les premières approches des œuvres ; sa mère l’amène voir des films d’art et essai et introduit une culture très particulière qu’elle construit autour de sa fille. Cette culture est singulière et par certains côté politisée, parce qu’elle est remarquée par son originalité (La ballade de Narayama d’Imamura Shohei, 1983) ou par ses revendications (Vol au dessus d’un nid de coucou de Milos Forman, 1975).
Christine a suivi le trajet artistique de son amie. Elle avait une artiste pour elle toute seule. Cette amie lui apprend à observer, à regarder, avec minutie ce que l’entoure. Cette finesse d’observation lui sert aujourd’hui dans sa profession, elle ne le cache pas. Cette expérience très singulière elle aussi, influence sa pratique pédagogique : la rencontre vivante non avec des œuvres, mais avec un créateur en action.

Concernant la rencontre avec la première œuvre, pour Layla, elle nous apparaît la plus insolite et bouleversante. Elle est effectivement singulière, par la situation familiale, puisqu’elle vit entourée des œuvres de ses parents. Layla, enfant, efface tout en caressant le visage de sa mère fraîchement peint, en frottant la toile. Elle a conservé intacte cette émotion qui transparait dans ce qu’elle essaie de transmettre dans les rencontres avec les œuvres.

Dans l’ensemble des entretiens, nous pourrions dire qu’il y une sorte de strate qui se déplie au fur et à mesure de l’entretien et qui laisse découvrir un second temps dans les rencontres avec les œuvres. Elles correspondent à des rencontres plus conscientes, plus récentes aussi.

Gaëlle explique comment encore aujourd’hui elle se sent submergée par des œuvres. Des vidéos, des installations sont souvent des œuvres qui rendent le spectateur responsable en lui donnant la possibilité de devenir acteur dans l’œuvre ; elle prend à témoin cette œuvre qu’elle a vu récemment de Veronica Janssens. Elle essaie comme Layla de transmettre par l’explication, l’explicitation de cette émotion singulière.

Serge trouve dans les œuvres de Geneviève Asse, un regain d’intérêt à pratiquer, à se remettre à peindre, dit-il, de grands formats. Lorsque Serge parle de cette expérience de rencontre avec ces œuvres-là, il semble qu’il évoque une sorte d’impulsion créatrice, expliquée et développée par Mark Rothko (1934-1969).

Nathalie est surprise par la fascination que les enfants portent à l’œuvre de Marcel Duchamp. Au départ c’est sa propre expérience qui entre en jeu dans la rencontre, puisqu’elle-même est intriguée et amusée par cette œuvre, et c’est ce qui explique son choix devant les élèves. Elle questionne les élèves sur l’œuvre, ce qu’elle est ce qu’elle contient, mais elle voit très vite que la démarche de recherche motive les élèves. À leur tour ils se questionnent sur cette œuvre. Nathalie est donc surprise de voir que sa propre implication montrée aux élèves les fait réagir et réfléchir efficacement.

Isabelle n’avait pas dans un premier temps, retrouvé d’œuvres spécifiques l’ayant marquée, cependant le cri de Munch lui revient. Ensuite elle finit par raconter un événement qui à la
fois l’a bouleversée et en même temps lui donne une modalité différente pour faire rencontrer les œuvres aux élèves. Elle va à New-York, au Musée d’art moderne, voir un tableau de Van Gogh, *La Nuit Étoilée*. C’est lorsqu’elle se retrouve face à l’œuvre dans la classe, qu’elle raconte aux élèves toute l’émotion qu’elle a eu face à cette œuvre. Elle prend appui sur cette émotion pour analyser l’œuvre, non plus comme elle le ferait mécaniquement et techniquement, mais elle s’implique personnellement, leur témoignant tout l’affect qui s’est dégagé lors de sa propre rencontre. Cet événement lui a donné l’audace de parler des œuvres autrement aux élèves, car, dit-elle, celles qu’on a rencontrées personnellement, touchent plus les élèves. Elle pense qu’il y a plus de vérité dans l’émotion transmise et dans ce qu’on leur dit à ce moment-là.

Ludivine fait une découverte étrange pour elle. Elle va au musée de Céret et découvre une exposition des œuvres de Patrick Saytour, qui laisse toute liberté aux spectateurs de toucher les œuvres. Au moment de retrouver l’œuvre, nous nous apercevons qu’elle en a gardé un souvenir précis. Elle est capable de retrouver les méthodes d’accrochage des suspensions, des matières, transparentes dans lequel elle pouvait plus ou moins passer les mains. L’importance, dit-elle, c’est qu’elle pouvait toucher les œuvres et c’est cette sensation-là qu’elle a conservé comme une expérience importante.

**Ce que nous retenons**

Le rapport à l’œuvre pour l’ensemble des personnes interrogées nous semble très tolérant, très proche de l’autre, à la fois dans l’accompagnement, mais aussi dans ce que l’autre peut apprendre de la rencontre avec les œuvres. Les paroles de Manon sont un exemple. Manon donne trois règles bien précise par rapport aux rencontres qu’elle a faites et maintenant qu’elle accompagne : la première c’est savoir juste regarder, la seconde de dédramatiser, la troisième d’apprendre à chacun à exprimer son jugement.

Certains de nos résultats sont triviaux et bien connus avec la sociologie de l’art. Bien sûr la famille ouvre des portes à la rencontre avec l’œuvre. Cette socialisation familiale, précoce, pour certains, joue un rôle extraordinaire. Toutefois, il faut aller regarder de plus près les processus de socialisation, car ils intéressent la didactique de l’art, soit la socialisation seconde, dont témoignent par ailleurs nos interlocuteurs, en indiquant des pistes pour l’action didactique. Ainsi certaines personnes se sont retrouvées dans des situations où on leur a *fait voir et fait pratiquer*. Une autre trace majeure est le rôle qu’ont pu jouer le contact répété et accompagné avec les livres d’art dans les bibliothèques familiales, et pas seulement avec des œuvres authentiques *in situ*. Cela éclaire sur une certaine manière de faire jouer les plus humbles reproductions, et on peut supposer qu’une œuvre se « rencontre » aussi dans ses avatars, et parfois plus efficacement.

Mais notre petit échantillon montre aussi que les déterminations sociales n’obéissent pas à des mécanismes de reproduction sommaires, tels qu’on pourrait les concevoir après une lecture
réductrice de Bourdieu. Ce rapport à l’œuvre se construit pour deux des interviewés, Stéphanie et Ludivine, sur des conceptions qui rejettent celles des parents, par forcément dans l’idée d’une opposition, mais plutôt dans l’idée d’une construction de soi ou d’une reconstruction de soi (Ricœur, 1990 ; Lahire, 2000 ; Lahire, 2002).

Nous décelons au travers de ces diverses expériences qu’il y aurait une empreinte visible des œuvres qui conduit à des changements importants dans les conceptions personnelles. Le rapport à l’œuvre se décale, se décentre, se réoriente de manière à absorber et retenir des éléments forts des rencontres avec les œuvres. Il est difficile de dire que l’école est responsable ou non des rencontres pour les interviewés, mais qu’il s’agisse de l’école ou de lieux en dehors de l’école, dans ces divers entretiens la rencontre comme événement a laissé des marques et joue un rôle central.

Des événements clefs sont à noter ; nous avons vu les décisions d’Isabelle de donner de l’ampleur à la rencontre avec l’œuvre, même s’il s’agit de reproductions, ou encore la puissance que produit la rencontre avec l’œuvre de Geneviève Asse qui affecte Serge, au point de lui donner envie de peindre des grands formats.

L’action de Nathalie, qui propose une œuvre aux élèves dans une démarche de déconstruction technique et qui se trouve étonnée de voir comment ils s’emparent de celle-ci.

La médiation par l’émotion de Layla ou Gaëlle qui démontrent son rôle clef dans la rencontre.

1.2.2 Rapport au faire et apport de la pratique personnelle : du faire pour sentir et voir

Stéphanie propose plusieurs opérations en regard de sa pratique personnelle ; par exemple elle construit la rencontre en préparant des activités spécifiques qui permettent de faire, de produire pour comprendre et mieux voir. D’ailleurs les effets se font aussi dans l’autre sens, c'est-à-dire qu’il faut voir pour faire : elle met en place des activités d’observation, fine, qui permettent de travailler le détail, et donc de comprendre autrement l’œuvre. Elle propose de varier les modalités de présentation des œuvres via des opérations de production plastique multiples.

Cathy cherche à amener les élèves à apprendre à voir hors de la classe. Ensuite les élèves pourront transférer ce qu’ils ont appris de ces exercices d’observation, sur l’œuvre. Cathy les accompagne dans ces apprentissages. Elle leur fait acquérir des compétences sur l’observation fine, sur l’observation sensorielle, en les incitant à toucher. Elle offre là une dimension émotionnelle plus intense en explorant les manières de les engager dans la rencontre et en élevant le degré d’implication.

Gaëlle a un cursus de formation universitaire en arts plastiques ; elle a eu une pratique plastique et comprend l’intérêt de passer par ce détour : faire pour sentir et voir dans la rencontre avec les œuvres. Lorsqu’elle propose des rencontres, la part de pratique plastique lui vient naturellement, puisqu’elle sait ce qu’elle peut tirer de cette modalité d’activité. Elle hérite également de l’enseignement de Layla et Piet Moget, qui ont favorisé cette manière de
faire et l’ont confortée dans cette pratique. Elle a été véritablement accompagnée dans ces pratiques de médiations (Meirieu, 1990 ; Étienne, 2009), ce qui montre un élément clef : la pratique seule n’est pas suffisante, elle n’est peut-être d’ailleurs qu’un prétexte. L’élément moteur est la triple intrication entre la présence devant l’œuvre, une pratique plastique particulière, et surtout une médiation par un tiers-éducateur. Nous y reviendrons.

Isabelle est du même avis sur la pratique ; elle pense qu’une pratique plastique renforce la compréhension des œuvres pour les élèves, mais également pour soi-même ; elle permet d’avancer dans sa propre rencontre avec les œuvres. Isabelle a une excellente maîtrise des outils plastiques, des techniques artistiques et une longue pratique plastique derrière elle. Selon elle, cela garantit en tout cas une rencontre sereine avec les œuvres. Elle peut avoir un face à face avec n’importe quelle œuvre, elle saura comment se comporter face à l’œuvre. C’est réellement un outil.

On trouve dans les entretiens une autre dimension, qui touche plus profondément les personnes. La rencontre permettrait d’aborder une part de soi-même, peut-être inconnue. Layla, nous l’avons vu avec Gaëlle, fait travailler élèves, enseignants, visiteurs, devant les œuvres. En proposant ce regard médiatisé par une pratique, comme une obligation, pour percer le cœur de l’œuvre, elle reconnaît qu’apparaît une part de soi, dans cette rencontre. L’intérêt d’aller chercher ce quelque chose dans l’œuvre qui nous touche, par la production et la pratique, à la fois révèle et provoque une implication plus intense dans la rencontre. Cette part de soi-même dans la rencontre avec les œuvres révélées, est parfois inattendue.

Serge peint depuis longtemps et poursuit encore cette pratique plastique. Elle lui offre un autre angle, une autre perspective, un autre point de vue, sur l’œuvre, qui n’est absolument pas possible d’avoir autrement. Cette pratique lui permet d’agir en retour sur sa pratique pédagogique et élargit la vision qu’il a de lui. En passant, cette observation interroge les cursus de formation des enseignants, à commencer par ceux du primaire, dans lesquels les contraintes de temps et les évolutions des épreuves de concours ont réduit massivement la possibilité d’inclure dans les temps de formation des temps de pratique, suffisamment longs, diversifiés, nourris et réfléchis. Les « ateliers » si prônés pour les élèves, seraient-ils étrangement inutiles pour leurs maîtres ? On peut s’interroger sur ce point, y compris pour la formation en littérature…
Philippe témoigne dans le même sens de cet effet médiateur de la pratique artistique, même en «amateur». Elle apprend justement «à être amateur d’art» et le rôle qu’il a à jouer, est aussi d’être un «passeur d’art». C’est un plaisir qui s’éprouve en rencontrant les œuvres par le corps, par le geste, autant que par le regard seul.

Cela ne veut pas dire que les enseignants qui ne pratiqueraient pas, auraient un regard altéré ou moins performant, parce que tous assurent qu’ils mettent en place des situations de pratique. Ils font pratiquer les élèves, ils les exercent à une observation fine, devant les œuvres ou au moyen des reproductions.

Ainsi Cathy et Christine ne voient pas leur absence de pratique personnelle comme une difficulté. Elles ne se sentent pas désavantagées, parce qu’elles procèdent différemment, sans entraver la pratique des élèves. Elles se retranchent en mettant l’élève sur le chemin de cette pratique. Elles acceptent de lâcher prise plus facilement sur le travail des élèves, de leur donner moins de contraintes, moins de rigidité. Cathy l’explique parce qu’elle ne se sent pas prisonnière de la technique, qui obéit à des règles ou des lois, qui n’ont pas lieu d’être dans la pratique plus expérimentale et exploratoire des arts plastiques au primaire.

Les enseignants pour certains parlent également d’une diversité des médiums. La didactique propose de faire varier les outils, les supports, les matières et les gestes et les enseignants l’appliquent aux rencontres avec les œuvres qu’ils réalisent avec les élèves, pour éviter de retrouver les mêmes genres classiques. On entendra par classique ici, dessin, peinture, sculpture.

Nathalie pratique la vidéo, à titre personnel. Elle a développé ce médium en classe et travaille avec les élèves sur l’animation. Les films d’animation étant aujourd’hui familiers, Nathalie met en évidence avec eux tout le mystère de leur fabrication. Elle reconnaît que lorsque les élèves ont en main la caméra, qu’ils fabriquent, il y a une certaine démystification de l’œuvre filmique, mais sans retirer le charme, dit-elle de la «magie» que produisent ces perles du septième art sur les élèves. Isabelle et Christine explorent ce médium vidéo pour faire rencontrer différemment les œuvres.

Mais la pratique n’a pas toujours été pressentie comme une manière enrichissante de rencontrer des œuvres. Huguette en a supporté les affres et a affronté les difficultés. Son rapport à la pratique est personnellement douloureux, aussi essaie-t-elle de ne pas mettre les élèves dans cette situation en les laissant subir. Malgré le fait dit-elle de «se sentir nulle», elle offre aux élèves la possibilité de pratiquer et de sentir à l’aise dans cette pratique, en revenant à l’esprit de la didactique des arts plastiques d’aujourd’hui, favorisant le caractère exploratoire de la pratique.
Manon ne parle pas de pratique plastique, mais elle propose des activités en rapport avec le corps devant les œuvres comme le mime. Dans le service éducatif du musée, un atelier est proposé en parallèle des expositions, elle n’y fait pas référence non plus, peut-être voit-elle la pratique de manière implicite dans la rencontre, mais c’est une supposition.

Ce que nous retenons

La pratique plastique n’est pas un domaine autonome des arts plastiques enseignés ; c’est pour rencontrer les œuvres un puissant levier, un cheminement pour voir, sentir, comprendre. Même nos enseignants qui n’ont pas eux-mêmes une pratique plastique personnelle constatent qu’inscrire les élèves dans une pratique expérientielle permet de renouveler les manières de rencontrer les œuvres. Elle donne une autre dimension, un autre angle, une autre perspective inenvisageable dans une rencontre avec l’œuvre en face à face, à distance. Elle n’a pas l’objectif d’être une pratique experte, mais plutôt de travailler le regard et l’observation, de doubler l’expérience réceptive par d’autres manipulations de signes, d’entrer dans l’œuvre par le corps. De plus, la pratique devant les œuvres, révèle que toute rencontre met profondément en jeu une part de soi-même, peut-être inconnue, qui se révèle dans l’interprétation, mais qui devient manifeste dans la production liée à la rencontre.

1.2.3 Rapport au sens, l'œuvre comme énigme, mystère, jeu

Plusieurs témoignent que l’expérience de l’œuvre est d’abord celle d’une résistance, d’une lutte et parfois d’une énigme.

Layla a exploré de nombreuses œuvres avec différents publics. Elle remarque que les adolescents ont particulièrement besoin d’œuvres qui ont un message poignant. Ils ont besoin de ces œuvres fortes qui témoignent d’un engagement, d’une implication sur les grandes quêtes du monde, sur les difficultés et les relations humaines, sur les enjeux d’aujourd’hui. Les œuvres de Marlène Dumas ou les œuvres de l’iranienne Maryam Najd, révèlent des élèves batailleurs et intéressés, actifs dans les débats que ces œuvres augurent. Layla mène se combat avec eux, quitte aussi de temps en temps à bousculer leurs conceptions personnelles. Pour Layla, il est nécessaire de construire du sens, car ce travail interprétatif ne donne pas la priorité à une interprétation plutôt qu’à une autre. Elle les initie dans un débat où chacun doit venir proposer sa propre réflexion sur l’œuvre. Cette résistance de l’œuvre est loin d’être un obstacle, c’est précisément le moteur.

Stéphanie montre la différence entre une conception transmissive et une conception construite. L’idée de tâtonner, de chercher, d’expérimenter, même auprès des élèves, les conforte dans l’idée même de recherche, dans l’idée d’un démontage utile de l’œuvre. Cette attitude est importante et Stéphanie la place dans le cadre de jeu ou d’une enquête.

Stéphanie et Cathy explorent les œuvres en comptant sur leur réservoir d’histoires qu’elles peuvent représenter ou susciter. Ce capital d’histoires doit être développé, parce que ces
histoires motivent les élèves, les enrôlent en quelque sorte dans la rencontre. Elles offrent une dimension eu-phonique à la rencontre, garantissant une réception et un accueil de l’œuvre, pour de jeunes élèves. Mais on pourrait rapprocher ce passage par le narratif à des procédures qui sont celles de la sémiologie (Nachtergael, 2007), celle de l’histoire de l’art (Arasse, 2006) voire celle de la psychologie cognitive (Finger et al., 2013) analysant les processus de production de sens lors de la rencontre comme des processus de narrativisation (Ricœur, 1984 ; Bruner, 2002).

On reviendra sur l’exemple drôle de Cathy, qui fait rencontrer l’artiste Piet Moget aux élèves. Ceux-ci se méprennent après avoir entendu l’histoire de monsieur Monet. Cathy leur donne tellement envie de voir Claude Monet, qu’ils le reconnaissent dans la personne de Piet Moget. L’histoire a aiguisé leur curiosité et apporte une confusion drôle. L’histoire racontée démontre toute l’importance de ce qui s’est construit à ce moment-là. Voir celui qui a peint, active leur sens du plaisir, de l’émotion, rapprochant ce rapport au plaisir, au désir et à l’envie.

**Ce que nous retenons**


Les rencontres avec les œuvres trouvent dans les histoires inhérentes aux œuvres des possibilités de développer des interprétations. Ce réservoir d’histoires construit pour les élèves, mais sans doute pour l’enseignant, un autre rapport aux œuvres.

**1.2.4 Rapport au plaisir, au désir, à l’envie**

Le mot « plaisir » et d’autres termes qui renvoient à une dimension affective de l’expérience de l’œuvre, aussi bien en réception qu’en production, est souvent présent.

Dans l’histoire personnelle de chacun, le plaisir a été systématiquement évoqué, comme un trait caractéristique des rencontres premières, mais aussi du travail en arts plastiques d’une manière générale. Et s’ils ne s’attardent pas sur la notion, nos interlocuteurs ne semblent pas en avoir une idée superficielle. Le « plaisir », aussi étrange qu’il puisse être, fait partie de ce que certains ont appelé la « magie » de la rencontre.

Pour Stéphanie c’est une dimension irréductible de l’expérience esthétique qui s’inscrit dans la rencontre avec l’œuvre. Ainsi il ne faut surtout pas banaliser les œuvres et leur conserver un caractère exceptionnel. À partir de son histoire personnelle, Gaëlle déclare que dans la rencontre avec l’œuvre, l’émotion est souvent très forte, disons qu’elle cherche les œuvres où l’émotion à une place importante : le rapport à l’œuvre dans la rencontre est marquée par une émotion intense. Cette expérience sensible peut être transmise. Elle définit le plaisir, comme fluide, liquide, instable et un jeu entre attirance et répulsion. Le regard des enseignants sur ce plaisir qu’ éprouvent les élèves, est souvent étonné.

Cathy et Philippe sont d’accord avec cette façon de penser. Pour Cathy, l’enseignant amasse et profite dans les expériences de rencontre et tout ce bénéfice peut être communiqué ensuite aux élèves. Mais pour elle le lieu de l’œuvre participe pour beaucoup de ce profit, d’où le fait de privilégier les lieux où l’on se sent bien. Mais le plaisir que l’on transmet, ne veut pas dire que le plaisir personnel n’existe pas, bien au contraire. Manon, Gaëlle et Philippe pensent qu’il faut un vrai plaisir personnel et qu’il existe dans la rencontre avec l’œuvre.

Pour Philippe il y faudrait en plus que l’enseignant mette en jeu son propre rapport aux œuvres et sa propre implication.

La notion de « plaisir » n’est pas jugée exclusive d’éléments de connaissances et d’un rapport à l’œuvre qui soit outillé par des savoirs et des savoirs faire appris explicitement. Ainsi Philippe milite pour une approche spécifique où l’enseignant s’implique dans la rencontre avec l’œuvre, pour amener l’élève à être « averti », être « éclairé ». De cette manière, l’enseignant « outille » aussi l’élève.
Huguette déclare que l’émotion s’apprend et que le milieu d’où l’on vient ne nous a pas forcément appris à avoir des émotions et ne nous a pas plus appris à les exprimer (Le Quéau, 2005 ; Fleury, 2007). Elle travaille avec ses élèves des moyens de laisser venir et mettre à jour les émotions : les ressentir, les parler, les dire (Lafortune et al., 2005). Elle convient également qu’il y a un apprentissage des bonnes attitudes face aux œuvres, par exemple elle cherche à ne pas accepter le rejet de l’œuvre sans aucun argument. Elle a l’expérience de la cathédrale de Burgos, où elle s’interroge sur le fait que des gens s’extasient sur cette architecture, qu’elle ne comprend pas dans un premier temps. Elle a fait l’effort de se questionner sur cette attitude et découvre que l’architecture peut être aussi une œuvre, découvrant par la même les catégories d’œuvres. Son expérience personnelle lui sert de référence pour percevoir que la capacité à avoir des expériences esthétiques se développe. Aussi construit-elle cette attitude de questionnement avec les élèves.

Ludivine éprouve du plaisir dans la rencontre avec les œuvres, mais son point de vue diffère parce qu’elle ajoute dans cette rencontre la dimension de la pratique plastique. Elle dit également que la pratique plastique permettrait plus facilement ce développement de la capacité à ressentir de l’émotion et du plaisir, dont parlaient Gaëlle, Cathy et Philippe. Ludivine pense que l’élaboration des connaissances personnelles passe par les envies et elle insiste pour rendre prioritaires ces envies. Ces mouvements affectifs se font parfois à l’encontre de la culture familiale ou sociale, par exemple elle a appris à aimer l’art abstrait par opposition à la culture familiale. Elle a donc conscience qu’ils peuvent être modifiés par une éducation.

Nos interlocuteurs estiment qu’une certaine forme de plaisir peut être le moteur de l’attention aux œuvres et de l’engagement dans les tâches et les apprentissages. Pour Manon, cette émotion et ce plaisir doivent être découverts lors de la rencontre, parce ce qu’ils motivent les élèves. Elle essaie de poser des situations de rencontres susceptibles de solliciter auprès des élèves, des attitudes pour parvenir à cette émotion. Le mime en situation devant l’œuvre par exemple permet de traduire des attitudes émotionnelles et de les amplifier. Elle explique qu’elle parvient ainsi à transmettre par ces jeux ou ces expériences parce que pour elle l’émotion engage le spectateur, elle l’implique davantage, et cette implication amplifie ses émotions. Elle essaie de créer ce mouvement chez les élèves..

Gaëlle pense que les enseignants sont les catalyseurs de ce qui se passe chez les élèves, y compris sur le plan émotionnel, d’abord parce qu’ils ont un statut lié à l’institution et qu’il y a l’effet maître toujours présent, donc une confiance qui a été établie. La transmission des émotions, selon elle, implique une emprise contrôlée sur les élèves.
Nathalie déclare que le plaisir et l’émotion sont visibles chez les élèves lorsqu’ils commencent à poser des questions ; il y a un intérêt pour l’œuvre qui grandit. Stéphanie est d’accord sur ce point. Elle pense même que la rencontre avec les œuvres, si elle offre un plaisir et des émotions intenses, c’est parce qu’elle nous intrigue et qu’elle nous oblige à nous poser justement les « les bonnes questions ». D’ailleurs elle a mis en place une modalité de rencontre avec les œuvres qui s’inspire de la démarche scientifique, la démarche d’investigation. Elle stimule les élèves, en prenant appui sur l’émotion et le plaisir.

Pour Layla il faut être prudent dans ce qu’on fait faire, dans ce qu’on demande, parce que l’imprécision des tâches ou des activités proposées peut faire perdre tout intérêt à la rencontre, et produire une relation faussée à l’œuvre. On peut jouer ou rendre ludique la rencontre avec l’œuvre et mener ces activités en croyant faciliter la rencontre, mais l’œuvre est alors fragilisée. Layla pense que l’œuvre d’art comme objet matériel entre en rivalité avec les appareils sophistiqués de reproduction d’images qui sont en possession des élèves. Ils travestissent la vérité et noient les élèves dans une fausse image de l’œuvre, mais aussi de la réalité. Voilà pourquoi elle insiste sur la qualité des activités à proposer devant les œuvres et sur la prudence à recourir au jeu qui masque sous un caractère attractif, des visées commerciales. Elle pense aussi aux attractions que l’on trouve dans certains lieux d’art et qui dénaturent l’œuvre elle-même.


Stéphanie cherche à respecter et à maintenir une dimension irreductible de l’expérience de la rencontre. Elle désire absolument éviter de la banaliser et veut lui conserver un caractère « magique », mais aussi exceptionnel que possible. Elle voit l’expérience esthétique comme un parcours, un voyage, une aventure (Thomas, 1997). Cette expérience mène au désir, au plaisir, à la curiosité. Le plaisir est aussi dans le fait de donner envie aux élèves de rencontrer des œuvres, il y a des effets de miroir et d’écho entre les émotions des participants.

Nathalie se rapproche de cette idée et pense que le plaisir vient des œuvres qui dégage de l’humour ou qui ont par certains aspects, un caractère ludique. Elle donne l’exemple de Marcel Duchamp qui joue entre le dérisoire et l’humour et auquel les élèves ont été sensibles. À partir de cette œuvre qui lui est apparue énigmatique, elle a fait mener une enquête qui a
déclenché un intérêt particulier pour cette œuvre. Bien sur la modalité de rencontre a favorisé le plaisir de découvrir l’œuvre, mais Nathalie constate que ce plaisir se mesure à l’attention et à la motivation des élèves. Leur concentration a été soutenue et elle se remarque dans l’intensité et la constance du travail et des productions plastiques.

Huguette nous informe sur la qualité de l’émotion telle qu’elle la perçoit. Elle la désigne comme « vibration ». Les œuvres qui la font « vibrer », dit-elle, sont des œuvres qui cherchent en nous quelque chose qui touche profondément à ce que l’on est. Et elle a envers ces œuvres ensuite une envie irrésistible de donner envie aux élèves. Elle cherche parfois fébrilement dans la librairie des musées, l’œuvre en reproduction, qui l’a touchée à ce point pour pouvoir transmettre au moins par l’image ce qu’elle a ressenti. Elle pense que l’enseignant doit être impliqué à ce point et qu’il doit donner, voire rendre ce plaisir aux élèves comme « un cadeau » que l’on fait aux élèves.

**Ce que nous retenons**

L’expérience esthétique donne un plaisir qui n’est pas clairement défini ni caractérisé par nos interlocuteurs, mais qui est affirmé comme un moteur essentiel non seulement de l’activité des élèves mais encore de la leur. Le plaisir peut être le moteur de l’attention aux œuvres et de l’engagement dans les tâches et les apprentissages. Ce plaisir peut se transmettre dans le partage et dans l’échange, en explorant les manières de poser un regard sur sa propre expérience de la rencontre avec les œuvres. Cependant ces expériences doivent conserver un caractère exceptionnel. Comme les connaissances, les bonnes attitudes face aux œuvres s’apprennent. L’émotion permet un engagement personnel dans une rencontre avec les œuvres et de ce fait l’implication permet de nous sentir concerné par l’œuvre. Ce qui signifie que l’enseignant lui-même doit être investi et impliqué, pour accompagner l’élève pour qu’il puisse être « averti et éclairé ».

Le plaisir s’active aussi par l’articulation œuvre-artiste-enseignant-élève et est augmenté par la pratique plastique.

### 1.2.5 Rapport au danger : la prise de risque et le lâcher prise

Les énoncés évoquant la peur, le danger, la réticence sont nombreux. Entre la peur de ne pas savoir, la peur de ne pas comprendre, ou la peur de devoir interpréter librement, les interviewés ont tous été témoins de ces peurs ou sont passés eux-mêmes par ces peurs.

Ce qui va dans le sens de ce que dit Manon, qui constate ce refus ou plutôt ce retrait qu’ont les enseignants lorsqu’ils rencontrent les œuvres, elle a l’impression qu’elles les dominent. Elle essaie de tempérer ces peurs dans les rencontres avec les œuvres qu’elle prépare au musée, en leur démontrant dans des activités spécifiques qu’ils peuvent appréhender les œuvres même sans connaissances savantes exhaustives. Elle essaie de leur faire lâcher-prise pour qu’ils laissent au moins les élèves porter des jugements et qu’ils travaillent sur les arguments de ces
jugements, parce que s’exprimer librement puis s’expliquer et développer ses justifications, sont les étapes nécessaires vers une vraie rencontre.

Gaëlle va dans ce sens également, en prolongeant la réflexion dans l’idée que la rencontre avec l’œuvre est une sorte de combat, de lutte. Le terme de *face à face* rend bien compte de cette idée-là. Il faut aussi des « armes » pour combattre, donc il faut forger ces armes et apprendre à se les forger. Il faut du courage pour affronter la rencontre comme une traversée, entre risque, danger et plaisir. L’accompagnement permet d’être protégé et de protéger dans ce combat.

Mais la plupart de nos interviewés n’évoquent pas la nécessité d’un durcissement ou d’un affrontement brutal, mais au contraire l’image du relâchement : ce contre quoi il faut lutter, c’est la crainte de lâcher prise. Certains stéréotypes liés au modèle enseignant traditionnel qui doit toujours prendre la parole, prendre l’initiative de l’action et montrer ses compétences, entrent en conflit avec le principe de *lâcher-prise* dans la rencontre avec l’œuvre. Peut-être est-ce là le nœud important des difficultés, constate-t-elle. Il faut accepter de ne pas tout savoir sur les œuvres, c’est une quête impossible, voire même inutile. Penser aussi que l’on peut initier la rencontre avec des œuvres que l’on ne connait pas sans rien connaître de l’œuvre. Il n’est pas question de faire l’éloge de l’ignorance, mais bien de donner une marge de manœuvre pour prendre du recul et peut-être des risques. Il y a toujours moyen ensuite d’aller chercher les connaissances. Alors il vaut mieux faciliter la rencontre avec les œuvres, dans un rapport de simplicité, influençant le changement des conceptions personnelles, par exemple : aller vers des œuvres que l’on ne connaissait pas, qui nous inquiètent, qui sont des énigmes, etc.

Il est possible de voir le combat plutôt comme un jeu, peut-être avec des plus petits, ce que pense Cathy. C’est exactement comme cela qu’elle prend la rencontre avec les œuvres, comme un véritable jeu. D’ailleurs Huguette et Cathy ont le même terme pour désigner l’état d’esprit dans lequel elles abordent la rencontre : être restées « gamine(s) ». Cette attitude leur permet d’affronter la rencontre comme affranchie de la peur, affranchie de tout rapport à l’œuvre comme un risque.

Nathalie ignore cette sensation de peur ou de risque. Ainsi elle ose les choses. Pour elle il n’y a pas ces barrières. Sa conception personnelle a pourtant changée, elle peut affronter, et oser faire, mais plus parce qu’elle n’arrivait pas à saisir où était l’importance de rencontrer des œuvres et qu’elle a eu conscience de cette importance lors de formation. Cette formation l’a aiguillé sur ce qu’il était possible de faire avec les œuvres.
Ludivine ignore comme Nathalie le risque ou la peur de travailler avec les œuvres. Elle explique comment elle déjoue le danger, si vraiment il en est un, de se retrouver en difficulté devant les élèves. Elle prend appui sur des œuvres qu’elle connaît bien au départ, pour assurer aussi les élèves. La difficulté n’est pas tant de ne pas savoir, mais plutôt de perdre la confiance des élèves. L’enseignant doit maintenir cette confiance et faire remarquer qu’il parle dans la rencontre et que parfois ce qu’il dit c’est une « bêtise », mais qu’il est toujours possible de revenir sur ce qu’on a affirmé.

Lorsque la rencontre s’engage plus ardue, difficile, certains des interviewés, Stéphanie, Manon, Gaëlle et Layla ont constaté, un effet de retrait de la part des enseignants. Ils se mettent à l’écart et nos interviewés estiment cette attitude dommageable pour les élèves parce qu’ils peuvent voir ce retrait comme un abandon ou un refus, qui agit sur les conceptions personnelles des élèves. Cette attitude engage à la passivité.

Philippe revient sur la même idée. Pour lui, la difficulté des œuvres ne doit pas excuser une position de retrait, bien au contraire elle doit stimuler, mais c’est à l’enseignant de s’engager. Il dit avoir peut-être de la facilité, par son « bagage » culturel et son désir d’aller à la recherche de la connaissance sur ces œuvres. Ces connaissances lui permettent aujourd’hui de faire rencontrer ces œuvres difficiles aux élèves. Mais il est persuadé qu’il a aussi construit ses connaissances dans la rencontre. Il y a l’effet entraînement.

**Ce que nous retenons**

Il y a des étapes dans la rencontre avec les œuvres qu’il faut respecter, pour être à l’aise ensuite avec elles : apprivoiser les œuvres signifie qu’il faut se lancer dans l’aventure, et revenir plusieurs fois à la rencontre avec l’œuvre. Les enseignants ne doivent pas considérer qu’un niveau de connaissance serait nécessaire pour aborder les œuvres. Ces étapes franchies mettent en confiance et permettent de laisser les élèves plus libres de porter des jugements, de donner des arguments devant les œuvres, parce que les rencontres positives avec les œuvres passent par une implication de celui qui regarde. Si on en arrive à un engagement fort et dynamique, c’est aussi que la rencontre peut être comprise comme un combat, elle est le lieu où des grandes questions peuvent apparaître.

L’inverse de l’engagement de l’enseignant peut avoir des conséquences sur les conceptions personnelles des élèves qui voient le retrait, le repli ou la passivité, comme un abandon, un manque de courage ou pire le refus de l’œuvre.

**1.2.6 Rapport au corps et à l'espace : les lieux concrets de l'art**

Parmi les éléments importants, plusieurs de nos interlocuteurs rapportent qu’ils ont appris à prendre en compte le contexte matériel dans lequel l’œuvre est effectivement rencontrée. En cela, ils retrouvent une redéfinition et un élargissement de la notion d’expérience située de

Stéphanie dans la mise en place de son projet Petite Galerie, a donné à la rencontre avec l’œuvre une autre dimension sur laquelle nous allons nous arrêter. Faire voir les œuvres nécessite un contexte, un environnement.

Le lieu de l’art est à la fois impressionnant et, pour cela même, fascinant et marquant. Isabelle raconte comment les élèves sont d’abord impressionnés par les lieux de l’œuvre. Cette composante essentielle des œuvres met les élèves dans un rapport d’échelle qui fait apparaître la dimension des œuvres comme principale. Ils sont subjugués, sidérés par ces rencontres réelles. Les modalités de présentation jouent aussi sur ce caractère impressionnant. C’est la raison pour laquelle elle réalise chaque année un voyage qui permet d’emmener des élèves à Paris, comme une culture légitime à transmettre. Elle les conduit dans les grands musées. Il faut essayer d’imaginer ce que peut être pour un élève qui ne connait pas le musée l’imposante *Victoire de Samothrace* en haut du grand escalier, par exemple, comme l’impression d’un tout-petit tableau. La rencontre, c’est aussi un événement qui emporte d’un bloc un fragment de vie et un espace ressenti.

Le parcours physique du visiteur devant les œuvres et dans les lieux de l’art doit être aménagé ; il est lui-même à didactiser… Il faut alors accorder à l’œuvre un espace dédié, qui en l’entourant, lui appartient, d’où l’importance de la mise en scène de l’œuvre dans son emplacement.

Mais le lieu doit aussi être pénétré et parcouru. Il faut donner au spectateur le droit d’être mobile, de se déplacer, le mouvement, le déplacement, l’activité corporelle devant l’œuvre fait entièrement partie de la rencontre. Manon pense que le rapport à l’œuvre s’installe aussi dans le lieu de l’œuvre. Aussi si l’on met des enseignants à l’aise dans le lieu du musée, on a plus de chance d’avoir une rencontre plus rassérénée, il faut que le musée soit un lieu agréable, dans lequel les élèves sont autorisés à bouger, dans certaines limites et selon certaines règles. Cela va à l’encontre des craintes de l’enseignant et souvent du personnel d’accueil qui cherche à immobiliser le regardeur, à la manière de ces spectateurs intimidés dans les salles d’exposition qui, littéralement, « ne savent pas où se mettre ». Les comportements corporels des visiteurs de musée est précisément un des indicateurs utilisés par les sociologues pour mesurer les différences d’habitus culturel, ce que le film de J.-M.
Rives (Musée haut, musée bas) illustrait à merveille. L'espace et son parcours y est invisiblement codé socialement (Cohen-Azria, 2000).

Gaëlle a la même opinion sur le lieu, elle pense que si on apprend à connaitre les lieux de l'art, on travaille déjà la rencontre avec l’œuvre. Gaëlle a vécu une expérience qu’elle a eu du hameau du LAC, où les lieux (non seulement les salles, mais les bâtiments, la propriété, voire tout le paysage qui l’entoure…) aident et accompagnent la rencontre ; le temps lui semblait presque arrêté, ralenti. Elle a alors envisagé la rencontre sous un autre angle. Elle le définit comme une perception allongée du temps, une sorte de durée infinie et rarement évoquée. Cet espace-temps dilaté, lui a appris à regarder.

Cathy semble du même avis par rapport à l’impact du lieu sur l’œuvre. Elle déclare avoir beaucoup travaillé dans les lieux de l’œuvre parce qu’elle pense que ce contexte révèle d’une autre manière la rencontre, et sans doute l’œuvre elle-même. Peut-être aussi notre rapport à l’œuvre ? Cathy pense que des aprioris viennent bloquer ce que nous pensons du musée. Il y a des préjugés connus « le musée, on s’y ennui ». Mais c’est aussi parce que les lieux de l’art sont en général des lieux d’interdictions. Manon dit justement qu’il y a une attitude qui est transmise et qu’il faut changer où l’on doit y entrer « sur la pointe des pieds ». C’est un lieu où l’on peut négocier des pratiques pédagogiques pour profiter d’une rencontre corporellement agréable avec les œuvres.

Pour Huguette le lieu de l’œuvre affranchit les élèves de conceptions étriquées, parce qu’il magnifie la rencontre dans le sens où il contraint une attitude face aux œuvres. On apprend à être à l’aise dans le musée, à chercher, observer, regarder, trouver aussi. Elle combine les situations pédagogiques qu’elle crée, avec le jeu qui aide à prendre possession du lieu dans la rencontre.

Une autre variable importante est la possibilité de répéter la visite, de re-venir au musée et de re-voir les œuvres. Une conduite d’amateur d’art familier des règles de la rencontre est marquée par le fait qu’il n’est pas choqué par le fait de revenir voir la même œuvre et même qu’il sait qu’il lui faudra y revenir pour enrichir sa relation avec elle. La rencontre n’est pas un événement unique, mais multiple. Il ne se contente pas « d’avoir fait » la Joconde.

Stéphanie rend compte que certains élèves demandent à revoir l’œuvre parce que la disposition de la Petite Galerie le leur permet. Ils peuvent le faire librement.. Elle parle d’allers-retours, successifs. Rarement cette situation de voir plusieurs fois une œuvre authentique (et non sa reproduction) est possible. Cette récurrence a sans doute un effet sur la rencontre, en mettant l’accent sur ce désir paradoxal d’aller revoir l’œuvre, comme s’il était convenu ou éprouvé qu’une seule visite ne suffise pas. Les lecteurs experts sont aussi des
relecteurs (Manguel, 1998 ; Louichon, 2009). Revoir les œuvres n’est que très rarement constaté dans les entretiens et pourtant ce retour est capital dans l’appropriation du lieu, dit Manon, mais bien sûr des œuvres, dit Stéphanie.

Pour Layla le lieu est naturellement une composante de l’œuvre, en tant que collectionneuse. Elle spécifie que lorsqu’elle expose l’œuvre il y a une part d’espace qu’elle lui réserve, un espace qui joue autour de l’œuvre et qui a du poids dans la rencontre avec l’œuvre. Le rapport au corps, c’est-à-dire une part d’intime joue dans l’espace de rencontre. Il est important dans ces conditions de penser la rencontre sous une approche plus intime, de pouvoir se retrouver seul devant l’œuvre pour pouvoir profiter de cet espace. Le lieu d’installation de l’œuvre incite peut-être à « réserver quelque chose de l’œuvre » dans la rencontre, à préserver une partie de l’œuvre. Il y aurait deux raisons d’après Layla, parce que d’une part on ne peut pas tout connaître des œuvres et qu’il y aura toujours une part sombre et d’autre part parce qu’il y a de l’intérêt à ne pas tout savoir, un mystère, un suspens qui nous oblige à accepter cette part étrange ou inconnue.

**Ce que nous retenons**

L’œuvre d’art (à supposer qu’elle-même soit un artefact qui occupe une portion limitée de l’espace matériel, ce qui n’est pas toujours le cas dans l’art contemporain ou ses formes dématérialisées…) entretient avec son environnement une relation qui n’est pas neutre, d’où les problématiques de l’accrochage, qui relèvent d’une technologie et d’une science de la scénographie d’exposition. L’espace de l’œuvre en fait entièrement partie, parce qu’il contribue à son appréhension matérielle et symbolique. L’espace dédié à l’œuvre est une composante qui peut intervenir judicieusement dans la rencontre avec les œuvres ; son organisation et les modalités de l’appréhender sont des variables didactiques pour le médiateur ou l’enseignant. Par exemple, autoriser la mobilité du spectateur ou au contraire la contraindre peut donner des possibilités de voir différemment l’œuvre comme obliger à la voir d’un certain point de vue.

Quelques entretiens évoquent l’intérêt de re-voir les œuvres.

---

**2. AXE 2 « Conception personnelle » : éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée**

**2.1 Rappel de nos questions de recherche pour l’AXE 2**

Nous faisons l’hypothèse que les rencontres avec les œuvres, et en particulier les premières expériences, construisent une théorie personnelle de l’art qui va jouer un rôle décisif dans les choix didactiques. Cette théorie, partiellement explicite, consiste en réponses plus ou moins précises à certaines des grandes questions de l’art, comme par exemple la définition du beau,
ses fonctions anthropologiques, etc. Elle constitue, dans les termes d’un Vergnaud, des théorèmes et des concepts-en-acte, très partiellement verballisables.

Question : Quelles traces peut-on trouver de ces théories personnelles de l’art dans nos entretiens ? Nos interlocuteurs abordent-ils, volontairement ou pas, des notions et des problèmes qui relèvent « des grandes questions » de l’esthétique et de l’art. En quoi ces fragments théoriques ont-ils à voir avec leurs pratiques professionnelles ?

**Rappel des principaux items constituant notre outil d’analyse**

- AXE 2 : Éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, etc.
- Autour du concept de Beau
- Autour des concepts d’œuvre, d’expérience et de rencontre
- Autour du concept d’art, nature et fonctions
- Autour d’autres concepts des sciences de l’art (histoire de l’art, etc.)
- Autour du concept de mise en scène

Dans cet axe 2 de nos réflexions, nous cherchions à savoir si des éléments d’une théorie personnelle, du beau, de l’œuvre, de l’art en général pouvait se révéler dans les entretiens et sous quelles formes ? Nos interlocuteurs font ils un lien entre des éléments théoriques et leurs pratiques professionnelles ?

Nous cherchons à identifier des traces de l’existence et de l’influence d’une théorie personnelle qui reste partiellement implicite, comme des notions fondamentales de la théorie de l’art ou ; la présence de quelques-unes des « Grandes Questions » du domaine de l’art: qu’est-ce que l’art ? Qu’est-ce qui est beau ? A quoi sert l’art ? Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ?

N’ayant jamais posé de questions directes ou inviter à des exposés théoriques, des définitions, nous nous attendions à trouver ces traces sous forme elliptique, métaphorique, lacunaire ou dispersée. Mais il nous semblait important d’explorer ces éléments, parce que nous pensons que ces définitions implicites déterminent des manières de travailler avec l’œuvre. Notre hypothèse est que les pratiques et les éléments théoriques forment un continu praxéologique, au sens de Chevallard, et qu’elles s’influencent réciproquement :

En lieu et place de l’expression « connaissances, savoirs et pratiques », j’emploie d’ordinaire un mot qui a le mérite de condenser cette tension et cette solidarité : le mot de praxéologie, qui désigne dans un même souffle la praxis, le savoir-faire, et le logos, le savoir, qui l’accompagne. Le premier objet de la didactique, ce sont donc les praxéologies (Chevallard 2002 : 2).

**2.2 Ce que nous dégageons de nos analyses sur cet axe**

**2.2.1 Autour du concept de Beau**

Stéphanie, Serge, Nathalie, Huguette, Philippe et Ludivine empruntent aux grandes questions de l’art des questionnements qu’ils abordent avec leurs élèves. En témoigne l’interrogation sur ce qu’est le beau qui est récurrente dans les entretiens. On retrouve dans les discours des maîtres comme des élèves des fragments de définitions classiques, comme par exemple l’assimilation du beau avec le fini, le bien fait ou encore le techniquement bien fait. Symétriquement, l’enseignant se débat avec la redéfinition du Beau qui est implicite dans la
théorie esthétique sous-jacente aux choix de la didactique des arts telle qu’elle s’enseigne aujourd’hui, laquelle retrouve, sans toujours clairement le savoir ou le reconnaître, les débats, les impasses et parfois les dogmatismes de l’esthétique contemporaine (voir par exemple un recueil des grands débats dans l’anthologie de Lories (Lories, Lenain, Despret, 2008) ou l’article Beau de Morizot et Pouivet (2007). C’est ainsi que la plupart n’abordent pas de front une définition du Beau et de ses critères, sauf à refuser qu’il soit assimilé au « bien fait », ce que la plupart identifient comme une représentation-obstacle que leur opposent les parents et certains collègues.

Ces questions théoriques sont rarement abordées pour elles-mêmes, même si nos enseignants expriment parfois leur agacement devant ce qui leur semble une définition « bloquante » de ce qu’il faut obtenir. Ils choisissent de privilégier le parcours et le processus plus que le résultat et « l’œuvre finie », le Beau n’est pas leur problème. Toutefois, comme le reconnaît Chateau, la question ne manque pas de revenir avec insistance : constatant que les théoriciens ont cherché à se débarrasser des Grandes Questions liées à la « question de l’art », il conclut avec malice : « Je crois que la baraque est hantée et que les questions qui l’habitent résistent à la radicalité de l’hygiène analytique » (Chateau, 1994 : 145).

Ces Grandes Questions hantent aussi les classes et les enseignants… quoique souterrainement. D’autres font le choix d’impliquer les élèves dans la réflexion avant même que de leur donner des réponses : Philippe s’attache dans un premier temps à renvoyer la question aux élèves, sur leur production, au moment de la rencontre avec les œuvres. Il pose directement la question du Beau aux élèves et soumet en débat l’analyse de leurs réponses. Il construit ainsi avec eux une conception plus personnelle en partant par exemple de ce qu’ils vont classer dans « ce qui est plus ou moins beau », pour soi. Puis, il se rend compte que des conceptions stéréotypées disparaissent, voir même la question de beau, parce qu’il installe dans la classe ses propres conceptions, élargissant celles des élèves dans ce sens : la rencontre avec l’œuvre ne nécessite pas de trancher de ce qui est beau ou non dans l’absolu, mais de partager les raisons du choix ou de puiser en nous des arguments pour expliquer ce qu’est ce beau pour nous. C'est-à-dire de prendre à bras le corps l’œuvre dans la rencontre, que cette œuvre nous la trouvions belle ou non.

Il cherche à mettre en avant l’appréciation, élément déterminant de la conception personnelle des élèves, à faire évoluer cette appréciation, à élargir sans doute cette conception, même et surtout dit-il, s’il faut en passer par le traditionnel « c’est beau » pour le confronter au jugement des autres
Le beau est « relatif » dit Ludivine. Cette phrase est très simple et implicite parce qu’elle révèle en quelques mots ce que pose Ludivine comment elle élabora sa théorie personnelle. Elle montre que cette conception est une implication personnelle, une théorie personnelle fondée, sur les rencontres avec les œuvres, qu’elle applique pour aider les élèves non pas à nier leurs propres appréciations, mais à les confronter, à tolérer des choix différents. Nous avons peut-être un argument important dans ce qu’elle avance sur les conceptions des élèves et qui nous semble fondamental, lorsqu’elle dit qu’un élève qui fait déjà la différence entre « c’est pas beau » et « je n’aime pas », pour elle, avance dans sa réflexion (Shusterman, 2011). Sans le savoir, elle retrace une vaste question que même un théoricien de la trempe de Genette ne parvient pas à clore (Delaplace et al., 2011).

Mais le beau est questionné dans la classe et doit trouver à s’épanouir, sous peine de voir ressurgir toutes les idées d’un beau, bien fait et fini, voire bien fini, dans une confusion, laissant la porte aux conceptions « veillottes » dont parle Stéphanie (Heinich, 1998).

Nous revenons sur cette confusion. Lorsque l’élève pose la question « est-ce que c’est beau ?», qu’attend-il comme réponse ? D’abord est-ce pour savoir si son travail est fini ? Serge a envisagé diverses réponses d’élèves, parce qu’il les a questionnés directement. L’élève pose la question pour vérifier s’il est à finir ou peut-être savoir s’il est bien fait, dans le sens où on lui demande de respecter certains critères. Il peut s’inquiéter également du résultat d’un travail type, qui serait attendu et est-ce que ce travail cadre avec ce qu’il y a à faire. Le résultat correspond-il donc à ce qui est attendu. On en arrive à poser que le beau est lié au résultat, c’est ce que dit Stéphanie. Elle essaie de lutter contre cet apriori qui est difficile à supporter car il y a l’environnement scolaire qui presse pour avoir des résultats et les collègues, comme les parents qui ont une attente précise de résultat. Comment faire avancer cette conception, est la préoccupation des enseignants ? Le beau et le fini répondent à des critères qui ne correspondent pas aux réalités de la classe, pour Stéphanie.

Serge passe par les mêmes difficultés et trouve des élèves emmêlés dans la confusion du beau et du fini. Le rôle de l’enseignant est donc de repartir de cette confusion et d’aider les élèves sinon à construire leur propre idée, leur propre conception du beau, du moins à s’interroger sur elle. Ceci montre bien que, même cachées, les Grandes Questions sous-tendent les décisions didactiques, de la même manière que si les artistes d’aujourd’hui n’ont pas les mêmes critères du Beau que les classiques, ils s’interrogent toujours sur le moment où une œuvre est « finie », « intéressante ».
Serge gère cette confusion en leur retournant personnellement la question. C'est-à-dire qu'il a mené par exemple de petits entretiens, très courts avec les élèves en leur demandant de justifier la production. L’enseignant apporte la question aux élèves et les questionne. Il inverse la situation de questionnement et se dégage de la réponse à donner, laissant toute la place pour la construction d’une conception personnelle, qui peut prendre appui sur les œuvres rencontrées. Les élèves doivent donc dans ce cadre de questionnement réfléchir à leur réponse face au beau. Mais plus profondément, il montre que la pratique réinterroge sans cesse le théorique, et que le réfléchi est toujours retravaillé par le sensible :

La tendance des théoriciens est de s'approprier la théorie des artistes et de croire que, nantis d'une méthode de pensée plus structurée et plus conscience d'elles-mêmes ils sont capables de nettoyer cette théorie des équivoques ou des contradictions qui l'embarrassent prétendument. Seulement cette appropriation reste toujours partielle ; elle prend ce dont elle a besoin, sans s'occuper de savoir si le prélèvement respecte l'intégrité de ce qu'il exemplifie concrètement (Chateau, 1994 : 152).

Il a pourtant une idée du beau, mais définie culturellement et il ne veut pas leur imposer une « culture légitime » sans leur laisser la place de l’interrogation qui est au cœur de l’histoire même de l’histoire, la question de la question de l’art dont parle Chateau ; les chefs d’œuvres marquent l’histoire et l’histoire catégorisent les œuvres dans une « culture légitime » (Bourdieu, 1969). Cette « culture légitime » dont il parle et qu’il faut aussi savoir faire passer, parce qu’elle est connaissance, doit être présentée aux élèves mais elle n’est pas présentée comme un absolu indépassable (Mercer, Howe, 2012).

Nathalie renvoie de la même manière la question aux élèves malgré leur jeune âge, parce que ces conceptions s’ancrent vite et les conceptions stéréotypées d’autant plus. Elle renvoie la question de cette manière, qui se rapproche de celles posées par Serge ou Philippe : « Et toi tu le trouves beau ton dessin ? ». L’enseignant cultive d’abord la capacité à s’interroger, parce que leur esprit critique en dépend, parce qu’être critique s’apprend. Et cet esprit critique se développe dans des attitudes comme aussi : oser juger et présenter des arguments, donner son opinion, prendre parti, aux yeux de tous. C’est ainsi que Nathalie compte construire leur esprit critique. L’école maternelle est le lieu des constructions fondamentales. Elle explique comment elle doit lutter par exemple contre les élèves, lorsqu’il faut en arts plastiques faire des taches. Déjà à cet âge, ils sont conditionnés par une conception « appliquée » du résultat et ne lâchent plus ces conventions. Ils ont peine à entrer dans un travail plastique qui leur propose d’expérimenter la tache, par exemple. Elle retrouve les mêmes conceptions lorsqu’il s’agit de travailler sur l’art abstrait, puisque ces élèves considèrent déjà que ce qui « ne

139 Cf. Annexes tome 4, Serge, mémoire, (dvd).
ressemble pas à quelque chose "c’est pas beau " ». C’est donc bien dans la rencontre avec l’œuvre que la construction ou la déconstruction des conceptions est mise en mouvement.

Or, Nathalie, n’est pas la seule à identifier ces difficultés. Plusieurs témoignages évoquent une école qui diffuse une conception allant dans ce sens : l’objet d’art est beau quand il est fini.

Cette conception entre en contradiction avec certaines options de la didactique des arts plastiques. Ainsi il faudrait que l’œuvre finie, achevée, voire parachevée soit exposée dans son cadre. Stéphanie a dû lutter contre cette conception, parce qu’elle place le « résultat » après les problématiques d’expérimentation. Pour comprendre ce que défend Stéphanie, nous faisons le détour par les propositions à contrepied de Warhol par des œuvres pleines d’humour puisqu’elles laissent le spectateur libre de finir et lui lance le défi : faites le donc vous-mêmes, Do it yourself™.

Fini peut aussi signifier techniquement très bien fait. C’est ce que Christine constate dans l’appréciation des élèves qui s’extasient sur le bien fait techniquement. Le beau et techniquement bien fait, jouent un rôle essentiel dans la mise en place de cette conception personnelle des élèves. Christine répond en affirmant quels sont ses propres choix, et à quoi elle s’intéresse : sa réponse consiste dans l’explicitation de ses attendus, et dans le déplacement de l’attention vers d’autres critères.

Layla utilise le terme « extensibilité » de l’œuvre. Elle éclaire évasivement ce que signifie ce terme, mais nous pensons qu’il se réfère à sa théorie personnelle. Nous pensons qu’il donne à Layla la possibilité d’envisager autrement le problème du beau et « l’extensibilité » de l’œuvre doit être comprise dans un rapport au lieu et dans un rapport aux spectateurs. La personne qui regarde entretient avec l’œuvre une relation qui se développe autour d’elle en se « ramifiant ».


Isabelle soulève un problème important autour de la notion de beau, celle de la commercialisation de l’art et l’environnement de cette commercialisation, peut-être pourrait-on y voir là son artisation (Roger, 1997). En effet, les élèves sont en contact avec des images publicitaires d’œuvres (objet, vêtements) et Isabelle se questionne sur cette

---

140 Do it Yourself Landscape, Musée d’art contemporain de Berlin, 1962.
commercialisation du beau, parce qu’elle joue sur les conceptions des élèves. Aussi l’enseignant doit-il profiter de ces conceptions, plus souples, moins agressives, moins en lutte, pour les changer et user de ces propres théories personnelles pour amener les élèves vers des conceptions plus ouvertes, mobiles, diversifiées. Elle constate cependant que même si l’œuvre est banalisée, il faut redynamiser la rencontre, il y a une attention plus grande et une motivation plus importante des élèves, un relâchement, qui donne une porosité à leur conception.

Ce que nous retenons

Les enseignants et les médiateurs, montrent des développements inégaux d’une réflexion critique sur la notion même du beau et ses différents contenus conceptuels, mais dans tous les cas une implication personnelle forte induit des modifications de conceptions stéréotypées des élèves. Ils cherchent à apprendre à réfléchir y compris quand les questions sont complexes et qu’eux-mêmes hésitent sur la réponse à donner.

2.2.2 Autour des concepts d’œuvre, d’expérience et de rencontre

La question du fini renvoie aux problématiques de la poïétique (Passeron, 1996 ; Villagordo, 2012). L’œuvre qui est là n’existe que parce que derrière, invisible ou presque, existe un espace, celui de sa fabrication matérielle, qui nous est rarement connue. Les enseignants tentent de démystifier l’œuvre pour certains en cherchant à montrer ce que représente sa production matérielle. Dans l’esprit des élèves, cette poïétique demeure de l’ordre du magique ou du mystérieux.

Qu’est ce qu’une œuvre d’art ? Est-ce seulement un objet ou plus, autre chose ? Et comment est-elle faite ? Toutes ces questions semblent classiques et sont récurrentes lors de la rencontre avec l’œuvre.

On voit bien que la définition de l’œuvre ne va pas « de soi », ni pour Cathy, qui se pose la question, en donnant l’église comme une œuvre », ni pour Huguette, qui s’étonne de devoir classer la cathédrale dans le registre des œuvres ». Certains des interviewés ont une intuition que l’œuvre en tant qu’objet n’est pas ce qui définit l’art (Heinich, 2009 : 29).

L’art et les œuvres sont abordés dans l’expérience esthétique de la rencontre. Cet ensemble art-œuvres est assez mal défini. Les enseignants et médiateurs, Philippe, Manon, et Layla, s’affranchissent des difficultés d’une définition, en construisant le concept d’œuvre dans la classe, avec les élèves et faisant le pari de profiter des rencontres avec les œuvres leur
propoent des institutions qui les valident pour eux. C’est par leurs pratiques qu’on voit émerger une sorte de « définition en acte » de ce qu’est pour eux une œuvre et ses fonctions.

Pour Manon, les œuvres nous offrent une part d’imagination, une part de plaisir, mais surtout une part d’inutilité immédiate. Mais de quelle « inutilité » parle-t-on ? Un simple retrait des évidences et des automatismes, qui nous oblige à penser et à sentir, au moins à nous mettre en mouvement. L’œuvre enseigne a minima son refus d’enseigner, de faire sens sans effort. Manon laisse entendre qu’une certaine conception sociale de l’œuvre est à prendre en compte et nous engage à prendre par exemple le lieu de l’œuvre comme lieu de réflexion pour cette question de l’œuvre ; le musée pourrait être un lieu de recherche. L’œuvre peut être rencontrée au musée, dans les lieux d’art, mais cette rencontre pourrait être pensée dans d’autres espaces où l’œuvre est présente. Par exemple de réfléchir à ce qu’est une œuvre pour soi-même, plus simplement, quelle œuvre on choisirait dans le musée, qui serait Œuvre ? Ainsi, on sort de ce qui est convenu ou conventionnel, tout le monde doit pouvoir de cette manière avoir une part de l’Œuvre ou du « patrimoine », en ce sens que chacun d’entre nous doit prendre sa place pour regarder, apprécier, s’approprier ces Œuvres ou ce patrimoine. Ainsi les pratiques d’accueil de Manon, sa manière de guider la rencontre, sont-elles sous-tendues par ce qui n’est pas une théorie explicite de l’œuvre, mais par des conceptions qu’elle peut verbaliser et qui orientent visiblement sa pratique professionnelle : elle donne un sens à la notion d’œuvre, de lieu de l’œuvre, de production du sens de l’œuvre.

Philippe rejoint cette idée, parce qu’il pense que les élèves doivent avoir leur propre appréhension de l’œuvre. Conduire les élèves devant les œuvres, c’est leur permettre de réfléchir à ce qu’est une œuvre, d’approcher les œuvres dans leur contexte, comment on explique la présence de l’objet-œuvre, ou comment on la détermine en tant qu’œuvre. Est-ce une œuvre parce qu’elle est dans le musée ? Non, il faut – on a le droit – de se demander pourquoi et de construire à partir de ces rencontres ses propres propositions de réponse, avec à l’horizon sa propre conception de l’œuvre et de l’art.

Layla estime que l’expérience d’une rencontre avec une œuvre est une expérience unique, qui doit laisser une chance à l’œuvre de nous toucher. Elle rejoint là, la notion d’appétence (Genette, 1997). Ce qui signifie qu’il faut que celui qui vient rencontrer soit dans une attitude singulière, disponible, prêt à prendre ce que l’œuvre peut lui donner dans ce qu’elle appelle « l’extensibilité » de l’œuvre. Que fait-on et comment ?

Pour Stéphanie l’œuvre est avant tout une œuvre, bien sûr, mais surtout un outil, un outil culturel pour l’enseignant, qui construit, qui ouvre des portes sur le monde, qui donne des
points différents, qui aide à comprendre des phénomènes scientifiques plus ou moins complexes (Lévi-Strauss, 1962). Ce bénéfice de l’œuvre se trouve dans des rencontres régulières avec l’œuvre.

Pour Gaëlle cette dimension humaine dans la rencontre avec l’œuvre peut s’ajuster, par la présence de l’artiste, qui jouera un rôle s’il est présent. L’idée d’une humanité dans le concept d’œuvre vient consolider l’idée qu’elle défend, de dédramatisation de l’œuvre, cependant sans la désacraliser. Elle pense que revenir à une dimension plus humaine de l’œuvre augure des conceptions personnelles plus justes. Ce caractère plus humain de l’œuvre, offre la possibilité à celui qui rencontre les œuvres, de l’aborder plus facilement, plus sereinement, peut-être. Elle se rapproche en cela de ce que pense Stéphanie par rapport à la fonction de l’œuvre à nous faire découvrir autrement notre monde.

Pour Serge l’œuvre doit servir, au sens large c'est-à-dire accompagner. En cela il se rapproche de ce que dit Gaëlle à propos d’une rencontre plus humaine avec l’œuvre. Il y voit même la fonction de l’œuvre : elle sert à mettre en place « des relations interpersonnelles » (Gardner, 1996). L’œuvre servirait d’intermédiaire, nous avions plus en avant posé cette notion, et cette intermédiation prend toute son importance dans la relation avec les autres, puisqu’elle met l’œuvre au cœur du débat. L’œuvre est un objet qui questionne et fait réfléchir ceux qui ont des conceptions personnelles sur l’œuvre et ceux qui les construisent ou reconstruisent ; d’où ces deux mots de Serge que nous avons relevé entre « rébellion » et « dissidence » et qui nous paraissent importants.

Cathy propose pour approcher de ce qu’est une œuvre de pouvoir la « toucher ». Bien qu’il ne soit pas toujours possible de le faire, elle semble certaine qu’il y a une meilleure compréhension par appropriation de l’œuvre dans la rencontre réelle, par le toucher. Ce sens peut donner des informations spécifiques sur l’œuvre. Est-ce qu’il donne pour autant des indications sur ce qu’est ou non une œuvre ? Nous ne pensons pas, mais cependant nous pensons que Cathy y voit un moyen pour apprécier l’œuvre quand une œuvre est présentée aux élèves. Le corps participe entièrement pour Cathy ; elle note d’ailleurs qu’il y a de l’intuition chez les élèves pour utiliser les sens et ils n’utilisent pas que celui du toucher : comprendre des sensations et les expliquer, fait partie des compétences à acquérir. La rencontre avec les œuvres quand elle est faite dans ces conditions spécifiques qui autorise de pouvoir toucher, amorce en partie la construction de ces compétences et de conceptions personnelles.

Nathalie est très pragmatique par rapport aux expériences esthétiques. Elle propose de travailler sur les œuvres de manière concrète. Comprendre ce qu’est une œuvre en deux ou
trois dimensions ou encore la profondeur d’une œuvre, donc ce qui la qualifie par exemple, paraît trop complexe pour des petits. Aussi leur faire vivre directement ce qu’est la profondeur dans l’espace en travaillant réellement dans cet espace, leur donne la possibilité de regarder sous d’autres angles : elle utilise des objets réels pour constituer une nature morte par exemple. Nathalie leur propose ensuite de passer à la pratique plastique qui stabilise ce qui a été compris de l’œuvre.

Huguette a une position militante sur la mission qui revient à l’école d’entraîner les élèves dans la rencontre avec les œuvres ; on peut prendre le mot « entraîner » dans les deux sens, traîner, amener tirer et expérimenter, s’essayer à la rencontre. Il y a bien là à construire des schèmes (Perrenoud, 1995). Pour Huguette la culture s’y installe, à conditions de construire dans des situations pédagogiques les rencontres et les expériences et ceci de manière agréable pour qu’elles puissent être mémorisées.

Lorsque Philippe emmène ses élèves devant les œuvres, il profite d’une fonction essentielle de l’œuvre, qui est de nous « déloger », dit-il, de nos habitudes, peut-être aussi de nos certitudes. Les élèves reçoivent les œuvres en se posant les questions par rapport à leurs propres conceptions. Mais Philippe avoue que les conceptions sont construites sur des œuvres qu’il aime, sans doute plus faciles à faire passer et comme les conceptions des élèves se calent sur les choix de l’enseignant en grande partie, on voit là, l’importance de ces choix. Le modèle d’organisation didactique qu’il propose est de fait un modèle de l’activité perceptive, sensible et cognitive de la réception des œuvres, qui renvoie donc directement à une définition de ce que « fait l’art » quand il y « a art », pour reprendre les termes de Goodman (1978). Il propose un cheminement à partir de la phase du « c’est beau », en cinq domaines : le domaine de l’affectif, celui du descriptif, puis le domaine des associations et les références, et enfin le domaine de l’interprétatif pour proposer une compréhension personnelle de l’œuvre, qui peut faire comprendre que la conception personnelle se met en place. Ces étapes ne sont ni successives, ni ordonnées, elles s’enchaînent, se croisent, s’emmêlent, se séparent et elles donnent un aperçu du temps et des allers-et-venues nécessaires pour prendre en compte la rencontre avec l’œuvre au sens d’expérience esthétique. Philippe est celui de nos interlocuteurs qui disposent d’une théorie personnelle la plus développée, qui se traduit directement par un dispositif didactique explicite. Le lien est fait clairement entre une réponse à la question « qu’est-ce que l’art ? Qu’est-ce que l’œuvre ? » et « qu’est-ce qu’enseigner l’œuvre ? ».
La pratique plastique offre la possibilité d’un double regard sur l’œuvre. En effet elle permet de changer de point de vue, par rapport à un faire, qui peut être difficile ou qui rend compte qu’une matérialité ou encore qui entre en contradiction avec ce que l’on peut voir de l’œuvre. (Rothko, 1934-1969 : 178). Le changement de médium, peut donner une certaine acuité : changer une œuvre en deux dimensions en volume, par exemple.

Les enseignants plébiscitent et cherchent des moyens de rendre agréables les rencontres avec les œuvres, parce l’école en a la mission.

2.2.3 Autour du concept d’art, nature et fonctions

Parce que leur activité professionnelle emprunte en partie aux questions qui sont les siennes, en lien avec la production plastique concrète, nos interlocuteurs font apparaître leur conception de l’art à partir de leur conception de la figure de l’artiste. Par exemple pour Stéphanie l’artiste a des possibilités qui dépassent la simple capacité technique ; il la possède en général, par sa formation ou l’expérience acquise et généralement un artiste maîtrise sinon la technique du moins des techniques, qui atteste de respectabilité en tant qu’artiste. Un artiste sait par exemple dessiner, sculpter, et pourrait éventuellement « peindre comme les autres », etc. Il est vrai que certains artistes contemporains se sont fait gloire de ne rien « savoir faire » : il faut faire la part, dans cette affaire, de la provocation et de l’humour. Souvent cette prétention à l’ignorance est une pose, mais plus profondément un refus de placer l’art dans la technique, ce qui est pour l’enseignant un point de départ intéressant (Duchamp, 1958 ; Dubuffet, 1973 ; Tilman, Filliou, 2006 ; Klee, 1964 ; Kandinsky, 1970 ; Itten, 1961 ; Guilló, 2010 ; Ramette, 2012). Car depuis toujours l’artiste ne se définit pas comme un bon artisan, dans la mesure où il doit dominer la technique pour la rompre à ses idées, ce que pense peut-être Stéphanie lorsqu’elle dit que l’artiste « dépasse la simple technique. L’œuvre est technique, peut-être, mais pour Stéphanie la pratique plastique ne vise pas la maîtrise technique comme une priorité, et la didactique des arts plastiques s’efforce, pour les premiers niveaux d’enseignement, de ne pas butter sur des exigences techniques. L’essentiel est ailleurs.

Une autre des Grandes Questions est « à quoi sert l’art ? », qui approche l’art comme phénomène anthropologique fondamental, à la manière de Bruner s’interrogeant directement « pourquoi les hommes se racontent des histoires ? » (Bruner, 2002). Nos enseignants donnent avec leurs élèves des réponses diverses, qui ont directement un lien avec la manière dont ils enseignent et avec leur propre rapport aux œuvres.
Pour Gaëlle il bien difficile de définir, art et œuvre, mais l’œuvre et l’art ont une fonction commune, de servir à « élever l’esprit ». L’école doit se servir des opportunités de la rencontre avec les œuvres pour remplir sa mission d’éducation globale. Les précisions sont rares dans nos verbatims mais cette éducation comporte des connaissances culturelles, des savoir faire qui leur sont liés (comme par exemple exprimer son appréciation et l’argumenter), mais aussi des attitudes et des valeurs (être curieux, respecter des avis divergents, se plaire à explorer, prendre des risques, etc.).

Philippe insiste pour poser comme fonction de l’œuvre de porter une trace indélébile de l’humanité auprès des élèves. C’est un témoignage de leur histoire et de leur patrimoine qui leur appartient. A partir de ce socle, il installe et construit les conceptions des élèves en les amenant à réfléchir sur les grandes questions de l’art, ce qui renvoie les élèves dans une réflexion où les aprioris comme « c’est n’importe quoi » disparaissent. Il confronte les élèves à ces stéréotypes, en cherchant des œuvres qui ont la force de toucher, de faire écho intimement, parce qu’il pense qu’elles aident à la mémorisation.

Une autre fonction de l’art relève d’une dimension psychologique, exprimée par le concept de « projection ». Pour certains de nos interlocuteurs les œuvres sont une sorte de miroir dans lequel nous pourrions nous projeter. Elles nous aident à mieux nous comprendre.

Des connaissances sur le monde sont donc mises en lumière par les œuvres, qui représentent mais aussi interprètent notre quotidien. Pour Layla les fonctions de l’œuvre et de l’art sont très claires. L’œuvre permet d’appréhender les notions plastiques et de les éclairer ; l’œuvre complète notre éducation ; notre formation, notre œil ; l’œuvre rend curieux. Ces trois
fonctions de l’œuvre sont intégrées à l’art en général, peut-être plus singulièrement à l’art contemporain. L’art nous offre le privilège de comprendre mieux notre quotidien, d’observer mieux ce qui nous entoure, d’y prêter une meilleure attention, d’être en quelque sorte admonesté par l’œuvre. Elle donne comme exemple la part de réalité qui existe toujours pour elle dans l’abstraction. Peut-être faut-il la chercher ?

On trouve aussi beaucoup de remarques dans nos verbatims qui relèvent, pourrait-on dire, d’une attitude critique portant sur les idées reçues dans le domaine. Christine en tant qu’enseignant en arts plastiques, pense qu’il faut aiguiller les élèves dans la compréhension des problématiques de l’art. Les problématiques de l’art abstrait par exemple peuvent servir à faire émerger de nouvelles conceptions chez les élèves ou à les modifier, parce qu’ils sont encore sur des conceptions assez traditionnelles, voire stéréotypées. Cependant d’avoir depuis des années travaillé ainsi, explique que les mentalités ont bougé, chez les élèves, mais aussi elle le constate aussi chez les chefs d’établissement. La plupart cependant des enseignants du primaire et des médiatrices signalent la résistance de conceptions traditionnelles.

Pour Nathalie la compréhension de l’art, se développe au fur et à mesure qu’elle découvre les œuvres pour les élèves. Parmi d’autres, elle traduit le fait que la plupart de nos interlocuteurs forment leurs propres réflexions sur l’art à partir de l’expérience qu’ils font des œuvres, et font plus confiance à une approche sensible qu’à une approche plus réfléchie. À part Philippe, peu sont ceux qui ont souhaité ou connu le besoin de construire les connaissances en jeu de manière plus théorique.

Un autre thème abordé dans les entretiens concerne les approches interdisciplinaires. Nathalie rejoint les propositions de Stéphanie, en proposant la confrontation de deux disciplines. Elle estime que les élèves ont ainsi un accès plus large à la compréhension de ce qu’est l’œuvre, et ce qu’est l’art. Le croisement des deux disciplines peut aller encore plus loin, pour Nathalie. Il change les conceptions personnelles (les siennes, sans aucun doute). Mais comme la rencontre avec les œuvres soulève les questions de l’œuvre, de sa fonction, et qu’elle amène à découvrir les relations au monde qui nous entoure, le croisement des deux disciplines science et art entrouvre une fenêtre sur ce monde et aiguise notre regard.

Précisément pour Ludivine, l’œuvre est un outil didactique et culturel qui sert les disciplines ; entre lanceur d’écriture elle peut devenir incitation en arts plastiques ou encore repères pour l’histoire.

Ce que nous retenons
On ne retrouve dans nos verbatims que des fragments d’une théorie de l’art, alors même que tous nos interlocuteurs insistent sur le fait que les approches sensibles et intuitives qu’ils proposent n’empêchent pas que les élèves se questionnent, en posant parfois abruptement les grandes questions théoriques de l’art. Les fonctions de l’artiste et celle de l’art dans les sociétés sont plus évoquées que cernées avec précision : une fonction d’éducation patrimoniale, d’accès au monde par des représentations parfois problématisantes. L’art a une fonction aider l’enseignant à enseigner, nous aider à mieux voir et garder un œil attentif sur notre environnement. L’art est une relation au monde (Reyt, 1987 : 7).

Mais surtout ils soulignent l’effet en retour sur le sujet : l’art renvoie à soi, et éduque la sensibilité aux choses et aux autres. Il aiguise surtout la curiosité, le désir d’apprendre, mais aussi la capacité à accepter les différences d’appréciation et à les relancer sous forme de discussion. Nous reprenons les trois fonctions que propose Layla entendues presque ainsi dans tous les entretiens : appréhender les notions plastiques, les éclairer, compléter notre éducation au regard rendre curieux.

### 2.2.4 Autour d’autres concepts des sciences de l’art

Stéphanie propose de s’intéresser à l’intention. Elle aimerait la développer parce qu’elle manque aux élèves. Cette notion d’intention caractérise selon elle, la démarche artistique. Elle rejoint en cela les modèles cognitivistes ou néo-évolutionnistes, (Pignocchi, 2012), qui redonnent une place à ce qui est précisément l’intentionnalité comme fondement du processus de production de sens dans la réception, dans une approche qui n’ignore rien de la condamnation de « l’illusion de l’intention », au sens d’une réduction du sens de l’œuvre à une signification finie et préexistante qui serait entièrement sous la maîtrise de l’artiste, telle que la dénoncent Wimsatt et Beardsley (1988). Ce qu’ils disent du poème s’applique à toute œuvre :

> Le poème n’est pas celui du critique et n’est pas celui de l’auteur (il est détaché de l’auteur à la naissance et va de par le monde échappant au pouvoir qu’a l’auteur d’avoir des intentions à son égard ou de la contrôler). Le poème appartient au public (Wimsatt, Beardsley, 1988 : 22).

Mais cela n’empêche pas la production d’être soit guidée par une intention, fût-elle illusoire, et du moins livrée à une insatiable recherche d’intentions, qui s’appelle une interprétation. À la question « qu’est-ce que l’artiste a voulu faire », chacun sait désormais qu’il n’y a aucune réponse, ou trop de réponses, et celles de l’artiste lui-même, quand il en donne, ne sont pas le dernier mot de l’œuvre. Mais l’intention est ce qui permet l’évaluation du geste et qui fait la différence entre un produit et une œuvre, ce que Stéphanie perçoit clairement.

Lorsque la notion d’intention est travaillée, elle donne du sens à la pratique plastique et est un repère d’évaluation pour sa pratique pédagogique. Il faut prendre des distances avec l’intention, car il n’est pas question de prendre le modèle de l’artiste, mais plus de construire du sens dans ce qui est proposé aux élèves, pour qu’eux-mêmes puissent trouver une
intention. Est-ce chercher à dire, quelque chose ? Ce n’est pas clair chez Stéphanie, elle donne comme exemple le fait de chercher à utiliser tel ou tel outil parce qu’il permet de donner tel ou tel effet, mais aussi la capacité à reconnaître, après coup, que tel travail réalise mieux une intention que tel autre. Donc ce serait dire que l’on a soi-même une intention qui nous mobilise, en utilisant cet outil-là précisément. Selon elle, sans la saisie de l’intention, l’activité plastique n’est qu’exercice, manipulation mécanique et superficielle. Stéphanie est la seule à aborder cette notion d’intention.

Manon a une approche différente. Les conceptions personnelles nécessitent une implication de la part de celui qui regarde, observe, rencontre l’œuvre ; cet engagement (dans le sens de la psychologie sociale (Kiesler, 1971) donne son poids au jugement face à l’œuvre. Le savoir sur l’œuvre, souvent cru comme nécessaire à la rencontre, fait obstacle à cette implication. Et lorsqu’elle propose des rencontres avec les œuvres en présence des élèves et des enseignants, elle se retrouve avec des présuppositions d’adultes, projetées sur celles des élèves. De ce fait les conceptions des élèves qui pourraient évoluer se trouvent limitées par celles des enseignants. Leurs intuitions sont balayées, parce qu’elles ne font pas le poids face aux affirmations des enseignants, mais surtout parce qu’en agissant ainsi les enseignants privent les élèves d’une vraie rencontre, au profit d’un plaquage de savoirs superficiels ou d’une conduite mimétique d’appréciation obligée. Elle donne l’exemple lors de la rencontre avec les œuvres de Germaine Richier, qui oscillent entre les limites de l’abstraction et du réalisme. Les adultes rejetaient les œuvres trop décalées du réel et cautionnent les œuvres plus figuratives ou évocatrices. Manon en dégage comme un paradoxe entre un art abstrait qui rend plus bavard, parce qu’il questionne davantage et un art figuratif qui enferme et clôt le débat, puisque, on pourrait le croire, il n’y a rien à voir que ce qu’il y a à voir et qu’il donne ainsi au regarder la mauvaise impression d’avoir fait le tour de l’œuvre (Arasse, 2000 ; Didi-Huberman, 1992).

Les paroles de Nathalie renvoient aux thématiques sur la compréhension du monde. Les œuvres nous aident, nous accompagnent dans notre quête parce qu’elles formulent des questions. Nous pouvons ainsi réfléchir à des réponses et concevoir de nouveaux questionnements. Nous avançons dans la mise à jour de nos conceptions et nous pouvons aider à notre tour les élèves à changer les leurs. L’exemple que donne Nathalie est celui du rapport que font les élèves entre « figuratif-beau parce que ça ressemble à », et « abstrait-laid parce que ça ne ressemble à rien ». C’est bien sur très caricatural, mais c’est un constat. Elle dit bien que là le travail de l’enseignant consiste à mettre au travail ces lieux communs, et
donc d’avoir lui-même des ressources pour le faire, d’avoir lui-même fait ce travail de ré-interrogation.

Christine définit la rencontre comme une expérience esthétique qui s’appuie sur d’autres expériences qui se relaient : la capacité à faire des expériences s’enrichit au fil des rencontres. Mais l’expérience inclut aussi l’intégration des savoirs apportés : il n’y a pas contradiction entre l’approche sensible et l’approche documentée, bien au contraire. Cette expérience ne doit pas être privée de connaissances sur l’œuvre, parce qu’elle pense même s’il faut accepter toute interprétation cohérente, que tout jugement soit appuyé sur des arguments justifiés. Et ils doivent respecter les apports de l’histoire de l’art. Comme Serge, Christine tient à cette « culture légitime » qui doit être enseignée.


Pour Isabelle, le travail de fond qui a déjà été fait porte ses fruits. C’est-à-dire qu’elle constate depuis quelques années que les conceptions des élèves sont devenues plus ouvertes, moins pesantes, que les élèves s’ouvrent plus à l’histoire de l’art et que leurs jugements se fondent d’avantage sur des arguments, plutôt que des affirmations à l’emporte pièce ou des stéréotypes. Il y a, dit-elle, moins à se battre avec les élèves, les œuvres entrent plus facilement dans la classe et les rencontres sont même sollicitées, plébiscitées par les élèves. L’œuvre comme force de rupture vient plus facilement s’insérer dans un enseignement de l’art et des arts plastiques.

**Ce que nous retenons**

Parmi d’autres notions clés qu’on peut mettre en regard avec les sciences de l’art, un seul des interviewés évoque celle d’*intention*, comme définissant le passage entre une pratique-exercice et une pratique plastique digne de ce nom.

D’autres notions sont présentes, sans être nécessairement définies et discutées, mais en relation forte avec des choix didactiques que les collègues jugent importants : celle d’*engagement* (implication du sujet dans la rencontre) ; celle d’*argumentation*, liée au caractère collectif du travail de réception. Le fait que l’expérience de l’œuvre ne soit pas reléguée à la seule intimité et à la spontanéité, permet d’en dégager deux conditions : il faut qu’elle soit collective et s’inscrire dans le temps.
Enfin, les enseignants prennent une position nuancée par rapport à la nécessité d’apporter des connaissances, par exemple en histoire de l’art, ou en méthode d’analyse. Elles sont à la fois indispensables en ce qu’elles nourrissent la rencontre et aiguisent le regard, mais elles peuvent aussi dénaturer la rencontre, voire l’empêcher radicalement, comme le dénonce Manon. Au final, les conceptions des enseignants ont un poids considérables sur le processus de construction de celles des élèves, qui ne procède pas de la seule transmission. Leur travail de médiation ouverte, équilibrant le rappel des connaissances et l’invitation à risquer des appréciations propres, doit permettre de sortir des conceptions étroites qui sont déjà constatées chez de très jeunes élèves.

Un constat encourageant : les plus expérimentés de nos interviewés font état d’une évolution positive : L’enseignement et la politique de l’enseignement de l’art font évoluer les conceptions personnelles des élèves. Nos interviewés constatent cette évolution et disent devoir moins se battre pour faire entendre certaines conceptions.

2.2.5 Autour du concept de mise en scène

Nous regroupons autour du concept de mise en scène tous les déterminants de la rencontre qui relèvent de l’environnement matériel de l’œuvre comme objet, immédiat ou plus à distance. La réflexion sur la mise en scène relève autant d’approches comme celles de la sociologie de l’art comme institution, illustrée par exemple par les propositions du Goodman de « quand y-a-t-il art ? », (Goodman, 1978) que des techniques de l’art, à commencer par la muséologie dans sa partie « scénographie » (Heinich, 2009 ; Esquenazi 2007).
Dans ce concept de mise en scène intervient plusieurs facteurs déterminants. Le temps et la durée, plus précisément sont mis en avant.
La durée et son corolaire la répétition est une condition de cette mise en scène de la rencontre avec l’œuvre. Elle n’est pas souvent clairement évoquée. Les interviewés le formulent sous la forme « qu’il faut du temps pour rencontrer les œuvres », « il faut prendre son temps ».
Stéphanie discute ce problème du temps, parce qu’elle a l’expérience de la Petite Galerie, qui en mettant les œuvres en libre accès permanent dans le lieu de vie des élèves, permet de jouer avec les temps de la rencontre, qui varient en fonction de chaque classe et de chaque élève individuellement. La Petite Galerie, mettant les œuvres à disposition dans l’école, permet à l’élève de décider de re-voir l’œuvre quand il veut. Il est vrai que les autres lieux, ne le proposent pas, d’abord parce qu’il y a des contingences administratives ou financières, et d’abord matérielles (on n’organise pas une visite au Musée comme ça !), mais aussi parce que l’importance décisive de la durée et de la répétition n’est pas réellement pensée comme une problématique.
Manon part du principe que le musée est souvent pris comme un espace austère, guindé ou la lourdeur du lieu entrave le spectateur et l’empêche de voir ce qu’il veut, d’aller où il veut. Ces
idées reçues sont transmises par la famille ou par l’école, aussi faut-il revenir sur ces idées qui desservent le lieu même de la rencontre avec les œuvres. D’ailleurs elle constate le même préjugé chez les enseignants et les étudiants de l’ESPE. Il faudrait qu’ils soient à l’aise dans le musée, parce que leur propre réticence, comme toutes leurs attitudes, est perçue par les élèves. Elle propose des activités où les élèves pourraient se promener dans le musée, être autonomes, choisir des œuvres, qui leur plaisent, qu’ils n’aient pas. Ainsi pourrait-on réorganiser une visite avec les œuvres choisies par les élèves. Nous notons que son idée se structure sur la notion de temps, la durée de retour sur l’œuvre et qu’elle privilégie l’opportunité de quelques rencontres bien choisies à un parcours obligé.

Bien sûr, ces visites doivent avoir des objectifs, et c’est ce que Gaëlle déplore quand les enseignants viennent sans vraiment savoir pourquoi ils sont là. Cette situation induit des comportements et incitent les élèves à la passivité et à l’ennui. Cette conception est souvent celle qui confie à l’œuvre le seul rôle actif dans la rencontre : c’est d’elle que doit venir l’intérêt et le sens. Alors que la rencontre est d’abord un état actif d’ouverture, voire d’un questionnement préexistant : il faut se mettre dans les conditions de la réception.

Souvent dit-elle le lieu lui-même n’est pas pensé comme un lieu d’art, où il peut se passer plein d’événements intéressants. Il y a de nombreuses actions artistiques qui obligent le spectateur à se décentrer, à s’ouvrir à d’autres champs de l’art et à modifier son point de vue sur le lieu ; on a l’exemple dans la région du Languedoc-Roussillon, avec le Centre Chorégraphique National associé au musée Fabre, qui ont invité des danseurs à réaliser une performance devant des œuvres, une autre manière de faire rencontrer les œuvres.

Pour tant c’est bien le lieu de l’art qui confère à l’œuvre, pour Manon, une place privilégiée, qui lui donne de la valeur : valeur affective, valeur émotionnelle, valeur de prestige. Manon donne un autre argument, celui de la matérialité de l’œuvre qui s’inscrit dans l’expérience même de la rencontre et qui est augmentée par le lieu dans lequel elle est observée, d’où l’importance de sa mise en scène.

Layla se rapproche de la volonté de changer ces idées reçues qui bloquent le spectateur. Les conceptions étiquetées amènent à penser que le musée est un lieu fastidieux, où l’on s’ennuie. C’est dans la conception spécifique d’une mise en scène des rencontres qu’il faut travailler ; il y a là un espace à reconquérir, parce que l’implication de l’enseignant en dépend.

---

Cathy ajoute que de même que le musée doit être physiquement parcouru dans un équilibre entre le parcours imposé et le choix ouvert au hasard, le parcours physique de l’œuvre in situ est aussi un élément du dispositif de réception. Elle propose de décortiquer l’œuvre en micro-éléments qui s’inscrivent dans la mise en scène. Elle y voit là un moyen de travailler les détails de l’œuvre ; elle fait dessiner et combine ou recombine ces détails pour faire rencontrer l’œuvre, ce qui permet d’avoir d’autres points de vue sur l’œuvre. Elle peaufine cette façon de faire en incitant les élèves à une observation fine, presque scientifique de leur environnement : carnet de croquis en main ils sortent dans la cour et dessinent par exemple. Elle calque ensuite ces activités sur la rencontre avec les œuvres. Mais cela ne veut pas dire qu’il faut tout décortiquer, tout trier, ou tout fragmenter pour comprendre l’œuvre, elle laisse une part de découverte, de surprise. De ce fait lors d’expositions elle observe les œuvres et cherche une mise en scène qu’elle voit plutôt sous la forme d’une stratégie pour montrer l’exposition aux élèves. Dans l’exemple dont elle parle, elle nous explique comment il fallait surtout garder cette notion de surprise, pour avoir des émotions intactes. Laisser des espaces vierges dans la rencontre est donc important. Elle parle même de « ruse » dans un sens positif, de suspens, de prise au piège amusante et agréable, où elle s’y retrouve, avec son esprit « gamine ».

Huguette fonctionne sur ce schéma entre « gamine » et mise en scène qui propose des rencontres agréables. Elle utilise des reproductions pour préparer les rencontres avec les œuvres. Elle ménage des effets, qui vont jouer avec le mystère ou la surprise ; par exemple leur faire croire que l’œuvre est petite, ils la verront immense ou l’inverse, c’était le cas avec l’œuvre de Chagall, par exemple. Parfois les reproductions travestissent complètement l’œuvre, jusqu’à les faire hésiter sur le médium et de leur faire imaginer que l’œuvre est une peinture alors que c’est une pièce de faïence. La mise en scène est capitale, puisqu’elle peut jouer avec les élèves, les faire réfléchir, les faire douter et les obliger à regarder de très près les œuvres ou au contraire à s’en éloigner pour regarder mieux. Cette mise en scène permet l’essayage d’attitudes face l’œuvre et la construction de compétences pour la rencontre avec des œuvres. Huguette donne un exemple de mise en scène qu’elle a vécue comme une expérience en tant qu’adulte ; elle a pu elle-même expérimenter la rencontre par l’intermédiaire de la pratique plastique et lui a permis de produire ensuite une situation pédagogique.

**Ce que nous retenons**

Le temps à accorder aux œuvres et la répétition sont primordiaux pour la rencontre avec les œuvres. La modalité de la présentation de l’œuvre sous le modèle de la Petite Galerie offre...
une possibilité exceptionnelle de re-voir l’œuvre ; aucun autre mode ne le permet, malgré les tentatives dans le musée. Cette problématique n’est d’ailleurs pas envisagée dans les réflexions récurrentes sur la rencontre avec les œuvres.

Le lieu même de l’œuvre pourrait être appréhendé de manière plus ouverte : laisser les élèves choisir des œuvres dans un premier temps pour y revenir pour une autre visite. Le lieu de l’œuvre n’est peut-être pas suffisamment pris en compte ou exploité. Il y a des propositions qui permettent au spectateur de changer son point de vue et de faire évoluer ses propres conceptions de l’art ; les centres artistiques proposent des rencontres originales avec les œuvres en invitant des artistes qui s’emparent des lieux. Cette mise en scène peut être même déterminante de l’implication de l’enseignant dans ces modifications de conceptions et sa volonté de faire rencontrer les œuvres aux élèves.

La notion de mise en scène est dans le musée le pendant du dispositif didactique d’analyse des œuvres qui transpose l’idée de mise en scène dans les situations pédagogiques. De fait, nos interviewés évoquent de multiples exemples de techniques professionnelles, de gestes, qu’eux mêmes appellent comme Cathy des ruses, qui ne sont pas autre chose que des formes dynamiques de scénographie, comme l’activité de dessin in situ ou en décalage immédiat, ou des contraintes de parcours visuel de l’œuvre qui permet de la décortiquer pour paradoxalement permettre sa perception comme un tout. Mais cela ne signifie pas qu’il faut tout dire de l’œuvre, tout montrer et que la mise en scène doit lui donner une transparence totale. Au contraire il faut penser à ménager des espaces de surprise qui motivent les élèves et travailler les stratégies de présentation des œuvres pour offrir une rencontre avec les œuvres qui soit agréable.

La mise en scène subtile permet en quelque sorte des essais de conduites et d’attitudes face aux œuvres et apprendre ces attitudes et ces conduites est capital pour accéder aux œuvres : par exemple apprendre à avancer pour voir mieux ou reculer pour voir l’ensemble, mais aussi se débarrasser d’a priori et rester « ouvert » à une perception moins préformée. La mise en scène permet donc l’apprentissage de compétences afin de s’approprier la rencontre avec les œuvres.
1. AXE 3 « Didactique » : éléments de savoir et de savoir faire professionnels

1.1 Rappel des hypothèses et des questions de recherche pour l’AXE 3

Nous faisons l’hypothèse que leur propre rapport à l’œuvre et que leur propre théorie personnelle de l’art, jouent un rôle déterminant dans le développement professionnel de l’enseignant qui pratique les arts plastiques. Cela s’observerait dans le fait que les enseignants s’appuieraient sur leurs propres expériences, expériences de référence pour chercher à les proposer à leurs élèves.

Nous devrions trouver un lien entre leur rapport à l’œuvre, d’une part, et d’autre part ces composantes clefs du savoir-faire professionnel que nous appelons des gestes professionnels. Nous supposons que le développement professionnel est partiellement accessible et nous tenterons de le mettre à jour en examinant au plus près les entretiens.

Voyons quelles questions sont en jeu ?

Que disent les enseignants des principes qui guident leurs choix professionnels, leurs décisions didactiques et pédagogiques ? Font-ils état de gestes qui selon eux constituent des éléments clef de leur répertoire professionnel, de leur savoir faire, ou au contraire constituent des difficultés, des points d’achoppement récurrents ? Peut-on identifier des éléments tirés de ces expériences fondatrices que les enseignants cherchent à transposer auprès de leurs élèves ?

Rappel des principaux items constituant notre outil d’analyse

- AXE 3 : Éléments de savoirs et de savoir faire professionnels
- Choix des œuvres comme geste fondamental
- Matérialité de l’œuvre et de son contexte : l’œuvre authentique et ses substituts
- Gestes professionnels emblématiques
- Mise en relation du faire, du voir et du comprendre
- Gestes de mise en scène de l’œuvre
- Gestes de transmission des attitudes
- Usages lexicaux : la place et le sens des vocabulaires de spécialité (place du savoir)
- Acteurs et processus de la médiation : l’artiste, l’enseignant, le médiateur professionnel, autres médiateurs

1.2 Rappel de nos questions de recherche

Dans cet axe 3 de nos réflexions, nous cherchions à savoir si certains éléments de savoir, savoirs professionnels, peuvent se distinguer. Au-delà de nos questions, l’enjeu est l’identification de gestes professionnels qui seraient éventuellement spécifique de l’accompagnement didactique de la rencontre avec l’œuvre. Que pourraient être ces gestes professionnels et comment pourraient-ils être rendus en partie lisibles, dans une visée de formation ?

1.3 Ce que nous dégageons de nos analyses sur cet axe
Stéphanie met en relation immédiatement le choix des œuvres pour la rencontre et leur mode de présentation. Le choix pour elle dépend des objectifs de l’enseignant. Ce qui signifie qu’elle part d’abord d’une structure, les programmes peut-être, mais aussi d’envies personnelles, cohérentes avec les programmes, pour élaborer le choix. Elle fait l’analyse des objectifs pour extraire des éléments importants qui vont fonder ses choix. Par exemple dans cette analyse, elle met en avant des priorités. Nous pensons que si elle avance sur les priorités, c’est un geste professionnel qui se rattache à la prise en compte des élèves eux-mêmes. Elle donne un exemple de priorité : éveiller la curiosité. Aussi choisira-t-elle des œuvres qui pourront aller dans ce sens. Elle signale aussi d’autres priorités : l’imaginaire, les savoirs encyclopédiques, qu’elle sollicite en rapport avec le rapprochement de deux disciplines arts et sciences, en prenant appui sur des notions communes comme le détail, la couleur, lumière-ombre ou en favorisant la démarche d’investigation comme démarche transférable dans la rencontre avec les œuvres, se superposant à la démarche de création.

Manon sélectionne à l’intérieur même de des expositions les œuvres sur lesquelles elle souhaite faire les rencontres. Elle se méfie des œuvres qui seraient *faciles*, comme des œuvres figuratives, qui apparaissent transparentes aux yeux des enseignants (du public en général dit-elle), et qui les amènent à choisir ces œuvres-ci. Elle donne un argument simple qui est que les élèves en viennent très vite à bout et lorsqu’ils en ont fait le tour, s’ennuient et se détournent très vite de la rencontre avec l’œuvre, parce qu’ils manquent de savoirs pertinents et se découragent. Le choix d’œuvres plus sophistiquées, déconstruites ou plus complexes engage et implique davantage l’enseignant, parce que si elles semblent moins facilement abordables par les adultes eux-mêmes, elles sollicitent et nourrissent l’imaginaire des élèves, ce qui est attesté par leur intérêt et leur implication dans les échanges en face à face avec l’œuvre. Le choix des œuvres est donc pour cela capital et Manon reconnaît volontiers la nécessité que son travail consiste à assister les enseignants à opérer un choix d’œuvres à travailler au musée et dans leur classe. Cet accompagnement évite l’exclusion d’œuvres fondée sur des aprioris ou des méconnaissances, et il permet également de faire bouger et de déplacer les conceptions des enseignants, à condition de leur fournir à la fois des outils réutilisables et des justifications dont ils pourront faire usage. Le médiateur retrouve ainsi face au public des enseignants visiteurs un rôle d’accompagnant, au sens de la formation.
professionnelle (Étienne, 2012 ; Quéré, 2002,). Il est frappant de voir que ce rôle devant les adultes est proche de celui que ceux-ci doivent jouer à leur tour devant leurs élèves.

Gaëlle fait le même métier que Manon et ses propos recoupent ceux de Manon. Le choix des œuvres est primordial. Elle insiste cependant sur la diversité des médiums, peut-être pas suffisamment favorisée (installation, vidéos, photographie). Nous pensons là que la trace de ses propres conceptions apparaît dans le choix des œuvres. Gaëlle rappelons-le, a une expérience première autour du cinéma et du théâtre, qu’elle semble mettre en évidence dans son métier par la diversité des choix, par la diversité des médiums, elle favorise l’association des œuvres entre elles, maintenant en place des réseaux qui construisent pour elle la culture.

Christine fait aussi de la notion de réseaux d’œuvres un outil professionnel : savoir mettre en réseaux les œuvres présentées est un art de faire clé, un geste professionnel selon notre définition. Elle a l’idée de créer avec sa collègue des banques d’œuvres, un outil qui accompagnera les élèves dans le choix des œuvres, parce qu’il aura lui aussi à choisir. Ainsi l’enseignant choisit les œuvres et ce geste professionnel apparemment simple est un geste qui demande des compétences spécifiques. Par exemple l’enseignant doit trouver des œuvres particulières en rapport avec les pratiques des élèves, c’est-à-dire que ces œuvres doivent entrer en résonnance dans leurs pratiques plastiques (techniques, formes, couleurs, matière, imaginaire), mais de manière individuelle et sans imposer une reproduction mécanique de contraintes ou de techniques (« à la manière de »). Elles doivent répondre à un besoin plastique, ce que défend Serge. L’enseignant prépare le choix des élèves, lui laissant ensuite dans un éventail de choix guidés, la possibilité d’être autonome. En apprenant à choisir, l’enseignant apprend à l’élève à choisir. Plus encore, la définition même de la mémoire culturelle pourrait se trouver dans ce vaste réseau d’éléments matériels que le sujet collecte, et assemble non en désordre mais selon des logiques multiples qu’il sait mobiliser.

Serge prend appui sur l’autonomie. Le choix de l’enseignant est déterminant pour que l’élève parvienne lui-même à choisir et accède ainsi à une autonomie. Il faut donc que l’enseignant prenne des risques de donner beaucoup, en surabondance à l’élève. Serge ne choisit pas vraiment pour les élèves. Il sait qu’il y a un risque de les noyer, mais il accompagne leurs choix et il entend qu’ils exercent leur droit de choisir, parce que les choix influent sur les moyens plastiques qu’ils vont utiliser. S’ils choisissent leurs œuvres, celles qu’ils préfèrent, par exemple, dit-il, c’est parce que ces œuvres conviennent à leur besoin d’expression plastique ; il pense qu’intuitivement les élèves sentent ce dont ils ont besoin. Il ne se décharge pas de son autorité professionnelle, au contraire il donne accès au choix en les laissant à leur
portée. Il guide cependant leur pratique plastique, l’accompagne en les questionnant et bien sûr cet accompagnement influe sur les choix des œuvres qu’ils font. On voit que le geste professionnel qu’il évoque est complexe et subtilement équilibré : il ne suffit pas simplement de montrer des œuvres en quantité, dans un désordre quelconque, mais d’en montrer plus que d’habitude, dans un désordre calculé, où les élèves ne seront pas perdus.

Serge est du même avis que Manon sur les apprentissages culturels. Il tient à prendre en compte la culture propre des élèves (famille, milieu d’origine), ce qui influence ses choix d’œuvres. Souvent ils possèdent des fragments de sa voir culturel, sans que l’école les sollicite. Pour Serge, les arts plastiques sont le lieu où cette culture peut s’épanouir en priorité, aussi favorise-t-il les élèves à la faire apparaître dans leurs productions plastiques, à la reconnaître et à l’apprécier. Voilà pourquoi pour Serge le choix des œuvres doit être celui des élèves et non de l’enseignant. Mais attention, il fait bien la différence entre cette culture qui doit s’intégrer dans les pratiques, et ce qu’il appelle la « culture légitime » qui doit être apprise, parce qu’elle est le socle de l’éducation. Les élèves qu’ils côtoient s’excluent eux-mêmes de la culture des musées par exemple, parce qu’ils pensent qu’ils n’y ont rien à faire. C’est là justement où l’enseignant a une place fondamentale dans les choix des œuvres. Il a à amener en classe cette culture, pour qu’ils puissent l’apprivoiser.

Cathy considère que le geste professionnel du choix des œuvres est fondamental. Elle reconnaît qu’il n’est pas facile de choisir et elle a mis au point après plusieurs années de travail une méthode qui lui permet de stabiliser ces gestes. Mais elle met en avant l’implication et l’engagement personnel de l’enseignant au cœur de ces gestes. Il faut aimer les œuvres que l’on va voir et que l’on va faire rencontrer aux élèves, parce qu’il n’est pas possible, pour elle de faire autrement. Elle choisit les œuvres « où elle se régale », au cours d’une première visite, dans un lieu d’art, un musée. Si les œuvres lui plaisent alors, elle retourne crayon et carnet en main en vérifiant si des idées affluent, elle observe les œuvres pour les sonder pour voir si des situations pédagogiques s’inscrivent naturellement, si des objectifs apparaissent ou se dégagent de cette rencontre. Elle passe d’une étape personnelle dans la rencontre à une étape professionnelle. Il peut arriver que rien ne vient, elle lâche les œuvres dans ce cas, sans remord, mais elle garde pour elle cet acquis. Nous pensons qu’elle construit ainsi en parallèle ses conceptions personnelles de l’art, qu’elle accumule un savoir professionnel, qui est implicite, peu visible, puisqu’il n’apparait pas clairement dans les gestes professionnels, mais qui se stratifie et se densifie au fil des rencontres.
Nathalie a pris conscience récemment de l’importance du choix des œuvres et a trouvé des moyens originaux et simples pour trouver des idées. Plutôt que de choisir, sans trop savoir, elle part d’un calendrier qui lui donne une œuvre journalière ; cet outil lui permet d’avoir des reproductions de qualité à disposition et de ne pas chercher pour l’instant les œuvres mais plutôt, de construire un savoir « quoi faire avec les œuvres », qui était son tout premier problème. Le choix plus ciblé viendra plus tard. Si ce choix lui est facilité, ce n’est pas pour autant qu’il n’y a pas d’objectif. Elle construit sur l’ensemble d’œuvres proposées ses propres objectifs en rapport avec les contenus didactiques et le moment où elle va proposer les œuvres. Ce choix qui lui est facilité par cette structure quotidienne, ne l’empêche pas non plus d’ajouter ou d’éliminer au fur et à mesure qu’elle avance certaines œuvres ; l’avantage d’avoir à protée de main ces œuvres facilite leur rapprochement, elle peut les placer dans un ordre différent ou encore constituer plus aisément des réseaux d’œuvres. Elle y ajoute des études personnelles qu’elle a faites sur les œuvres. Ces réseaux pour Nathalie construisent du sens pour les élèves, mais aussi pour l’enseignant. Le geste professionnel qu’est le choix est important, mais la place que l’on accorde à l’élève dans la rencontre avec les œuvres est aussi un geste fondamental qui rejoint celui du choix ; c’est-à-dire les choix de qualité, de diversité, et la densité en nombre sont également incontestablement du côté de l’enseignant, comme l’affirme Serge. En vue de diversifier, Nathalie a choisi de travailler la vidéo et particulièrement le film d’animation, parce qu’elle a une bonne pratique personnelle et surtout ce médium motive les élèves : il désacralise ce type d’œuvre, tout en donnant une acuité plus fine sur la compréhension de la notion temps, importante chez les petits élèves.

Huguette se rapproche de l’ensemble des enseignants sur le choix des œuvres. Il dépend des objectifs, mais plus spécifiquement pour Huguette, ce choix est important pour construire les références artistiques qu’elle met en place lors de la pratique plastique des élèves. Elle revient de la même manière sur l’idée que les œuvres en réseau donnent du sens, comme ce réseau est un outil précieux et puissant pour créer de la culture. Elle fait les mêmes remarques sur la qualité de ce qu’on montre aux élèves, tant sur le fond que sur la forme, pour elle c’est une forme de respect des élèves.

Pour Isabelle et Christine, qui sont en collège, le choix des œuvres nécessite une analyse spécifique parce qu’elles ont un impact sur les pratiques plastiques. Elles rejoignent en cela les préoccupations de Serge. L’avantage de choisir les œuvres en fonction d’analyses faites par l’enseignant, permet également d’engager de nouvelles problématiques, qui ne peuvent
pas apparaître au premier abord. Pour Isabelle, l’enseignant peut construire ainsi d’autres situations pédagogiques et progresser ou approfondir ce qu’il avait proposé. L’analyse avance ainsi en cercle : choix d’œuvres en fonction des objectifs, puis ajustement des objectifs en fonction des œuvres choisies, etc. Isabelle pense qu’il faut ouvrir les pratiques pédagogiques en arts plastiques et le choix des œuvres est à son avis responsable d’une stagnation. L’ouverture à d’autres médiums, dégageant des panels d’œuvres plus larges au-delà de la traditionnelle peinture montrée systématiquement, pourraient faire avancer ces pratiques. Cela ne signifie pas pour Isabelle un rejet de cette peinture, puisqu’elle apparaîtra en tant que repère dans l’enseignement de l’histoire des arts. Elle rejoint Nathalie en ce qui concerne la vidéo, en approuvant ce médium parce que très proche des élèves ; il est le médium de leur temps et de leur mode de vie et il permet d’avancer et de questionner les pratiques plastiques contemporaines de nouvelles façons.

Philippe et Ludivine proposent de se poser la question du choix des œuvres en fonction de la place que l’on veut accorder à l’œuvre. Sélectionner des œuvres ne suffit pas, il faut aussi se préoccuper des modalités de leur présentation. Car il pense que les œuvres en elles-mêmes peuvent être des aides, qu’elles peuvent jouer comme élément actif du dispositif didactique, pas simplement comme objets passifs des appréciations et des analyses. Les mettre en réseaux permet de construire des problématiques plus complexes et de donner du sens, tout en permettant la compréhension d’œuvres plus compliquées.

Layla fait la même remarque. Elle a la conviction profonde que l’œuvre est un outil ; elle en a donné très clairement les fonctions, précédemment. Cet outil aide à enseigner et se déplie pour accompagner d’autres rencontres avec d’autres œuvres. Mais elle va plus loin en donnant sa préférence à la sélection d’œuvres fortes. Elle est convaincue que les élèves doivent être stimulés par des œuvres qui portent un message qui leur résiste tout en les interpellant, pour qu’ils puissent être actifs dans la rencontre avec les œuvres. Les adolescents particulièrement sont ciblés par ces choix, parce qu’elle constate que leur subtilité, leur délicatesse et même leur fragilité les rendent rebelles à l’exercice de la rencontre. Ludivine développe des gestes professionnels autour du choix et de l’incidence du choix. Elle est d’accord avec Philippe pour penser que le choix doit être fait en fonction de la présentation que l’on veut mettre en place. Il est nécessaire de réfléchir à cette présentation, qui donnera d’autres objectifs et peut-être fera revenir sur les choix engagés. Par exemple elle utilise des reproductions qu’elle n’affiche pas directement au tableau, elle fait le vide, elle laisse une place spécifique à
l’œuvre, en accord avec Philippe. Mais elle affirme plus clairement que les autres, ses choix qui sont d’abord des choix personnels, avant d’être dictés par des considérations professionnelles. Ce qui nous ramène au déterminant important qu’est l’engagement, et ce qu’Huguette appelle l’œuvre comme « cadeau » : Huguette propose aux élèves l’opportunité de rencontrer l’œuvre comme elle l’a faite, et leur propose de partager sa propre expérience. Elle montre autant l’œuvre que sa propre relation à l’œuvre. De mettre en avant ses propres envies c’est aussi avancer dans ses conceptions personnelles, les affirmer auprès des élèves, voire leur montrer que c’est possible, donc d’accompagner le développement d’une autonomie dans les choix.

Ludivine comme presque tous les interviewés plébiscite la nécessité de sortir des traditionnelles rencontres avec la peinture uniquement, parce que, et c’est Philippe qui en donne l’argument fondamental, les élèves parlent d’œuvres en pensant essentiellement au tableau ; il est facile de comprendre cette équivalence dont parlent Philippe et Ludivine : « œuvre = un tableau ».

**Ce qui nous intéresse**

Le choix des œuvres est un geste fondamental en matière didactique, parce que les œuvres ne sont simplement des supports de travail, elles sont en elles-mêmes les dispositifs didactiques : c’est leur « magie », leur puissance sémiotique, leur présence, leur étrangeté, qui sert de moteur et de cœur aux séances de travail. Il ne s’agit pas seulement de respecter des « objectifs pédagogiques » et d’évoquer en boucle des « notions plastiques », mais d’organiser vraiment une *rencontre*, une expérience qui est bien en deçà et bien en amont de toute visée d’apprentissage de contenus scolaires.

Symétriquement, le choix que fait l’enseignant est révélateur des options pédagogiques professionnelles. La qualité des choix, du nombre, la diversité et l’organisation de la mise en scène révèlent ce que sont en réalité les enjeux de la situation didactique, plus que ne le font les déclarations d’objectifs et les références au programme, qui sont de surface. Le choix des œuvres est plus marquant lorsque l’enseignant affirme ses conceptions et ses gouts, parce qu’il y a là de sa part une implication plus réelle dans la volonté de donner une autre dimension à la rencontre avec les œuvres. Le choix ne peut donc être qu’un choix personnel : les œuvres que l’on montre, doivent aussi être des œuvres que l’on aime, ce qui n’empêche ni la diversité, ni la qualité. Des expositions peuvent amener l’enseignant à y trouver des chemins pédagogiques, mais il peut aussi apprendre pour lui seul, de la rencontre avec les œuvres sans être uniquement préoccupé de ce qu’il va en faire avec les élèves. Pour être éducateur d’amateurs, l’enseignant doit lui-même être amateur. Ce faisant il cultive pour lui-même une connaissance plus précise basée sur un réseau serré de références. Il accumule de l’expérience esthétique. Ces œuvres intégrées à des réseaux ouvrent sur des problématiques plus complexes qui elles-mêmes donnent accès à des œuvres plus difficiles, parce qu’elles les éclairent.

Le choix des œuvres est un geste professionnel qui peut dépendre de la situation pédagogique, mais ce choix peut également faire changer les situations pédagogiques prévues. Ce
Changement influence alors la diversité de ces choix, donne de l’importance aux médiums, et offre la possibilité de sortir de choix plus traditionnels comme peinture sculpture. Ainsi s’ouvrent des champs nouveaux vidéo cinéma, bande dessinée par exemple.

**Matérialité de l’œuvre et de son contexte : l’œuvre authentique et ses substituts**

On ne reviendra pas sur le terme de matérialité, il est le mot choisi, d’après ce que nous comprenons, par presque tous les interviewés pour faire la différence entre œuvre réelle et reproduction.

Stéphanie relève la matérialité de l’œuvre comme élément déterminant dans la rencontre pour de jeunes élèves. Cette matérialité donne du sens parce que justement elle joue sur les sens (sensorialité) des élèves ; Cathy la rejoint totalement sur ce point, considérant le « toucher » comme un des sens les plus importants à exercer et à former à la maternelle. Les constituants de l’œuvre sont abordables et elle juge difficile de parler d’œuvres sans aller les voir réellement. Nathalie précise d’ailleurs que les dimensions de l’œuvre sont une variable assez peu exploitée, pourtant les élèves s’y arrêtent ; l’expérience avec les petits formats de maître Rey, au musée Rigaud de Perpignan, lui a confirmé. Elle donne en exemple les formats uniformisés des reproductions, qui quelle que soit l’œuvre, sont standardisés, ce qui annihile complètement l’œuvre elle-même. Pour Stéphanie, l’avantage de la Petite Galerie est d’abord la mise à disposition de l’œuvre comme réalité matérielle.

Cela ne veut pas dire que les reproductions ne sont pas des outils utiles ; Serge en fait l’éloge, expliquant clairement ses arguments, tout comme Philippe, qui les conçoit comme des outils indispensables permettant d’approcher les œuvres comme jamais on ne pourrait le faire, de les manipuler, de les agrandir, de sélectionner des détails, et surtout de disposer librement d’un répertoire de références illimitée. Les outils numériques, par leur puissance et leur mémoire, ont matérialisé le musée imaginaire, en permettant une circulation illimitée dans la totalité des œuvres du monde. Cet outil est abordé avec intérêt mais prudence : les enseignants évoquent, pour leurs élèves, les mêmes fascinations et les mêmes écueils qu’ils éprouvent dans leurs propres usages.

Le numérique, outre la quantité d’image, offre en outre une capacité de manipulation active des images elles-mêmes qui n’est encore que très partiellement utilisée. Stéphanie montre qu’avec la reproduction l’enseignant peut proposer une appropriation par la manipulation qu’elle conçoit comme audacieuse et irrespectueuse : elle déplie d’ailleurs dans des propositions plastiques ce qu’elle peut tester avec les élèves : découper, fragmenter,
rapprocher des parties de l’œuvre, calquer, copier, associer à d’autres œuvres etc. Ces reproductions comme outils développent donc des compétences spécifiques qui ne constituent pas des prolongements de la rencontre, mais qui sont la rencontre elle-même : pour « entrer » dans les œuvres, pour leur donner sens, je les absorbe par des opérations multiples de manipulation. C’est encore une fois une illustration du fait que réception et production sont les deux faces d’une même expérience : C’est à partir des propositions multiples offertes par les œuvres que se diversifient à leur tour les pratiques plastiques : la richesse du répertoire iconique alimente la richesse du répertoire gestuel.

Christine signale les difficultés qu’ont les élèves à faire la différence entre les reproductions des œuvres et les œuvres elles-mêmes. Elle pressent des confusions surtout lorsque les élèves font des recherches sur Internet, la confusion est criante : ils s’arrêtent au premier site trouvé. L’enseignant doit impérativement et plus encore aujourd’hui avec cette surabondance, distinguer ce qui est de l’ordre de l’œuvre et de la reproduction. L’avantage des œuvres réelles dans cette discrimination est capital, bien évidemment.

Mais Serge ne voit pas les choses de la même manière. D’abord il travaille dans l’idée de favoriser des rencontres multiples avec des œuvres en grand nombre, tout comme Ludivine, d’où l’exigence d’avoir des œuvres en quantité et la nécessité de travailler sur des reproductions, de qualité certes. Pour avoir toujours sous la main son répertoire de reproductions, Ludivine s’est fabriquée une mallette d’œuvres, en prenant celles qu’elle aime, et en veillant justement à une grande diversité des médiums et des périodes.

La spécificité de Ludivine est qu’elle accroche les reproductions comme des mini-expositions dans la classe. Serge n’explicité pas son mode de présentation : reproductions et revues sont à portée de mains. Ensuite il n’utilise pas les outils informatiques dans la classe, pour la recherche d’œuvres et préfère les aiguiller sur des revues, qui ciblent nettement le champ de recherche. Ces revues attachent une grande valeur à la qualité (Beaux-Arts Magazine en particulier). Ses élèves sont plus jeunes et c’est aussi la raison pour laquelle Serge n’utilise pas de site Internet, pour le moment. Pour lui les reproductions de bonne qualité offrent des regards sur l’œuvre qu’ils ne pourront jamais avoir même avec l’œuvre originale : gros plan, détail, point de vue. Jamais l’œil de la Joconde ne pourra être vu avec autant d’acuité par le commun des spectateurs dans la salle 6 du Louvre, tant on a atteint aujourd’hui un degré de qualité et de perfection numérique. Sur l’exigence de qualité, il rejoint Huguette sur le respect à accorder aux élèves.
Isabelle s’est donnée les mêmes ressources et observe les mêmes réticences que Christine et Serge. Elle propose de réguler la recherche en ciblant les images des œuvres et en créant des outils spécifiques pour les élèves, afin de leur éviter de se perdre ; d’ailleurs ces outils peuvent tout à fait servir aux enseignants.

Huguette apprécie différemment les œuvres réelles dans la rencontre. Elle aime travailler avec elles, aller au musée, parce qu’il y a toute la mise en scène de la préparation jusqu’à la rencontre qu’elle trouve passionnante. Cette préparation peut d’ailleurs passer par l’utilisation de reproductions qui joueront des rôles de motivation (jeu dans le musée). Mais la détermination première d’utiliser des œuvres réelles, est qu’elles s’inscrivent profondément dans la mémoire des élèves.

Tous nos interviewés, comme Philippe pensent que les œuvres authentiques apportent à la rencontre une qualité irréductible qu’ils cherchent à faire éprouver aux élèves car eux-mêmes ont construit leur rapport à l’œuvre à travers cette expérience, cette appréhension de l’aura de l’œuvre comme irréductible singularité matérielle. Philippe rend compte d’une empreinte de l’œuvre qu’il a reçu plus jeune, un choc émotionnel dont il parlait dans la première rencontre avec l’œuvre (le choc avec l’œuvre de Monet), qu’il tient à faire éprouver aux élèves. De ces rencontres dépendent le caractère grandiose de l’œuvre, dans un sens anthropologique, qu’il tente de défendre auprès des élèves ; il parle de l’œuvre comme de la « trace de l’humanité » (Lévi-Strauss, 1962).

Ce que nous retenons

Tous mettent en avant en priorité que l’expérience de l’art n’est jamais aussi intense et surprenante qu’au contact d’œuvres authentiques dans leur lieu. S’il y a un élément clef du dispositif pédagogique, c’est bien celui-là : l’aura des œuvres est un déterminant puissant de l’attention et un moteur de l’imaginaire et de l’action plastique. Et si nos interlocuteurs le savent, c’est qu’ils l’ont appris d’eux-mêmes. Le rapport à l’œuvre se construit dans ces événements.

Toutefois les reproductions, à condition qu’elles soient de qualité, complètent utilement la palette des ressources, sous forme traditionnelle papier ou sous forme numérique.

Tout l’enjeu des œuvres réelles est aussi de permettre aux élèves de faire la différence entre l’objet authentique et sa reproduction, qui a tendance à disparaître complètement dans un univers où les images sont si facilement et si abondamment disponibles, y compris pour les enseignants, qui ont eux-mêmes tendance à regarder les œuvres comme autant d’images, préoccupés qu’ils sont par leurs objectifs (Nathalie, Manon). L’excellente mémorisation des œuvres par les élèves est incontestable, plus encore si elles peuvent être touchées. Il y a à travailler avec les œuvres réelles, parce qu’il y a toute la mise en scène de la préparation jusqu’à la rencontre qui nécessite une implication forte de l’enseignant.

Faut-il ou ne faut-il pas employer avec les élèves des mots techniques (ne serait-ce que clair-obscur ou simplement nature morte… ou composition…) ? A partir de quel âge peut-on utiliser autre chose que des approximations ou des métaphores ? Doit-on considérer qu’une des finalités d’un enseignement des arts est d’enseigner aussi les formes de discours transposées des sciences de l’art, et jusqu’à quel degré de rigueur ? Nos interviewés se sont heurtés à ces questions. Tous ont constaté une grande capacité des élèves à apprécier un vocabulaire technique, les petits comme les grands, et à le réemployer. Ils l’exploitent progressivement dans d’autres apprentissages, dit Stéphanie. Philippe pense que s’il est timoré au départ, il prend de l’envergure au fil des rencontres avec les œuvres, il se développe, mais il revient à l’enseignant de pointer, de stabiliser, et d’apporter les mots techniques. Demander aux élèves de mettre en mots les œuvres en production comme en réception leur permet de s’exercer sur ce lexique, par exemple en parlant des productions plastiques d’un autre élève par exemple.

Mais ce lexique, comme d’ailleurs les formes discursives autour des œuvres (décrire, évaluer, comparer, raconter comment on a fait, expliquer ce que ça veut dire, pointer un détail, dire ce qu’on aime et pourquoi, dire à quoi ça fait penser, mettre en relation, etc.), n’émergent pas spontanément et relèvent d’une intériorisation progressive de discours apportés par les pairs mais surtout par l’enseignant. Tout cet apprentissage doit être conduit et accompagné par l’enseignant en situation de rencontre avec les œuvres. D’autres sources peuvent être identifiés, en particulier les discours tiers : Serge lui aussi, constate que les élèves accèdent à un certain niveau de vocabulaire, quand ils s’approprient les revues, c’est aussi une raison pour favoriser l’accès et son utilisation. Plus précisément Cathy parle même de transfert du
vocabulary d’un domaine à l’autre, son exemple entre les saveurs et le regard est convaincant.

**Gestes professionnels emblématiques**

On évoquera rapidement ici quels thèmes ont été abordés dans les sections précédentes. Nous cherchons ici à lister ce que nos informateurs identifient comme des *problèmes professionnels* requérant des *composantes clefs de leur compétence*, ce que nous appelons des gestes professionnels. Ils se définissent comme la capacité à gérer au mieux toute une série de tensions :

- **Le temps et la durée** : la gestion du temps (le *pilotage*) est un problème identifié par tous, en particulier Layla. Lorsque Cathy parle du toucher, qui évoque la matérialité au sens large de l’œuvre, on l’aura bien compris, elle intègre la notion de temps dans la rencontre : toucher l’œuvre, ce n’est pas juste *passer* sa main quelques secondes ; il faut s’habituer à la texture, à la chaleur ou la froideur du matériau, il faut couvrir la surface... Tout ceci demande du temps. Layla, qui est la personne qui parle le plus de cette notion de temps, décortique l’œuvre, pour appeler l’attention des élèves face à l’œuvre de Patrick Des Gachons, elle ne fait qu’amener les élèves à accepter de prendre du temps pour voir, elle les maintient dans l’attention, elle cherche à conserver la concentration des élèves dans le cœur même de l’œuvre. Gérer le temps de l’expérience est un art de faire subtil. Les rencontres avec les œuvres opèrent alors progressivement les changements dont parle nos interviens. Dans cette idée de constance, le *temps* est un atout indispensable. Peu de personnes en parlent, parce que la durée semble aller de soi, implicite, intégrée parce qu’elle appartient à la rencontre.

- **Le re-voir et le re-faire** : il faut également du temps pour re-voir l’œuvre, mais l’alternance entre les apports de nouveau et le retour vers le connu, ou la répétition, sont des tensions bien connues des didacticiens (le concept de *mésogénèse*, Reuter et al., 2013).

- **L’action ou le retrait, le silence ou la parole** : Manon prend conscience dans les modes de rencontre avec les œuvres, du peu de cas que l’on fait du silence, du blanc, du vide à faire pour appréhender l’œuvre. Dans cet espace-temps vide se joue des choses importantes en construction qu’il ne faut pas négliger et combler ces espaces-temps est très dommageable. Elle engage d’ailleurs les enseignants à se préoccuper des *consignes* et des *contraintes* dans les productions plastiques lorsqu’ils font travailler les élèves dans les productions plastiques, parce que ces deux choix didactiques révèlent souvent les problèmes importants de l’œuvre. Sans elles, les élèves sont livrés à eux-mêmes, et la rencontre n’a aucun intérêt.

- **La variation mais pas la confusion** : Christine pense qu’il faut varier les mises en situation des élèves face aux œuvres, donc varier les médiums. Elle est d’accord avec Isabelle pour dire que la vidéo est un excellent moyen de pénétrer le cœur des œuvres, pour les plus anciennes également.

- **L’explicitation** : elle trouve dans l’explicitation aux élèves de ce que fait l’enseignant, un moyen pour donner de l’intérêt aux activités. Cette méthode d’explicitation du travail de l’enseignant donne du sens au temps pour voir, elle les maintient dans l’attention, elle cherche à conserver la concentration des élèves dans le cœur même de l’œuvre. Gérer le temps de l’expérience est un art de faire subtil. Les rencontres avec les œuvres opèrent alors progressivement les changements dont parle nos interviens. Dans cette idée de constance, le *temps* est un atout indispensable. Peu de personnes en parlent, parce que la durée semble aller de soi, implicite, intégrée parce qu’elle appartient à la rencontre.

- **Le renouvellement du à «la manière de»** : le dispositif pédagogique qui se nomme à *la manière de*, est une des routines pédagogiques conventionnelles de l’enseignement de l’arts plastiques. Mais Huguette, Nathalie, Ludivine et Serge le voient comme une situation plastique qui accentue les difficultés ; l’évaluation des travaux est injuste, la monotonie des réponses et le peu de prise des élèves dans leur propre pratique plastique sont des obstacles. Ludivine le trouve qu’il ne développe pas l’expression des élèves, voire même l’appauvrit. Huguette le voyait même comme un piège et elle est contente aujourd’hui parce que sa pratique pédagogique a évolué vers des dispositifs plus sophistiqués et plus ouverts. Elle parle de renouveau et de plaisir d’avoir découvert d’autres manières d’enseigner les arts plastiques. Elle a créusé la didactique des arts plastiques et a essayé des dispositifs pédagogiques autour des notions (du détail, de la couleur, de l’échelle). Elle a ensuite construit des problématiques, soutenues par des réseaux d’œuvres constituant les références artistiques.

- **Nathalie** permet un jeu (au sens de rouage) important entre la démarche scientifique d’investigation et la démarche de création dans l’expérimentation de notions capitales extraites de deux disciplines : ce jeu développe les
questions sur les œuvres avec deux points de vue différents et éveille les élèves à ce qui les entoure, les obligeant à une attitude d’enquêteur.

- **Flexibilité** : Isabelle envisage des écarts avec le programme pour assouplir certaines séquences, parce qu’il est impossible de s’engager à ce point (référence aux exigences des programmes d’histoire des arts). Christine a le même sentiment sur l’impuissance dans laquelle les enseignants s’enferment s’ils ne savent pas se dégager des injonctions. Il y a peut-être à accepter également des écarts avec les programmes, les injonctions, qui distordent les possibilités dans la rencontre avec les œuvres.

- **Ludovine prend la rencontre sous un autre angle** : elle expose très simplement la manière dont elle procède. Pour elle, prendre et commencer par des œuvres que l’on connaît bien, c’est se donner les moyens d’aller confiance en soi. Elle pense que cela permet d’aiguiller la parole des élèves plus facilement dans la rencontre avec les œuvres et ainsi eux-aussi prennent confiance. Dans tous les cas, il faut aussi accepter d’attendre que la parole vienne pour les élèves et défendre des moments de blancs ou de vide.

- **L’implication, l’engagement de l’enseignant lui-même** : on comprend que plus l’enseignant rencontre avec l’œuvre, plus il a de chance de pouvoir transférer une partie précieuse de l’œuvre qu’il a accumulé dans ces rencontres. Plus il apprend de ses rencontres, plus il se sent capable de prendre en charge des rencontres plus complexes ; ainsi il ose, il s’autorise, il prend confiance, il a de l’audace.

**Dessiner pour voir et pour faire** : le carnet de croquis, que Nathalie a expérimenté elle aussi en direct devant les œuvres et qui lui servent à évaluer sa pratique pédagogique, est une proposition : maniable, personnalisée, évolutive.

**Confronter les productions des élèves avec des œuvres** : chercher à aller à l’inverse du à la manière de. Lorsqu’il leur propose ces œuvres-clefs, l’enseignant les confronte aux références qu’il a mises en avant avec celles qu’eux-mêmes ont choisies. Ils comprennent finalement mieux, pense Serge, en travaillant les œuvres qu’ils ont choisies.

**Layla propose un dispositif qui tient compte de ces trois activités, avec un niveau supplémentaire, celui de l’artiste** : c’est-à-dire qu’elle propose de produire sur le lieu même où l’artiste travaille. Les élèves dessinent, peignent là où l’œuvre est en train d’être réalisée par l’artiste. Cette activité est doublement intéressante parce qu’elle oblige un regard pointé vers le motif et non vers l’œuvre ; il cible le faire et voir. Il faut regarder le motif et produire. Ensuite il est nécessaire d’étudier les différences entre ce que fait l’artiste et ce que chacun a réalisé. Cela permet de comprendre qu’il n’y a pas la même réponse à donner lorsque l’on propose un motif. Chacun a pu prendre ce qui l’intéressait du motif. Ce dispositif pédagogique est capital. Layla donne aussi un exemple sur l’écriture qui peut être rattaché à la rencontre avec l’œuvre.

**Mise en relation du faire, du voir et du comprendre**

**Gestes de mise en scène de l’œuvre**

Nous avons vu que le rapport à l’œuvre s’était aussi construit, pour nos interviewés, dans un rapport à l’espace de l’œuvre, tout aussi important que le rapport à l’artefact matériel circonscrit qu’est l’œuvre dans une définition standard. Ils insistent donc sur un geste global de scénographie, ou sur quelques savoir faire liés à l’étayage de la mise en scène de l’œuvre dans son espace.

Pour Stéphanie la grande priorité c’est la mise en scène dans l’espace qui est importante. Peut-être est-elle plus abordable pour des élèves de maternelle, parce que l’espace y est modelable dit-elle.

Il y a d’autres moyens d’apprendre ces stratégies de mise en scène. Huguette ne dit pas vraiment où elle a appris, mais elle mentionne la formation qu’elle reçoit de l’AGEEM, comme une aide précieuse. Elle tente beaucoup de dispositifs explorés parfois par les collègues et partagés au sein de la formation : l’exemple du détail très agrandi à retrouver dans le musée en est un. Elle aime présenter la découverte d’œuvre comme des jeux possibles, notamment lorsqu’elle travaille dans le musée, parce que le jeu pour elle, laisse aux petits...
élèves un bon souvenir du musée qui s’enracine et conforte l’idée d’aller voir des œuvres, d’où cette importance de la place du jeu dans les mises en scène de la rencontre.

**Gestes de transmission des attitudes**


Outre cette « compétence esthétique », quelle que soit sa nature, se transmettent aussi des valeurs et des attitudes. Serge vise le développement des valeurs autour d’une liaison « création-autonomie-citoyenneté ». Cette articulation va dans le sens de ce que dit Stéphanie, au niveau de la construction de conceptions personnelles. Pour que ces conceptions puissent exister, l’enseignant doit mettre en place des rencontres avec les œuvres et laisser une part d’autonomie aux élèves ; le fait d’être autonome, va dans le sens d’une citoyenneté (socle commun). Serge insiste beaucoup sur cette capacité des élèves à être autonome, parce qu’il offre la liberté de choix et les éduque à faire ces choix. Cette autonomie se développe dans les séquences d’arts plastiques où les œuvres sont présentes. Huguette rejoint ce que dit Cathy ; l’enseignant doit s’impliquer ce qui donne confiance aux élèves et en plus cette mise en confiance fait prendre conscience aux élèves que les œuvres ont de l’importance. Isabelle confirme l’importance de l’implication de l’enseignant. Lorsqu’elle projette des œuvres en reproduction, elle leur parle de ce qu’elle a vécu, ce qui l’a touchée, lors des rencontres d’œuvres réelles. Elle leur explique comment elle a ressenti, compris l’œuvre. Il se passe là une réelle transmission dit-elle et ce qu’elle leur transmet est en quelque sorte une petite partie
de la rencontre réelle avec l’œuvre. Elle a constaté que les élèves prennent beaucoup d’intérêt et sont plus attentifs et motivés, comme si une autre dimension s’ajoutait à la reproduction. Philippe propose de s’appuyer sur les programmes qui donnent quelques attitudes que l’enseignant peut attendre des élèves. Ces attitudes attendues donnent un cadrage pédagogique dans lequel s’insère la rencontre, si et seulement si il est étayé par la didactique des arts plastiques et de l’implication de l’enseignant. Il constate dans les travaux écrits des élèves des traces de ces attitudes.

**Ce que nous retenons**

Un enseignant qui s’implique et s’engage dans la rencontre avec les œuvres se donne progressivement confiance. Cette confiance peut être multipliée pas des connaissances stables prises sur la rencontre d’œuvres-clefs. Cette confiance se transmet et se répercutte sur les élèves qui rencontrent à leur tour les œuvres, forts de la confiance qu’on leur fait. Mais l’enseignant peut parler des rencontres réelles qu’il a faites aux élèves, comme s’il proposait de transmettre une petite partie de l’œuvre réelle.

Donner une part d’autonomie aux élèves dans la rencontre, est un geste professionnel qui oblige à lâcher-prise, car lorsque les élèves sont prêts « éclairé » et « averti », ils peuvent profiter de cette autonomie qui va dans le sens d’une éducation à une citoyenneté.

**Acteurs et processus de médiation : l’artiste, l’enseignant, le médiateur professionnel, autres médiateurs**

Le terme de *médiation* a plusieurs sens. Manon, Nathalie et Layla sont des médiatrices professionnelles chargées, dans un musée ou une institution culturelle, de l’accueil des publics, de l’accompagnement des visites, etc. Dans une acception plus large et plus abstraite, il désigne pour la sociologie de l’art l’ensemble des processus, des acteurs et des institutions, qui interviennent dans la construction sociale des dispositions et des conduites en lien avec les œuvres, les lieux et les pratiques de l’art. Dans ce sens très large, l’enseignant, les parents, sont aussi des médiateurs. Il existe donc des formes de médiation instituées, et d’autres « invisibles », informelles, qu’analyse la sociologie de la médiation (Hennion, 1993 ; Heinich, 2009).

La différence entre *enseignement* et *médiation* est clairement posée par tous nos interlocuteurs. Il semble que dans le cas de la médiation, ce qui est en jeu soit essentiellement de l’ordre d’une relation triangulaire qui à la relation élève-œuvre, rajoute la relation élève-médiateur, comme si l’un et l’autre entraient dans une co-rencontre, une expérience partagée (y compris corporellement et sensuellement), qui soit précisément ce qui éduque autant que ce qui enseigne le sensible. Layla affirme que la médiation est une chose sérieuse, parce qu’elle engage le médiateur dans une relation à l’œuvre qui est capitale, pour celui qui est
accompagné dans la rencontre : il y a là un parti pris. Une des composantes du rapport à l’œuvre que nous avons dégagée est celle de l’engagement, et c’est engagement qui est de fait l’objet de la transmission, en lien mais sans dépendance avec des savoirs et des techniques.

Pour Manon, il faut avoir conscience de ce rôle de médiateur qui relève, à leur manière, d’autres gestes professionnels. Il a des fonctions spécifiques et bien différentes de celles de l’enseignant. L’enseignant doit jouer son rôle dans cette relation, il ne peut se contenter de se retirer. Il organise l’intervention de l’artiste, fait le lien avec le scolaire, éventuellement en évitant que ses propres préoccupations viennent parasiter l’apport de l’artiste.

Toutefois, il y a un point commun entre le médiateur et l’enseignant pour Manon. C’est cette fonction de « passeur » d’œuvre ou peut-être plus clairement d’« accompagnateur » que revendiquent également Isabelle, Christine et Philippe. C’est-à-dire, il accompagne physiquement autant que verbalement et symboliquement la conduite même de relation à l’œuvre, sa mise en scène, le parcours visuel et sensoriel qui s’organise, les échanges d’émotions, de perceptions qu’elle déclenche. Il revient au passeur d’assurer la rencontre avec l’œuvre avant de penser la transmission d’un savoir : ici s’inscrit une différence théorique avec l’enseignant qui ne verrait dans la rencontre que son côté apprentissage de connaissances. Philippe insiste sur ce rôle de « passeur », parce qu’il est aussi porteur de projet culturel de l’école et que la pratique plastique est le lieu privilégié de cette transmission.

La relation entre l’enseignement dans l’école et la médiation au musée n’est pas encore complètement satisfaisante dit Cathy, mais de toute façon elle se travaille et se négocie. Huguette est d’accord avec ces propos et ajoute que l’enseignant doit conduire l’apprentissage des bonnes attitudes au musée, mais plus encore conduire vers des expériences de plaisir et donner l’envie d’aller au musée. L’enseignant a pour mission de mener les élèves vers la banalisation de l’accès au musée, c’est en fait la mission de l’école toute entière. Tous nos interlocuteurs, comme Isabelle, élargissent la mission de l’école à une éducation culturelle, qui commence par l’apprentissage de conduites, d’habitudes et de dispositions, comme de prendre habitude et plaisir à visiter musées et expositions.

C’est dans l’expérience de rencontres heureuses, ménagées et progressives, mais aussi exigeantes et déstabilisantes, que se crée le besoin, le désir l’envie d’aller au musée, processus de dé/re-socialisation que décrivent autant les psychologues du développement (White, 2011) que les sociologues de la pratique culturelle (Ancel, Pessin 2004 ; Pessin-Dutheil, Pessin, Ancel, 2005).
Contre l'idéologie charismatique qui oppose l'expérience authentique de l'œuvre d'art comme "affection" du cœur ou compréhension immédiate de l'individu, aux démarches laborieuses et aux froids commentaires de l'intelligence, en passant sous silence les conditions culturelles qui rendent possible une telle expérience, et en traitant du même coup comme grâce de naissance la virtuosité acquise par une longue familiarité ou par les exercices d'un long apprentissage méthodique, la sociologie établit, à la fois logiquement et expérimentalement, que l'appréhension adéquate de l'œuvre culturelle, et en particulier de l'œuvre de culture savante, suppose, au titre d'acte de déchiffrement, la possession du chiffre selon lequel l'œuvre est "codée" (Bourdieu, Darbel, 1969 : 87).

La médiation de l'artiste dans la rencontre avec l'œuvre comme singularité irremplaçable

Nos entretiens font apparaître une figure de médiateur très spécifique, celle de l’artiste. Nos analyses contribuent modestement à une question d’importance, celle de la co-médiation par des interventions coordonnées, ensemble ou à distance, entre un enseignant et un artiste. Le statut de l’artiste en résidence ou en intervention (ce qui n’est pas la même chose…), est l’objet de travaux qui montrent la diversité des rôles et des fonctions réelles (voir la revue Teaching Artist Journal, Waldorf, 2008 ; May et al., 2014). Quoiqu’il en soit, il est établi que l’entrée de l’artiste dans le monde scolaire va bien au-delà d’une visite : elle agit sur la forme scolaire et la définition même de l’enseigner et de l’apprendre en ce qui concerne l’art (Kerlan, Erutti, 2008 ; Kerlan, 2005 ; Kerlan, 2011).

Stéphanie, Gaëlle reconnaissent que la médiation par les artistes est une médiation puissante. Leur rôle primordial est de construire dans la rencontre une relation privilégiée entre leur œuvre et l’élève, que leur statut de créateur fait en quelque sorte entrer dans le réel de l’expérience, en lui donnant une sorte de proximité et de réalité que n’a pas l’œuvre exposée, toute entourée de sa sacralisation. Isabelle estime qu’il revient une place spécifique à l’artiste dans la classe. Philippe pense que l’artiste apporte lors une autre dimension à la rencontre, inconnue dans d’autres circonstances. Manon comme Cathy permettent de préciser cette dimension : l’artiste d’une certaine manière contribue à la matérialisation de l’œuvre, comme si les élèves avaient besoin de cette figure pour faire entrer l’œuvre dans leur monde, et ne pas la laisser à la périphérie de leur expérience. La présence de l’artiste authentifie l’œuvre comme résultat d’un projet et comme attestation d’un travail matériel. Avec l’artiste la rencontre peut prendre une autre forme surtout si l’on tente de se rapprocher du lieu de travail de l’artiste ; le voir travailler sur son motif, tâtonner, expérimenter, faire et refaire ne peut qu’engager et motiver l’élève dans la rencontre avec l’œuvre.

Dans les situations professionnelles évoquées par nos interviewés, le médiateur professionnel (employé par une institution pour l’accueil du public) est évidemment présent de manière
décisive, et comme ils ont évoqué les avantages et les tensions de la co-intervention avec un artiste, nos interlocuteurs développent une analyse de la collaboration avec les professionnels de la médiation institutionnelle.

2. AXE 4 « Professionnalité » : éléments attestant de réflexivité et de créativité

2.1 Rappel des hypothèses et des questions de recherche pour l’AXE 4

Le dernier axe de notre outil d’analyse est apparu plus tardivement, mais la fréquence des récurrences dans nos entretiens de la thématique de l’improvisation, de la flexibilité, de la capacité à la fois à laisser prise et à saisir les occasions (le sens du kaïros, Jorro, 2000) n’a pas manqué de nous frapper, tant elle constitue un lien direct entre les mondes de la création plastique et celui de l’inventivité pédagogique ordinaire.

Nous faisons l’hypothèse que les expériences de rencontre avec des œuvres n’ont pas seulement construit des savoirs, des attitudes et des formes d’action privilégiées pour la classe, mais qu’elles ont aussi construit une capacité à ajuster en permanence les routines professionnels aux événements de la classe. La capacité d’improvisation réfléchie (Perrenoud, 1994), la capacité à tirer profit du hasard et des essais (Jorro, 2002), ce qui fait le « savoir caché » du praticien réflexif (Schön, 1994), sont des qualités utiles autant au pédagogue qu’à l’artiste, d’où leur grande proximité. Il nous semblait utile, dans notre enquête, de regarder si un lien avait été fait entre leurs deux mondes.

Questions : Est-il possible de faire un lien entre le rapport à l’œuvre, les éléments de théorie personnelle, et les conceptions qu’ont construits les enseignants, avec leur capacité à ajuster et à adapter leurs propres gestes professionnels?

Rappel des principaux items constituant notre outil d’analyse

- AXE 4 : Éléments attestant de réflexivité et de créativité
- Capacité à évoquer des incidents, des imprévus, et des décisions d’ajustement, d’improvisation
- Capacité à voir les élèves, à avoir un regard différencié sur l’activité des élèves, d’un élève
- Conscience d’un (auto) développement personnel et professionnel

2.2 Rappel de nos questions de recherche

Dans cet axe 4 de nos réflexions, nous regroupons une thématique qui a pris peu à peu de l’importance au fil de nos analyses, alors que nous étions partie avec une problématique qui ne comportait que les trois premiers axes de notre outil d’analyse actuel. Nous avions fait l’hypothèse que le rapport à l’œuvre, construit d’abord dans des expériences précoces, puis dans la formation professionnelle, déterminait certains traits importants de l’agir professionnel de « l’enseignant de rencontre avec des œuvres ». Nous avons peu à peu vu apparaître que ce savoir faire lui-même était enrichi par une capacité plus générale, celle d’inventer des solutions, d’ajuster en permanence leurs routines professionnelles aux élèves.
En effet, si le rapport à l’œuvre détermine pour une part importante les gestes professionnels et la conception personnelle de l’art qui constituent les déterminants des choix didactiques et pédagogiques, il construit aussi la capacité d’y réfléchir, de la nuancer, de la modeler et même de modifier. Suivant la terminologie d’Anne Jorro (2002) et de Dominique Bucheton (2002), l’enseignant reprend des routines qui lui sont nécessaires pour travailler mais doit accomplir l’ajustement de ces gestes de métier en gestes professionnels ajustés, ces gestes singuliers pour faire expérimenter d’autres rencontres avec les œuvres, d’autres modalités et stratégies de rencontres.

2.3 Ce que nous dégageons des analyses

Éléments attestant de réflexivité et de créativité

Réfléchir, ajuster, se développer, l’expérience de la Petite Galerie s’est révélée être une sorte de « laboratoire de réflexivité », alors même que le projet avait été conçu seulement en direction des élèves. Stéphanie affirme ainsi, en particulier, que la rencontre avec l’artiste, amène l’enseignant à des formes imprévues et informelles d’analyse de pratique, de réflexion sur l’utilisation de l’outil Petite Galerie, et à une confrontation avec les formes habituelles de l’enseignement de l’art. En cela il met en mouvement la professionnalisation des enseignants, dans le sens de l’auto-développement non de leur compétence, mais de leur pouvoir d’agir (Rabardel, 1995 ; Clot, 2001), que décrit Pastré avec le concept de « sujet capable » : « Le sujet capable est un sujet qui dit "je peux" (ou je ne peux pas), avant de dire "je sais". » (Pastré, 2011 : 7).

Créer ou aménager ses propres outils

Ludivine fabrique ses propres outils parce qu’elle a besoin, pour aménager les rencontres, d’avoir sous la main les œuvres qu’elle a travaillées, étudiées et sur lesquelles elle peut proposer une mise en scène. Elle travaille avec des œuvres qu’elle connait bien, qui la rassurent, qui sont disponibles immédiatement et qu’elle peut donc solliciter dans le cours de l’activité plastique. Elle a donc créé une banque personnelle d’œuvres qui rend compte à la fois d’une « culture légitime » (chefs-d’œuvre par exemple), mais aussi d’une culture personnelle qu’elle déploie ici. Elle montre ainsi la trace d’un développement professionnel qui sait s’ajuster et qui propose des outils pour ces ajustements. Elle installe dans la classe une sorte de mini-exposition, révélant aux élèves la rencontre avec les œuvres sous une autre forme ; elle montre une autre facette de ce développement, la capacité d’orchestrer des mises en scène nouvelles, et pour cela de disposer d’un moyen de réajuster à la demande les choix d’œuvres qu’elle fait. Isabelle et Christine constitueront elles aussi une banque numérique d’œuvres cette fois-ci à destination de leurs élèves, afin qu’ils puissent eux-mêmes opérer
leurs choix de références artistiques, parce que ces choix induisent, modifient et élargissent leur pratique plastique.


Stéphanie, Cathy, Huguette proposent à l’école maternelle de raconter des histoires d’œuvres comme on raconte n’importe quelle histoire. Elles ont mis au point une stratégie qu’elles ont transférée à d’autres apprentissages, le réajustant pour chacune des rencontres avec les œuvres. L’histoire ici tourne autour des œuvres créant une atmosphère propice à la rencontre avec l’œuvre. Elles ont appris à mettre en place une « ruse » didactique, un jeu d’apprentissage, pour créer de l’attention à l’œuvre.

**Capacité à évoquer des incidents, des imprévus, et des décisions d’ajustement et d’improvisation**

Un des indicateurs que nous avions repérés de cette capacité réflexive, de la capacité à se décentrer, à regarder ce qu’on l’on fait et ce qui se passe, à renouveler à petites touches ses ressources et ses routines, nous l’avions trouvé dans la capacité à évoquer spontanément ce que l’analyse de la formation professionnelle dans l’action appelle des *incidents critiques* (Flanagan, 1954 ; Euzet, Medard, 1998) ou encore des *imprévus* (Jean, 2012), qui obligent à prendre des décisions dans une apparente improvisation, laquelle se trouve en fait réglée par d’autres ressources disponibles en cas de besoin.

Stéphanie affirme qu’il n’y a pas de modèle de rencontres et donc chacune d’elles est donc une nouvelle situation avec laquelle il faudra s’adapter. Elle anticipe l’imprévu et l’apprivoise voire l’utilise. Elle pense qu’il faut accepter dans ces rencontres avec les œuvres qu’une partie de ce qui va advenir ne soit pas prévisible, et oblige à lâcher prise. Le suivi de la pratique plastique est un bon exemple, parce qu’elle implique une situation de désordre apparent où le lâcher prise est essentiel et difficile à la fois. Les ajustements doivent être efficaces, sans être éprouvants, parce que se joue dans cette pratique plastique une part de hasard où les imprévus et les distorsions musclent les productions. L’enseignant doit y être attentif. Dans ce cas précisément (rencontre et pratique plastique), Stéphanie ajuste ses objectifs en permanence aux trouvailles plastiques des élèves tout en gardant un œil sur le cadre régulateur des
programmes, lui faisant quelques entorses au passage, pour donner priorité à ces gestes d’ajustement. Elle se sent plus audacieuse.

Cathy confirme ce jeu d’ajustements, sur toutes les variables didactiques (supports, médiums, outils…). Laisser faire les élèves permet de belles rencontres, presque magiques avec les œuvres drôles (Maillol) et humoristiques (confusion Moget et Monet). D’ailleurs Nathalie, qui est en accord avec l’idée de faire varier librement les objets didactiques, explique qu’il faut par exemple inventer ou mettre en place de nouvelles consignes dans de nouveaux contextes, pour essayer de contourner ces imprévus (par exemple : demander aux élèves de « faire des taches », c’est impensable à l’école et va à l’encontre de ce qui y est habituellement exigé). Isabelle a mis en place des pratiques pédagogiques très inattendues et improvisées, où la rencontre avec l’œuvre de Pollock, notamment, résonnait fortement dans la pratique plastique des élèves.

Parfois la situation crée des imprévus qui mettent en grande difficulté les enseignants. Isabelle pourtant aguerrie à la rencontre avec les œuvres s’est trouvée dans une de ces situations où dans la salle informatique, travaillant avec une classe, elle voit apparaître le sexe du David de Michel Ange, en très gros plan, lorsqu’arrivent des élèves plus jeunes en visite dans l’établissement. Cet épisode l’a laissée perplexe et sans aucune solution immédiate. Elle pense qu’il n’y a pas d’autres solutions que d’accepter cette impasse elle-même pendant ce type d’événement, quitte à y revenir plus tard avec l’élève. Accepter les impasses, les fourvoiements, c’est évidemment aller à l’encontre d’une représentation qui impose que l’enseignant ait la maîtrise permanente de sa préparation. Le lâcher prise est d’abord une prise de risque, un inconfort, voire une inquiétude. Il faut beaucoup de maîtrise pour renoncer à la maîtrise.

D’ailleurs Layla revient à cette idée de lâcher prise, en affirmant que les enseignants ne laissent pas assez les élèves prendre la parole dans la rencontre avec les œuvres ou ne laissent pas assez les élèves mener eux-mêmes la rencontre comme ils auraient envie. Elle insiste pour dire qu’ils se figent souvent sur leurs conceptions personnelles, parfois trop rigides face aux élèves. Pour Layla, ils éprouvent de réelles difficultés à sortir de ces carcans. Elle pense que le milieu scolaire entrave leurs actions par le poids des traditions.

Christine parle de remise en cause qu’elle a toujours pratiquée. Elle évoque les nombreux retours qu’elle fait sur sa propre pratique. Elle voit comme des chances les situations d’imprévus où il faut exercer cette capacité d’ajustement notamment dans les situations de
rencontres avec les œuvres où faire résonner ces œuvres-là est capital ; on pense à l’incident de *la table loup* de Brauner. En effet, lors de la projection de cette œuvre, un garçon (élève) tente de faire remarquer à l’enseignante qu’il y a « quelque chose sous la table », mais il refuse de dire ce qu’il voit, ne voulant pas, nous pensons prononcer le mot de *testicules*. L’enseignante le renvoie à son propre corps et sans prononcer le mot, lui pose la question : « eh bien tu ne sais pas ce que c’est, tu n’en as pas toi ? ». Elle décentre ainsi les élèves d’un incident qui pourrait avoir des conséquences, en un événement drôle et plein d’humour, sans fragiliser l’élève.

Serge lui constate un approfondissement dans ce qu’il propose aux élèves. Il constate qu’il a modifié l’ensemble de ses situations de pratiques plastiques, la mise en place des consignes et des contraintes, les dispositifs pédagogiques qu’il a testés. La réflexion personnelle et les recherches qu’il a menées en didactique des arts plastiques lui ont offert ces possibilités d’ajustement.

Philippe a construit autour de la rencontre un modèle didactique souple qui lui permet d’organiser, d’enchaîner, de manœuvrer plus facilement en tenant compte, par cette souplesse donc de proposer en permanence des ajustements aux réactions des élèves dans les rencontres avec les œuvres ou dans leurs pratiques plastiques. Il explique et n’hésite pas à faire quelques entorses aux programmes. Il a accepté de lâcher-prise pour amener une certaine qualité dans le travail, dans la qualité et la diversité des œuvres. Il s’est rendu compte qu’il y avait une sorte d’habitude désagréable qui consistait à reprendre inlassablement les mêmes œuvres et les mêmes artistes, en particulier avec les classes de maternelle. Par exemple, on rencontre toujours de la peinture et toujours Matisse, Miro, Mondrian, Picasso (régulièrement proposés par les enseignants). Il y a un effort à faire de la part des enseignants à ce niveau, parce qu’il y a bien longtemps que l’art n’ « en est plus là ».

L’ajustement des gestes professionnels mêle subtilité et efficacité dans les pratiques plastiques et ces jeux d’ajustements prennent appui sur toutes les variables didactiques (supports, médiums, outils…). Ce sont les imprévus, les événements, les incidents qui permettent un recadrage : de contenus, de gestes professionnels. Cette capacité de l’enseignant à ajuster en permanence dans la rencontre avec les œuvres permet aux enseignants de proposer des rencontres mais aussi de réagir au mieux aux réactions des élèves, pour en amplifier les effets. L’ajustement n’est pas toujours possible et il faut admettre que les imprévus peuvent mettre les enseignants dans des situations professionnelles embarrassantes. S’ajuster c’est aussi être capable de lâcher-prise, pour détourner, se déplacer professionnellement. Cela demande justement plus que de la décontraction, mais une sorte de maîtrise de la non maîtrise qui est
bien loin d’un laisser faire aléatoire : cela est très proche de ce qui caractérise le savoir faire de l’artiste, dont l’improvisation est rarement entièrement livrée au hasard et au désordre, ou alors de manière très transitoire. Au contraire, l’artiste comme l’enseignant ont appris d’une part que l’imprévu fait nécessairement partie de l’action intéressante ; et qu’ensuite, c’est cet imprévu qui apportera de la nouveauté, de l’intérêt, de l’engagement. Enfin, il sait d’une certaine manière provoquer cet imprévu et l’exploiter, ce qui manifeste un autre niveau de savoir faire que les seules routines, une maîtrise de la non-maitrise. Sans doute le rapport à l’œuvre construit par ces enseignants leur permet-il une réelle prise de risque, très déstabilisante.

**Capacité à voir les élèves, à avoir un regard différencié sur l’activité des élèves et d’un élève**

Un autre indicateur apparaît dans nos verbatims, qui selon nous marque cette capacité réflexive qui signe une compétence professionnelle véritable : il s’agit tout simplement d’être capable de porter un regard singulier sur la singularité de chaque élève, de passer du « la classe » ou du « ils », à des désignations précises d’actions précises menées dans des contextes précis. C’est ce que nous appelons « voir les élèves ».

Les enseignants remarquent que la capacité à voir les élèves aux prises avec les œuvres leur permet de bouger eux-mêmes. *Ils apprennent en voyant apprendre* aux élèves ; il y a à faire une comparaison entre ce qui se passe dans la rencontre avec les œuvres, pour les élèves et ce qu’en apprennent les enseignants. Christine se reconnaît totalement dans cette situation ; elle apprend par les élèves et le revendique, parce qu’elle regarde différemment les élèves, aujourd’hui plus individuellement.

Serge fait état également de cette manière plus individuelle de regarder les élèves, mais aussi de chercher à être attentif à leur production avant de la juger. Il donne un exemple précis de ce changement en évoquant cet élève, dont il a regardé différemment les essais plastiques en les rapprochant du travail de Basquiat. Serge avoue qu’il n’aurait peut-être pas été attiré par ce simple carton s’il n’avait pas lui-même rencontré cette œuvre réelle, parce que précisément cette œuvre l’a touchée.

La capacité d’attention à l’élève et d’observation fine est un outil d’ajustement qui permet une souplesse et qui ouvre le regard que l’enseignant porte sur lui. L’enseignant redonne une place à l’élève dans la rencontre et s’ajuste plus finement à ses conduites. Ainsi en se décentrant il ouvre l’espace à l’élève pour sa propre rencontre. C’est un moyen de découvrir les élèves, dit Gaëlle. Les enseignants lui déclarent souvent après la rencontre qu’ils sont dans une nouvelle
dynamique de classe, parce qu’ils ont justement perçu autrement leurs élèves, parfois ce décentrement ne cible qu’un seul élève. Gaëlle pense que la rencontre avec l’œuvre dans le lieu même de l’œuvre, associée aux ajustements spécifiques, accompagne cette capacité à se décentrer. Elle explique ainsi : le fait de devoir se positionner dans un espace neutre, qui n’est plus celui de la classe, où les gestes professionnels n’ont plus le même impact, aide aussi l’enseignant.

L’observation oblige à écouter ce que les élèves disent des œuvres et ainsi pouvoir rebondir sur leur parole, disent Cathy et Huguette. Les élèves comprennent à leur manière les œuvres et leur rencontre peut éclairer l’enseignant, s’il prête une grande attention à ce qu’ils font et ce qu’ils disent.

Ce qui revient à reprendre ce que Christine disait : on peut apprendre des élèves. Nathalie reprend cette idée et explique même qu’elle n’a plus d’apriori à laisser les élèves faire dans la rencontre avec les œuvres. Son rôle est de leur laisser la possibilité de rencontrer les œuvres. Elle leur a découvert beaucoup d’intuition, même si elle est souvent fragile et timide dans les tout premiers moments, les plus délicats mais aussi les plus féconds. Les informations et les connaissances sur l’œuvre peuvent être apportées plus tard afin d’éviter d’inhiber ou de figer ces premières intuitions, ce qui signifie que les interventions didactiques de l’enseignant ne soient pas trop rigides, et donc que ses propres conceptions de la rencontre l’autorisent à cette attention précautionneuse.

Philippe dit qu’il est possible d’organiser les activités autour de la rencontre en précisant aux élèves les attentes et les modalités de travail de l’enseignant. C’est une manière de respecter les élèves que de leur dire comment l’enseignant a préparé leur travail, mais surtout comment il a imaginé le travail à faire : les problématiques, les notions, pourquoi telle et telle œuvres sont ensemble, en quoi elles doivent résonner pour l’élève.

Ludivine affirme ainsi sa propre confiance dans l’élève-même, dont elle espère qu’elle accroîtra la confiance de l’élève. Dans la capacité à laisser une place aux élèves, à être capable d’une observation fine, prudente et confiante, nous voyons un indicateur fort d’une compétence professionnelle qui renvoie elle-même à un rapport ouvert à l’œuvre. Cette capacité d’attention manifeste aussi une capacité de décentrement. L’ajustement passe par cette observation fine. Déplacer son point de vue, déplacer son regard, déplacer sa manière de voir l’élève est un apport de la rencontre avec les œuvres hors de l’espace scolaire.

**Conscience d’un (auto) développement personnel et professionnel**
Enfin, le dernier indicateur choisi est celui de la conscience de sa propre évolution, de sa propre confiance en soi, de son «sentiment d’efficacité personnelle» (Bandura, 2002). Elle est marquée par l’affirmation qu’on a avancé, qu’on a appris, qu’on peut intervenir avec efficacité, voire qu’on peut aider ou former les autres.

Stéphanie qui a participé à la mise en place du projet Petite Galerie voit maintenant ses collègues capables de préparer des séquences, de s’investir seuls. Elles se permettent de s’engager dans une démarche d’accompagnement de la rencontre avec les œuvres. Stéphanie y voit une marque consciente d’un développement professionnel et personnel.

Lorsque les enseignants s’autorisent, l’activité de rencontre prend des formes et des modèles très variés, voire originaux.

La rencontre avec les œuvres a appris à Stéphanie à se détacher du souci du résultat attendu dans les pratiques plastiques et à s’investir plutôt dans l’accompagnement de pratiques d’expérimentation. Elle a appris à développer un esprit plus flexible, capable de prendre de la distance, de lâcher-prise dans certaines organisations et situations pédagogiques en l’équilibrant d’un savoir être exigeant. Elle constate qu’elle a fait évoluer ses propres mises en situation pédagogique : par exemple accepter que le silence fasse partie de la rencontre avec les œuvres et même le provoquer. Elle a appris à conserver des traces de son propre travail pédagogique et de ses recherches, pour pouvoir y prendre appui et l’analyser. Ce qui lui permet de mesurer l’envergure de ce qu’elle offre aux élèves, c’est-à-dire de soutenir le rôle essentiel de l’école dans la rencontre avec les œuvres.

Gaëlle est sensible au renouvellement des pratiques des enseignants autour de la rencontre avec les œuvres. Elle confirme qu’il y a eu des changements du côté des enseignants, mais que les lieux d’art, le musée a changé aussi le travail de médiateur.

Être capable d’évaluer tout le chemin parcouru est très important pour Christine et Serge. Christine a pris de l’assurance et montre une confiance au point d’être complètement autonome aujourd’hui dans son métier. C’est une prise de conscience d’un développement professionnel considérable, pour Christine, Serge, Philippe et Ludivine, qui reconnaissent dans la rencontre avec les œuvres une grande part de leur développement professionnel.

Nathalie et Huguette sont conscientes que la formation joue un rôle capital et répondent quand elles en ont la possibilité à des demandes de formations. Grâce à ces formations elles disent qu’elles ont su se lancer en voyant les autres faire, en réfléchissant avec les autres collègues aux problèmes que recouvrent la rencontre avec les œuvres bien sûr, mais Nathalie dit notamment qu’elle a pris conscience de la mission d’amener la rencontre avec les œuvres dans la classe et de faire advenir des conceptions personnelles aux élèves afin de les sortir des
stéréotypes. Huguette est du même avis. Elle a cependant un regard plus personnel sur son développement professionnel, parce qu’elle dit avoir dû surmonter des difficultés, notamment les fortes différences entre conceptions de l’art suivant les milieux sociaux.

Isabelle explique que les connaissances que l’enseignant acquiert, sont les supports ou les sources de son développement professionnel. Il peut alors y puiser les ressources nécessaires, il trouvera toujours auprès des œuvres dit-elle, des réponses. Elle accorde toute confiance aux œuvres et à la didactique des arts plastiques. Elle s’est construite sur une pratique pédagogique exigeante où l’enseignant doit maitriser et savoir lâcher, construire et savoir décortiquer et offrir aux élèves du sens aux rencontres avec les œuvres.

Conscience des apports au / du collectif professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience

Nous constatons que les interviewés insistent sur la nécessité de revenir à leurs expériences et sur leurs acquis sous regard d’une équipe ou au sein d’un collectif d’enseignants.

Stéphanie a mis en place son projet Petite Galerie dans ce but : construire collectivement avec l’équipe pédagogique de son école des rencontres avec les œuvres. Elle montre tout d’abord la nécessité de se référer aux artistes et aux œuvres. Ensuite sa satisfaction aujourd’hui est d’entendre ses propres collègues dire qu’elles n’ont plus peur de travailler avec les œuvres, qu’elles se sentent capables. Pour elle, les progrès qui ont été fait de part et d’autres (enseignants et bien sûr élèves), engagent à continuer dans ce sens la pratique des rencontres.

Il en va de leur développement professionnel et d’un développement personnel constaté chez les élèves, principalement dans l’évolution des conceptions personnelles de l’art. Il a fallu passer par des étapes, par exemple de bien stabiliser certaines pratiques plastiques (comme les activités autour de la peinture), pour faire évoluer les situations pédagogiques plus ouvertes, plus riches, plus risquées autour des œuvres. Il a fallu aussi maîtriser les peurs des uns et aller chercher les autres dans leurs retraits ; et il y a de la ferté chez Stéphanie dans ce que tous ont construit. Mais l’équipe a été un confort pour mettre en place ces changements ; réfléchir aux problématiques, aux choix des œuvres, exposer les problèmes, échanger les conceptions personelles de l’art investies par chacun, toutes ces actions ne peuvent pas se faire seul.

Serge essaie d’avancer dans les problématiques de rencontre avec les œuvres, en tenant ses collègues informés et en leur proposant des situations problématiques communes. Souvent ce sont les peurs qui submergent ses collègues : le matériel, le temps, le désordre, le bruit… De ce fait il essaie de changer avec eux l’image de la discipline, qui nécessite une déconstruction
des habitudes : les arts plastiques sont vus comme une discipline du désordre et de la pagaille. Il dit devoir encore lutter contre cette image.

Cathy prend en exemple les modèles qu’elle a construits et qu’elle transfère à ses jeunes collègues. Christine, Ludivine, Huguette expliquent également comment elles ont été d’abord sous l’emprise d’un modèle de référence appris par assimilation à leurs collègues, avant de prendre leur distance avec ce modèle, mis de côté, puis refondu. Huguette ose même, forte de cet appui, affronter les conceptions qu’elle juge rigides et étiquetées de certains collègues en montrant que l’on peut réfléchir aux questions essentielles de l’art dans la classe (l’art dans la rue par exemple). S’il n’y a pas de rapport à l’œuvre construit, la conception n’est pas théorisée, elle n’est pas conscience, ces principes ne sont pas actifs immédiatement et prennent du temps ; il faut se former, dit Huguette, mais cette formation est d’abord une mise en mouvement personnelle.

Ludivine explique clairement que si elle a mis en scène la rencontre avec les œuvres, c’est parce qu’elle a vu comment Cathy s’y prenait et que de ce fait, il lui semblait que les gestes professionnels à mettre en place, étaient moins complexes, plus abordables, sans risque : « si elle peut le faire, je peux le faire ».

Tenir compte de l’évolution des collègues et de leur rapport à l’art, faire bouger leurs conceptions sont des actions indispensables d’après Isabelle. Elle se dit être responsable de l’image qu’elle développe des arts plastiques, des problématiques de rencontre avec les œuvres au sein de son établissement, c’est la raison pour laquelle elle a mis en place un mode de rencontres avec les œuvres sous formes de posters que les enseignants doivent s’approprier ; ils doivent s’y investir, s’y impliquer.

Philippe est d’ailleurs dans la même démarche d’accompagnement de ces collègues qui lui demandent. Il répond à leur question, il accepte de travailler porte ouverte afin de montrer qu’il n’y a pas secret et que la rencontre avec les œuvres passe aussi par la pratique plastique.

**Ce que nous retenons**

L’équipe pédagogique ou le collectif est un lieu important de partage des pratiques pédagogiques, mais au-delà de l’échange de techniques, c’est d’abord un lieu de réassurance et d’échange d’attitudes positives, permettant une prise de risque partagée.

Tous le reconnaissent. Nous avons observé dans nos entretiens ce besoin de se référer à l’autre ou de s’appuyer sur ce que l’autre a fait, parfois même d’avoir vu en pleine action son collègue, à déclenché des tentatives chez les jeunes collègues. Mais la principale ressource sur laquelle les enseignants se réfèrent ce sont les œuvres et les artistes.
CONCLUSION

_Cette recherche nous a permis d’envisager la rencontre avec les œuvres du point de vue des enseignants, d’être attentive à leur parole de professionnels et à leur implication._

Le rapport à l’œuvre se construit.
À partir de cette enquête nous avons défini le rapport à l’œuvre de manière assez large, comme un ensemble de déterminants des conduites, des émotions, des pensées, un ensemble de savoirs et de valeurs intériorisés, qui relient un sujet à ces artefacts que nous nommons conventionnellement des œuvres d’art. La finalité d’un enseignement en arts plastiques vise à développer, enrichir et diversifier ce rapport à l’œuvre, dans ses formes les plus profondes et les moins accessibles à la conscience réflexive. Cette qualité du rapport à l’œuvre est exprimée par les termes des textes officiels qui donnent à l’École, en matière d’art et de culture, à éduquer et à instruire un « amateur éclairé », ou encore à former la « sensibilité », le « goût » et le « jugement ».

Le rapport à l’œuvre est singulier ; il appartient à la personne et se construit au fil du temps, à la faveur de rencontres avec les œuvres et de médiation de natures diverses. Il se manifeste sous forme de souvenirs, d’expériences anciennes, à dimension corporelle. Parfois il est aussi lié à une expérience pratique de production devant / autour / avec les œuvres, c'est-à-dire un éventail de pratiques artistiques. Ce rapport est aussi un désir, une intention, une implication : celle du regarder.

Nous découvrons des premières rencontres avec les œuvres, une empreinte positive parfois subtile, qui fortifie l’enseignant dans ses convictions, dans ses théories personnelles, dans ses conceptions de métier.

Cette empreinte leur permet d’autoriser une conception personnelle de l’art, qui peut aboutir par exemple à des règles : savoir juste regarder, dédramatiser, apprendre la tolérance afin que chacun puisse exprimer son jugement, commencer par des œuvres qu’ils connaissent déjà, aller voir des œuvres d’abord pour eux-mêmes, pour se faire plaisir, de s’organiser des outils personnels, sur lesquels pouvoir toujours compter…

Les enseignants déploient des panoplies de moyens pour faire rencontrer l’œuvre et des stratégies pour choisir les œuvres. Dans cette enquête, une collection de supports, de moyens et d’outils inventés, ont été abordés pour rencontrer l’œuvre : les lieux d’art, les musées, les œuvres en réseau, la fabrication de mallette d’œuvres personnelle, les reproductions, les cartes postales, les revues de qualité, les cartons d’invitation de galerie et même si on peut penser le support dérisoire, inattendu, non convenable, les calendriers avec l’œuvre routine, jusqu’aux boîtes de chocolat qu’Huguette avait en horreur. Ces supports parfois ambigus, gênants, inconfortables par leur esprit commercial, s’avèrent finalement être un support de transmission ; nous reprenons ce que disent Christine et Isabelle sur les trousses, les stylos, les cartables de leurs élèves, qui transportent l’image des œuvres de Ben signées de tous ses mots d’art et qui sont des œuvres à part entière pourtant : « Trousse de survie », « Libre d’écrire ce que je veux », « Pour le plaisir d’écrire », « Pas d’art sans liberté »…Il est alors de notre ressort de faire la part des choses entre l’œuvre, sa copie, la dérision des supports et la singularité d’une démarche (celle de Ben).

Les gestes d’ajustements ont montré le déploiement d’une réflexivité et d’une créativité.
Les incidents, les imprévus, la nécessité de pouvoir travailler l’improvisation construisent des gestes primordiaux d’ajustements dans les pratiques pédagogiques. Mais s’ajuster c’est aussi être capable de lâcher-prise, pour détourner, se déplacer professionnellement, se décentrer, pour laisser la place à l’autre. C’est un des gestes que nous pensons le plus difficile, car il nécessite un abandon. Ce n’est pas la sorte d’abandon qui laisse faire, qui laisse à la dérive la rencontre avec l’œuvre, mais plutôt l’idée de s’abandonner à la pensée de l’autre, se placer de son côté, se placer du côté, à côté de l’élève, pour voir ce qu’il voit. Ce lâcher-prise a encore plus d’importance lorsque la rencontre avec l’œuvre propose une situation de production devant l’œuvre : là la situation pédagogique à mettre en place est importante, mais une fois proposée, elle exige un lâcher-prise.

C’est un risque à prendre, comme l’artiste, l’enseignant apprend que ces imprévus font nécessairement partie de l’action intéressante parce qu’ils apporteront de la nouveauté, de l’intérêt, à partir de là sans doute une implication de l’élève. Enfin ces gestes d’ajustements dans les rencontres avec les œuvres, mettent en évidence une grande capacité de réflexivité et de créativité, combinée à un rapport au plaisir, au désir, à l’envie.

À la question que nous avions posé et qui tentait de faire le lien entre le rapport à l’œuvre, les éléments de théorie personnelle, et les conceptions, il nous semble possible que ce que les enseignants ont construit, leur permet d’ajuster et d’adapter leurs propres gestes professionnels.

**Discussions, difficultés**

On pourra mettre en évidence la partialité des personnes interviewées, puisque nous faisons état du fait de les connaître ; elle peut être légitimement mise en cause. Pour autant, nous pensons que cette complicité a permis la révélation de particularités, de spécificités, de conduites professionnelles, que ces enseignants n’auraient peut-être pas osé dire. Nous pensons que cette collusion a été un grand avantage. Il faut faire confiance à l’autre pour dire. Nous avons eu des réponses parfois surprenantes et improvisées, mais montrant dans leur formulation une prise avec la réalité professionnelle.

La longueur des entretiens et celles des analyses est peut-être déconcertante, nous voulions essayer d’aller le plus loin possible. Leur histoire, le fragment de cette histoire de vie, ce petit espace-temps qu’ils nous avaient consacrée, semblait si court dans notre vie de tous les jours. Ces entretiens duraient au plus une heure, une heure et demi et pourtant se dévoilaient pendant ce laps de temps pour chacun des participants, un territoire qui nous a éclairée professionnellement. Ils nous ont offert leur singularité professionnelle.

La prise de conscience, soit d’un développement professionnel qui surgissait plus clairement, soit de la mise en mot d’une réalité professionnelle qui était présente, a été pour nous un grand enthousiasme. Cette parole n’avait sans doute peu ou jamais, été parlée, racontée, décrite, dite, tout simplement, menant à une prise de conscience d’un auto-développement professionnel, mais plus encore personnel. Nous prenons en compte le fait qu’il y avait là un manque d’espace pour que cette parole se déroule.

Nous exposons nos difficultés à concilier toutes ces théories, qui pourtant ont orienté la recherche dans toutes les digressions. Les théories ont croisé tant de voies diverses et variées et tant de voix aux sons différents.
Trouver à se mettre d’accord ou encore trouver des points de vue sur lesquels nous pouvions nous accorder, a été très complexe.

**Perspectives, recherches**

Nous acceptons que d’une part les interviews ont encore à être travaillées, que la méthode d’analyse est encore perfectible, que les synthèses sont encore longues, mais sur l’ensemble de cette enquête un certain nombre de point fondamentaux ont été relevés et méritent un approfondissement.

Nous souhaiterions aller plus loin avec les enseignants sur les apports de la formation professionnelle. Nous serions intéressées pour entrer plus finement dans ce qui est regardé de l’élève, voir de plus près ce regard positif, différent, neuf qu’ils déclarent développer auprès des élèves. Nous aimerions comprendre comment ce geste professionnel particulier pourrait être accéléré et amélioré dans nos formations, avoir une capacité accrue à voir autrement leurs élèves, à avoir un regard différencié sur l’activité des élèves, d’un élève.

Nous avons vu l’importance de l’équipe pédagogique ou du collectif qui permet le partage des pratiques pédagogiques, mais au-delà de l’échange professionnel, nous avons constaté qu’il était lieu de réassurance et d’échange d’attitudes positives où la prise de risque se partage.

Nous pensons qu’il y a une étude à continuer qui va dans le sens de notre première remarque. L’analyse de l’observation positive d’élèves se partage aussi en équipe, parce que le besoin de se référer à l’autre, d’être épaulé et d’accompagner en même temps, nous paraît un enjeu capital.

Nos interviewés se sont parfois retrouvés dans des situations où on leur a fait voir, fait pratiquer et ils ont à leur tour mené ces activités de pratique et de rencontre avec les œuvres. L’équipe leur a donné confiance. Nous nous engageons principalement dans les co-constructions en équipe, que nous menons dans le cadre de l’AGEEM.

Enfin la place des artistes, nous l’affirmons de nouveau, est capitale dans la rencontre avec l’œuvre. L’artiste est une chance dans la classe, pour la rencontre avec les œuvres. Les artistes sont des ressources humaines parce qu’ils offrent leur part d’humanité par l’aspect vivant qu’ils transmettent à l’œuvre. C’est sans doute de ce coté que devrait s’orienter notre recherche, parce qu’elle va dans le même sens que nos deux précédentes remarques : le travail de l’observation fine des élèves par l’enseignant et le partage avec le groupe, le collectif d’enseignants. Il apporte un œil neuf à l’équipe, il apporte pour tous sa part de compréhension de l’œuvre et son point de vue, avec ses propres conceptions ; il apporte pour les élèves, sa part d’imprévu, de suspens ; il les est intrigues ; il apporte une ambiguïté que les enseignants doivent gérer et qui donne une couleur à la rencontre avec l’artiste : entre sérénité et inquiétude, entre assurance et risque. Des expériences sont à mener, du côté de la pratique plastique en collaboration avec toute l’équipe. Et plus encore, former aux arts plastiques, ne peut pas se passer de cette collaboration. La formation des enseignants a besoin de cette collaboration et nous pensons qu’il y a des champs de rechercher à explorer dans ces co-interventions : enseignant-élève-artiste-formateur.

**Point de vue personnel**

Le rapport à l’œuvre comme élément déterminant de l’activité de rencontre avec les œuvres, est en quelque sorte le moteur qui détermine les choix professionnels. Puisque nous disons que ce rapport à l’œuvre est construit, il nous intéresse de faciliter sa construction, son élaboration, sa mise en évidence, sa prise en compte dans les formations futures.
Cela signifie que nous insistons sur la responsabilité de cette formation, celle que l’école en apportant une socialisation seconde, doit mettre en place et par là-même, celle que nous avons à mettre en place auprès de nos jeunes collègues.
La formation des enseignants aux disciplines de l’éducation artistique se doit de prendre en main l’accompagnement des pratiques pédagogiques de rencontre avec les œuvres. Nous pensons que les programmes de l’histoire des arts est une opportunité.
Opportunité parce qu’elle met en avant les arts plastiques, l’éducation artistique mais plus généralement les pratiques artistiques qui offrent des regards singuliers sur les œuvres : toucher, expérimenter les matières, etc. L’histoire des arts nécessite une approche de manière pratique, mais également des regards singuliers sur le jeune spectateur.
Opportunité parce qu’elle ouvre des portes aux enseignants d’autres disciplines, pour les collègues, les lycées, motivant la mise en place d’équipes, des groupes actifs de recherche et d’explicitation, de débats autour des œuvres ; tout ce travail collectif, collaboratif joue une co-construction de savoirs.
Opportunité parce qu’elle propose aux élèves, et peut-être plus aux enseignants qui s’y impliquent, une occasion d’apprendre des œuvres : l’œuvre sert à enseigner, mais enseigne tout autant. Dans ces conditions il y a là une belle occasion que nous ne voulons pas perdre, en formation.

Je terminerai par la place qu’à pris la pratique plastique dans mon travail professionnel et ma vie de tous les jours. Elle est un puissant levier et donne une autre dimension à ma profession de formateur ; elle m’a permis d’acquérir le sens du travail et celui de l’observation.
Elle est essentielle parce que je pense qu’elle témoigne d’une compréhension de l’œuvre sans équivalence, parce qu’elle autorise des jeux entre un esprit de « rébellion » qui ne fait pas de nous des insensibles, permet la « dissidence », quand il est nécessaire de montrer sa différence, sans effacer l’autre, et peut-être encore de pouvoir s’indigner.
Cette pratique avant / devant / après les rencontres avec les œuvres est aussi une chance, parce qu’elle est le lieu d’une expérimentation.
Je pense d’après mon expérience professionnelle, que tout se joue dans l’organisation du matériel et de sa mise à disposition : les outils inconnus, le papier, les crayons singuliers, le matériel sophistiqué et rare, étrange, bizarre, inattendu. Lorsque ce matériel est prêt à l’emploi (situation préparée) en attente, et j’organise mes formations dans cet esprit, il accueille en quelque sorte l’expérimentation, il la libère, l’oblige à lâcher-prise et l’autorise. Je pense précisément à la remarque de Serge qui dit avoir envie de peindre sur des grands formats, parce qu’il est devant l’œuvre de Genève Asse.
Cette pratique peut sembler extraordinaire par ceux qui ne pratiquent pas ; elle est quotidienne, régulière, travail d’essais et d’erreurs, de hasards recherchés, empilement d’expériences, rien d’autre.
Enfin elle oblige à donner une grande part de soi-même, peut-être inconnue d’ailleurs, au même titre que cette recherche.
# SOMMAIRE DES ANNEXES

## ANNEXES TOME 2 : RÉCAPITULATIF DES ENTRETIENS

<table>
<thead>
<tr>
<th>Personne</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Stéphanie</td>
<td>400</td>
</tr>
<tr>
<td>Manon</td>
<td>406</td>
</tr>
<tr>
<td>Gaëlle</td>
<td>416</td>
</tr>
<tr>
<td>Christine</td>
<td>423</td>
</tr>
<tr>
<td>Serge</td>
<td>433</td>
</tr>
<tr>
<td>Cathy</td>
<td>478</td>
</tr>
<tr>
<td>Nathalie</td>
<td>494</td>
</tr>
<tr>
<td>Huguette</td>
<td>506</td>
</tr>
<tr>
<td>Isabelle</td>
<td>561</td>
</tr>
<tr>
<td>Philippe</td>
<td>596</td>
</tr>
<tr>
<td>Layla</td>
<td>629</td>
</tr>
<tr>
<td>Ludivine</td>
<td>640</td>
</tr>
<tr>
<td>Francisca</td>
<td>654</td>
</tr>
</tbody>
</table>

## ANNEXES TOME 3 : ANALYSES DES ENTRETIENS

<table>
<thead>
<tr>
<th>Personne</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Manon</td>
<td>689</td>
</tr>
<tr>
<td>Gaëlle</td>
<td>706</td>
</tr>
<tr>
<td>Christine</td>
<td>741</td>
</tr>
<tr>
<td>Serge</td>
<td>764</td>
</tr>
<tr>
<td>Cathy</td>
<td>801</td>
</tr>
<tr>
<td>Nathalie</td>
<td>832</td>
</tr>
<tr>
<td>Huguette</td>
<td>858</td>
</tr>
<tr>
<td>Isabelle</td>
<td>880</td>
</tr>
<tr>
<td>Philippe</td>
<td>898</td>
</tr>
<tr>
<td>Layla</td>
<td>927</td>
</tr>
<tr>
<td>Ludivine</td>
<td>943</td>
</tr>
<tr>
<td>La Petite Galerie présentée par Francisca</td>
<td>958</td>
</tr>
</tbody>
</table>

## ANNEXES TOME 4

1. Analyses longitudinales : répartition et organisation des grands thèmes dans les entretiens et unités de temps…………..966
2. Carte des entretiens 2010…………………………………………………………………………………………………...975
3. Didactique : schéma Hervé de Montplanet, le cours en proposition 1…………………………………………………………..976
4. Didactique : schéma Hervé de Montplanet, le cours en proposition 2…………………………………………………………..977
5. Glossaire……………………………………………………………………………………………………………………978
6. Grilles des catégories de thèmes rencontrés dans les entretiens……………………………………………………………998
7. Liste des occurrences dans les entretiens……………………………………………………………………………………1007
8. Questions organisées pour la recherche……………………………………………………………………………………..1010
9. Résumé des programmes de l’école primaire sur les 3 cycles………………………………………………………………1012
10. Sigles utilisées…………………………………………………………………………………………………………....1013
11. Synthèse des résultats par axe d’analyse tableaux synoptiques………………………………………………………….1014
12. Tableaux des dilemmes, négociations, ajustements du professeur……………………………………………………….1023
13. Tableaux préparatoire des analyses sur 4 axes……………………………………………………………………………..1024
14. Fiche de travail : analyse pratique plastique de l’œuvre………………………………………………………………..1036
15. Cathy……………………………………………………………………………………………………………………..1037
   
   Cathy Klee recherche 1
   Cathy Klee recherche 2
   Cathy Klee recherche 3
   Cathy Klee recherche 4

16. Expositions personnelles et dossier personnel pratiques plastiques………………………………………………………..1041

   Expositions personnelles
   Histoire entre en résonnance aout 2012

17. Francisca……………………………………………………………………………………………………………...1049

   Objet : atelier arts plastiques 1998-99, particularismes de fonctionnement

Collection
   Collection collectionneur (1)
   Collection collectionneur (2)
   Collection collectionneur (3)
   Collection collectionneur (4)

   Objet : atelier arts plastiques 1998-99, particularismes de fonctionnement

1200
TABLE DES MATIÈRES

MOTS CLEFS ............................................................................................................................ 6
RÉSUMÉ .................................................................................................................................... 7
ABSTRACT ............................................................................................................................... 8
REMERCIEMENTS .................................................................................................................. 9
AVERTISSEMENT ................................................................................................................. 11
Écrire je ou nous ? ........................................................................................................... 11
Choix de présentation des annexes et autres précisions de règles d’écriture importantes 11
INTRODUCTION .................................................................................................................... 12
Une thèse nourrie d’une expérience personnelle : la force d’une pratique de plasticienne et
d’une expérience de l’œuvre ................................................................................................ 12
Une thèse nourrie de l’expérience professionnelle : parcours professionnel et anecdotes
professionnelles « séminales » ............................................................................................. 13
Premières expériences de « rencontres » avec l’œuvre : « faire rencontrer » ...................... 14
De mes premières intuitions aux questions de recherche ..................................................... 14
Récits romancés ou non : la rencontre avec l’œuvre ........................................................ 15
Genèse d’un projet de recherche .......................................................................................... 17
Élaboration d’un objet de recherche : la mise en parallèle des enseignants et des élèves ... 18
Un symposium décisif de réputation mondiale ................................................................ 18
Autres sources d’élaboration de nos questions de recherche ........................................... 23
Première parution du hors-série Beaux-Arts Magazine 2001 « L’art à l’école » ............ 24
Seconde parution du hors-série Beaux-Arts Magazine 2009 « L’éducation artistique et
culturelle de la maternelle au lycée » ............................................................................... 26
Problématique ....................................................................................................................... 29
Questions clefs ................................................................................................................. 29
Plan de la thèse ................................................................................................................. 31
PREMIÈRE PARTIE ............................................................................................................... 32
PREMIÈRE PARTIE CHAPITRE 1 ........................................................................................ 33
L’AXE DU SENSIBLE ........................................................................................................... 33
1. Les mots autour de la rencontre avec l’œuvre .............................................................. 33
   1.1 La rencontre avec l’œuvre .......................................................................................... 33
   1.2 Dans le langage ordinaire la rencontre avec l’œuvre ................................................. 34
   1.3 Esthétique (voir beau) ............................................................................................... 35
   1.4 Expérience .................................................................................................................. 36
   1.5 Expérience esthétique ................................................................................................. 36
   1.6 Goût ............................................................................................................................ 37
1.7 Émotion ...................................................................................................................... 37
1.8 Plaisir (voir beau) ....................................................................................................... 39
1.9 Sensibilité ................................................................................................................... 40
1.10 Sensible .................................................................................................................... 40
1.11 Sensation .................................................................................................................. 41
1.12 Sentiment .................................................................................................................. 41
2.  Rapport à l’œuvre ...................................................................................................... 41
2.1 Rapport au savoir ...................................................................................................... 41
2.2 Définition de rapport à l’œuvre ................................................................................. 43
PREMIÈRE PARTIE CHAPITRE 2 ........................................................................................ 44
L’AXE DU RÉFLÉCHI ........................................................................................................... 44
1. Les mots autour du réfléchi ....................................................................................... 44
2. Art .................................................................................................................................. 44
2.1 Œuvre ........................................................................................................................ 45
2.1.1 Evolution de la définition de l’œuvre ................................................................ 46
2.1.2 Affinement de la définition .............................................................................. 47
2.2 Aura (voir œuvre) ....................................................................................................... 47
2.3 Authenticité (voir matérialité) .................................................................................. 47
2.4 Matérialité .................................................................................................................. 48
2.5 Poïésis et poïétique ..................................................................................................... 50
2.6 Composantes de l’œuvre .......................................................................................... 51
2.7 Intention ..................................................................................................................... 51
2.8 Attention ..................................................................................................................... 51
2.9 Le beau ....................................................................................................................... 52
2.9.1 Le beau et le fini ................................................................................................ 52
2.9.2 Le beau et le lieu de l’œuvre ............................................................................. 53
2.10 Réception .................................................................................................................. 54
2.11 Appréciation esthétique, jugement esthétique, argumentation esthétique ............... 54
PREMIÈRE PARTIE CHAPITRE 3 ........................................................................................ 56
L’AXE DE L’AGIR ENSEIGNANT ....................................................................................... 56
1. Les mots autour de la professionnalité : l’agir enseignant ........................................ 56
1.1 Culture (scolaire) ...................................................................................................... 56
1.2 Pratique enseignante ................................................................................................. 57
1.3 La notion de compétence professionnelle ................................................................. 58
2. Quelques concepts utiles en analyse des gestes professionnels empruntés à différents cadres théoriques ................................................................. 59
2.1 Théorie des situations didactiques (TSD, Brousseau) .............................................. 59
2.2 Théorie de l’action conjointe en didactique (TACD, Sensevy) ........................................... 59
2.3 Quelques définitions empruntées : contexte, milieu, situation et situation didactique ......................................................................................................................... 59
2.4 Les concepts empruntés au modèle de Vergnaud : schème, théorème-en-acte .......... 60
2.5 Théorie personnelle ........................................................................................................ 61
3. Concepts empruntés au modèle du multi-agenda (D. Bucheton et son équipe) : un modèle des gestes professionnels ................................................................. 61
   3.1 Le langage et modèle d’origine ................................................................................. 61
   3.2 Pilotage, étayage, tissage, atmosphère et ajustement ............................................. 63
      3.2.1 Pilotage ........................................................................................................ 63
      3.2.2 Étayage ......................................................................................................... 63
      3.2.3 Tissage ......................................................................................................... 63
      3.2.4 Atmosphère ................................................................................................. 64
      3.2.5 Ajustement .................................................................................................. 64
   3.3 Bricolage .............................................................................................................. 64
   3.4 Arts plastiques .................................................................................................... 65
   3.5 Didactique des arts plastiques ............................................................................ 65
      3.5.1 Didactique de la discipline des arts plastiques : histoire courte ................... 65
      3.5.2 Naissance et définition ................................................................................ 66
      3.5.3 Éléments de didactique des arts plastiques : problématique, notion, séquence .. 66
      3.5.4 Finalités d’un enseignement des arts plastiques ........................................... 68
4. Dispositifs de l’enseignement des arts plastiques et concepts ................................ 70
   4.1 La notion de dispositif ou de proposition didactique ............................................ 70
      4.1.1 Dispositifs de cours en proposition .............................................................. 70
      4.1.2 Dispositif de l’Atelier .................................................................................. 71
      4.1.3 La place des rencontres avec l’œuvre dans les dispositifs ou les propositions ... 71
      4.1.4 Le dispositif du « à la manière de » et la copie ............................................ 72
   4.2 L’artistique ......................................................................................................... 73
   4.3 Pratique plastique et expérience du faire : champ référentiel .................................. 74
      4.3.1 La dimension exploratoire : l’expérimentation ........................................ 74
      4.3.2 Verbalisation et verbaliser .......................................................................... 75
   4.4 Technique (voir pratique et fini) ......................................................................... 75
   4.5 Médium ............................................................................................................. 75
   4.6 L’amateur « éclairé » entre pratique, réception et discours .................................... 75
   4.7 Créativité ........................................................................................................... 76
   4.8 Éducation artistique et culturelle ...................................................................... 79
   4.9 La médiation ..................................................................................................... 80
4.9.1 La médiation : définition ..................................................................................... 80

4.9.2 Notion de passeur ................................................................................................. 81

DEUXIÈME PARTIE .............................................................................................................. 83

DEUXIÈME PARTIE CHAPITRE 1 ...................................................................................... 84

MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES ET ÉTABLISSEMENT DE L’OUTIL D’ANALYSE ......................................................................................... 84

1. Rappel de la problématique .............................................................................................. 84

2. Les données et les contextes de recueil ............................................................................ 84

   2.1 L’archivage des données disponibles ........................................................................ 84

   2.2 Informations sur les personnes interrogées et leurs contexte de travail ...................... 86

      2.2.1 Les institutions culturelles ................................................................................. 86

      2.2.2 L’association AGEEM ....................................................................................... 86

      2.2.3 Les écoles maternelles ...................................................................................... 86

      2.2.4 Les écoles élémentaires .................................................................................... 87

      2.2.5 Le collège .......................................................................................................... 87

      2.2.5 Autres types de données relatives aux personnes ................................................ 87

         2.2.5.1 Les formateurs ............................................................................................ 87

         2.2.5.2 Les mémoires ............................................................................................. 88

         2.2.5.3 Autres données signalées ............................................................................ 88

   2.3 Une expérience particulière creuset de la recherche : la « Petite Galerie » définition, fonction et principes ......................................................................................................... 88

      2.3.1 Visées et finalités ................................................................................................ 88

      2.3.2 Le contexte .......................................................................................................... 89

      2.3.3 Définition de la Petite Galerie ............................................................................ 89

      2.3.4 Historique et chronologie .................................................................................. 90

   2.4 Les portraits des personnes interrogées, listes des verbatims, vision d’ensemble ..... 90

      2.4.1 Portraits des personnes interrogées ..................................................................... 90

          Stéphanie ................................................................................................................ 90

          Manon ..................................................................................................................... 91

          Gaëlle ..................................................................................................................... 92

          Christine .............................................................................................................. 92

          Serge ..................................................................................................................... 92

          Cathy ..................................................................................................................... 93

          Nathalie ................................................................................................................ 94

          Huguette ............................................................................................................... 94

          Huguette ............................................................................................................... 94

          Isabelle ................................................................................................................ 95

          Philippe ................................................................................................................. 95

          Layla ....................................................................................................................... 95
2.4.2 Synthèse des portraits des intervenants, encodage, données quantitatives .... 97
2.4.3 Representativité de notre échantillon et discussion ........................................ 963
2.5 Enregistrement et encodage .................................................................................. 964
2.5.1 Techniques de recueil des données audio ....................................................... 964
2.5.2 Codage des verbatims ...................................................................................... 964
2.5.3 Données quantitatives : forme, dates, nombres, méthodes d’enregistrement ... 966

3. Justification de la méthode d’analyse des données inspirée de l’entretien d’explicitation ................................................................. 968
3.1 L’entretien d’explicitation : définition, métissage et contexte théorique ...... 968
   Ajustement du modèle de Vermersch ............................................................... 973
3.2 L’entretien d’explicitation face aux questions de recherche et dans la pratique ..... 975
   3.2.1 Spécificités des questions en fonction des catégories .............................. 975
   Formulation des questions .............................................................................. 975
   3.2.2 Comment avons-nous préparé nos entretiens ? ....................................... 983
   3.2.3 Explication des questions en fonction des catégories : sources théoriques et
       emprunts ........................................................................................................... 984
       Emprunts, reformulation, évocation .............................................................. 984
       Exemples pris dans nos entretiens ............................................................... 985
3.3 Méthode d’analyse du discours : choix des unités d’analyse et leur traitement ...... 987

DEUXIÈME PARTIE CHAPITRE 2 .................................................................................... 988
1. Choix d’une méthodologie d’analyse ................................................................. 988
1.1 Définition : analyse de contenu vs. analyse du discours et rappels rapides ..... 988
1.2 Présentation de nos choix en matière de méthode d’analyse de contenus ...... 991
1.3 Un exemple pour illustrer la méthodologie mise en œuvre .............................. 995
   1.3.1 Procédure générale ................................................................................... 995
   1.3.2 Première étape : Analyse longitudinale des entretiens : découpage en unités de
temps et en épisodes (thématicques) ................................................................. 996
   1.3.3 Deuxième étape : mise en parallèle dans un tableau thématique transversal ... 996
       AXE 1 « Rapport à » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à
       l’œuvre ............................................................................................................ 997
       AXE 2 « Conception » : éléments référant aux conceptions donc à la théorie
       personnelle : ................................................................................................. 997
       AXE 3 « Didactique » : éléments référant aux choix et options didactiques et aux
       gestes de métier, gestes professionnels ......................................................... 997
       AXE 4 « Professionnalité » : éléments référant à la capacité réflexive et adaptative,
       manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents ......................... 997
   1.3.4 Exemple d’analyse à partir de cette perspective en quatre axes ............. 997
1.4 Analyse quantitative : l’apport du logiciel Tropes© .............................................. 1000
1.4.1 Les fonctionnalités du logiciel Tropes©, commentaire critique ......................... 1000
1.4.1.1 Occurrences et co-occurrences ........................................................................ 1000
1.4.1.2 Réseaux sémantiques et associations ............................................................. 1001
1.4.1.3 Thèmes croisés : épisodes .............................................................................. 1002
1.4.1.4 Les modalisateurs ....................................................................................... 1002
1.4.2 Un exemple de résultat obtenu .......................................................................... 1002

2. Préparation de l’analyse et traitement des données : modèles construits ............. 1004
2.1 Traitement des données, balisage des corpus et signification des codes couleurs.... 1004
2.1.1 Premiers encodages provisoires, modèle état 1 ............................................... 1004
2.1.2 Elaboration du modèle définitif, modèle état 2 ............................................... 1004
2.2 Modèle définitif ...................................................................................................... 1006
AXE 1 « Rapport à » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec l’œuvre ................................................................. 1006
  Premières rencontres avec l’œuvre d’art ................................................................. 1006
  Pratique plastique personnelle de l’enseignant ....................................................... 1007
  Œuvre comme danger et mystère .................................................................... 1007
  Plaisir, oser, donner envie ................................................................................... 1007
  La place du lieu, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre ................... 1007
AXE 2 « Conception(s) personnelle(s) » : éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique ................................................................. 1007
  Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ? ......................................... 1008
  Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer » une œuvre ? 1008
  Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre sur l’humanité ....... 1008
  Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ....... 1008
  Le lieu de l’art, le musée, « mise en scène de l’œuvre » ........................................ 1008
AXE 3 « Didactique » : éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels ................................................................. 1008
  Mise en scène de l’œuvre, accrochage, affichage, exposition .................................. 1009
  Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique / vs / les reproductions .................... 1009
  Les savoirs et leur lexique : emploi de termes spécifiques .................................. 1009
  La médiation, en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même et autres médiateurs .......................................................................................................................... 1009
  Rôle de l’enseignant comme passeur, la place et rôle de l’œuvre à l’école .......... 1009
AXE 4 « Professionnalité » : éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents ........................................ 1009
Référence à la capacité à adjuster les choix didactiques .................................................. 1009
Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel d’un élève.................. 1010
Références à la conscience du développement personnel et professionnel........... 1010
Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges
d’expérience .................................................................................................................. 1010

2.3 Limites de l’analyse : logiciel et méthode.............................................................. 1010

3. Pour résumer cette partie.......................................................................................... 1012

TROISIÈME PARTIE .......................................................................................................... 1013
TROISIÈME PARTIE CHAPITRE 1 .................................................................................. 1014

ANALYSE DÉTAILLÉE À TITRE D’APPLICATION DE LA MÉTHODE À UN
ENTRETIEN (STÉPHANIE) .............................................................................................. 1014

1. Préambule.................................................................................................................. 1014
1.1 Rappel de la problématique.................................................................................... 1014
1.2 Précision sur la citation des extraits de verbatims.................................................. 1014
1.3 Synopsis thématique des entretiens avec Stéphanie............................................... 1015
   Stéphanie le 25 mai 2009 ......................................................................................... 1015
   Stéphanie le 27 juin 2009 ......................................................................................... 1015
   Stéphanie le 7 juin 2012 .......................................................................................... 1016

2. Analyse de l’entretien de Stéphanie suivant l’axe 1 « Rapport à » : éléments référant à
   la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec
   l’œuvre ............................................................................................................................. 1017
   2.1 Premières rencontres avec l’œuvre d’art.............................................................. 1017
      La première œuvre ................................................................................................... 1017
      D’autres souvenirs tout aussi prégnants ............................................................... 1018
      L’émotion ................................................................................................................. 1018
   2.2 Pratique plastique personnelle de l’enseignant ...................................................... 1019
      Avoir pratiqué donne des pistes pour laisser expérimenter les élèves ................. 1019
   2.3 Œuvre comme danger, mystère, magie ou jeu ....................................................... 1020
      L’œuvre a été apprivoisée : la peur de « ne pas savoir ce qui est à savoir » ......... 1021
      Le risque de ne pas tout maitriser quand il s’agit de faire pratiquer ...................... 1021
      Il y a de la magie dans les œuvres ............................................................................ 1023
      On peut jouer et organiser des jeux avec les œuvres .......................................... 1023
   2.4 Plaisir, oser, donner envie ...................................................................................... 1024
      « Avoir envie » de donner envie ............................................................................ 1024
   2.5 La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre ............ 1025
      L’espace et le temps : aller voir plusieurs fois la même œuvre ............................ 1025

TROISIÈME PARTIE CHAPITRE 2 ................................................................................. 1026

1208
Analyse de l’entretien de Stéphanie suivant l’axe 2 « Conception personnelle » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec l’œuvre .......................................................... 1026

1. Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ? ................................. 1026
   Conception personnelle de l’œuvre : l’œuvre est un outil ............................... 1026
   L’œuvre nous livre l’intention ........................................................................ 1026
   Conception personnelle de l’art : la famille est un des moteurs de la rencontre avec l’œuvre, avec les œuvres ............................................................. 1027
   L’appropriation de l’œuvre se fixe sur une conception personnelle de l’œuvre .... 1028
   Conception personnelle : la pratique plastique pour comprendre une œuvre d’art .. 1029
   Le beau ............................................................................................................. 1030
   Le « beau » et le « fini » .................................................................................. 1031

2. Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ? 1032
   L’expérience esthétique de l’enseignant est indispensable pour que l’élève puisse lui aussi faire ce type d’expérience ............................................................... 1032
   La place de l’artiste et la question de la médiation dans la rencontre .............. 1032
   Une rencontre avec l’œuvre c’est aussi s’asseoir devant l’œuvre « comme quand on lit un livre » .......................................................... 1033

3. Les fonctions anthropologiques de l’art : comprendre le monde ; s’ancrer dans l’humanité ............................................................................................................. 1034
   L’œuvre ouvre une porte sur le monde .............................................................. 1034
   L’œuvre s’ouvre sur des notions plastiques et technologiques ....................... 1034
   L’œuvre permet de s’interroger sur les phénomènes scientifiques ..................... 1036

4. La technique et le « à la manière de » ............................................................ 1037
   L’artiste dépasse la simple maîtrise de la technique .......................................... 1037

5. Le lieu de l’art, le musée, installation des œuvres dans le musée, dispositif (mode et stratégies de présentation des œuvres) muséal ............................................ 1037

TROISIÈME PARTIE CHAPITRE 3 ............................................................................. 1038

Analyse de l’entretien de Stéphanie suivant l’axe 3 « Didactique » : éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels .......................... 1038

1. Choix des œuvres, mise en scène de l’œuvre, accrochage affichage, exposition 1038
   Le choix des œuvres dépend des objectifs ....................................................... 1038
   Le choix d’œuvres éveillent la curiosité et l’imaginaire ..................................... 1038

2. Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique /vs/ les reproductions .................. 1039
   Parler des œuvres sans les voir paraît difficile ................................................. 1039
   La rencontre avec l’œuvre réelle : matérialité, sens et dynamisme ...................... 1040

3. Les savoirs et leur lexique : usages des mots de l’art et les formes lexicales du savoir .......................................................... 1041
   Le langage dans la rencontre ......................................................................... 1041
Deux disciplines s’épaulent dans la rencontre avec l’œuvre ........................................ 1042
Un exemple de notions : ombre et lumière .............................................................. 1042
Aiguiser le regard des élèves : dessiner et observer pour rencontrer l’œuvre ....... 1043
Le détail, la couleur .................................................................................................... 1045
La technique et la pratique : faire la différence ...................................................... 1046
L’écriture et / ou la verbalisation autour de l’œuvre : une aide inattendue à la production plastique ................................................................. 1047
4. La médiation en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même et autres médiateurs ..................................................... 1048
L’intervention de l’artiste en personne, à la fois souhaitée et interrogée : présupposés et interrogations autour de la médiation par l’artiste .............................................. 1048
Le rôle complexe de l’artiste : il ne connaît pas suffisamment les élèves, les lieux 1048
5. Rôle de l’enseignant : passeur, place et rôle de l’œuvre à l’école ...................... 1051
Le rôle de l’enseignant est paradoxal : il consiste apparemment à ne pas intervenir auprès de l’élève, mais à créer les conditions de son expérience (posture de lâcher prise) .......................................................... 1051
TROISIÈME PARTIE CHAPITRE 4 ............................................................................. 1053
1. Analyse de l’entretien de Stéphanie suivant l’axe 4 « Professionnalité » : éléments attestant de réflexivité et de créativité ......................................................... 1053
1.1 Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus ................................................................. 1053
Savoir ajuster ses intentions pédagogiques pour prendre en compte les trouvailles des élèves ........................................................................................................... 1053
Cet imprévu qui fait changer l’orientation de la séquence pédagogique : l’implication de l’enseignant ........................................................................................................... 1054
La rencontre avec l’artiste ne se revendique d’aucun modèle ................................ 1055
Ajustements et événements ...................................................................................... 1055
S’ajuster c’est aussi faire confiance aux programmes et savoir les manier : tisser les liens entre des apprentissages, « les lier » ................................................................. 1056
Ajustement sur les programmes ............................................................................... 1057
L’ajustement pour éviter les routines ..................................................................... 1059
Avoir de l’audace ..................................................................................................... 1060
Revoir l’installation de la classe à la suite des productions, des travaux en groupe, et rendre accessible les œuvres par des reproductions à disposition ............................ 1060
1.2 Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves et d’un élève .................................................................................................................. 1061
Aller au-delà du résultat ........................................................................................ 1061
Lâcher prise et laisser aux élèves une chance : c’est leur rencontre avec l’œuvre... 1062
1.3 Capacité à prendre conscience du processus de du développement personnel et professionnels ......................................................... 1063
La conscience du temps nécessaire au développement de la compétence du « maitre en rencontres » .............................................................................................................. 1063
La conscience d’un obstacle important lié à une « autorisation à rencontrer les œuvres » liée à la maîtrise d’un mystérieux savoir savant ............................................. 1063
Entrer dans l’innovation pédagogique par des pratiques plus rassurantes .......... 1064
(S’) autoriser à faire place au silence ............................................................................. 1064
Compétence construite dans le mouvement même du travail avec les élèves ...... 1065
1.4 Conscience des effets du collectif de travail : travail en équipe, échanges d’expérience ................................................................................................................. 1066
L’équipe : une nécessité pour la rencontre avec l’œuvre, la rencontre se partage et nécessite de se faire confiance ................................................................................. 1066
La reconnaissance de l’équipe et le leadership empathique ..................................... 1067
Une fierté dans la conscience des progrès accomplis : la capacité d’autoévaluation positive alimente en retour le développement .......................................................... 1068
2. Synthèse finale de l’analyse de l’entretien de Stéphanie ......................................... 1069
2.1 La construction du rapport à l’œuvre ..................................................................... 1069
2.2 Constitution d’une conception personnelle de l’œuvre, de l’art ............................ 1069
2.3 Le choix et les options didactiques ........................................................................ 1070
2.4 Professionnalité ...................................................................................................... 1070
QUATRIÈME PARTIE ....................................................................................................... 1071
QUATRIÈME PARTIE CHAPITRE 1 ................................................................................ 1072
Analyse d’une pratique de référence éclairant notre problématique : la « Petite Galerie » et entretien de Francisca ................................................................. 1072
1. Rappel de notre problématique ............................................................................. 1072
2. Les principes de la Petite Galerie et leurs liens avec nos 4 axes ......................... 1072
QUATRIÈME PARTIE CHAPITRE 2 ................................................................................ 1073
Analyse de l’entretien de Francisca .............................................................................. 1073
1. Analyse de l’entretien « Francisca / Petite Galerie » selon AXE 1 « Rapport à » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec l’œuvre......................................................... 1073
1.1 La pratique plastique face aux œuvres ............................................................... 1073
1.2 L’expérimentation comme mode d’accès au savoir sur l’œuvre......................... 1074
1.3 Les enseignants pratiquent et se sentent capables : phénomènes d’autoformation (AXE 1 et AXE 4) .................................................................................................... 1074
Pour oser les pratiques plastiques, il faut être accompagné ......................................... 1074
1.4 L’accompagnement d’un artiste de renom favorise les pratiques plastiques ...... 1075
1.5 Une régularité : re-faire et re-voir comme nécessité constructrice du rapport à l’œuvre ................................................................. 1075
Revoir l’œuvre pour accompagner la pratique plastique .......................................... 1076
1.6 Le lieu et les modalités de présentation de la rencontre avec l’œuvre et les partenaires : voir et revoir l’œuvre ................................................................. 1076
Circuler « dans » l’œuvre .................................................................................. 1076
Le lieu offre une autre dimension : le contact corporel avec l’œuvre ............... 1077
Position des corps et installation des œuvres dans le lieu .................................. 1078
Ce lieu offrait un rapport à l’œuvre dans un contexte rarement, voire jamais possible dans d’autres structures : l’intimité avec l’œuvre ............................................. 1080
Le lieu même de la Petite Galerie apprend des comportements spécifiques et adaptés à la rencontre avec l’œuvre pour les élèves ............................................. 1080

2. Analyse de l’entretien « Francisca / Petite Galerie » selon AXE 2 : éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique ........... 1082
2.1 La priorité de ce qui nous entoure : le quotidien, la mémoire ......................... 1082
Privilège d’un environnement qui favorise la mémoire : l’œuvre s’ancre dans l’humanité ............................................................................................................ 1082
2.2 Aborder les grandes questions de l’art ........................................................... 1084
Les questions de l’art ......................................................................................... 1084
Le portrait un genre classique de la peinture revu par Isabelle Marsala, artiste peintre ............................................................................................................. 1085
Autre exemple de grandes questions de l’art : les problématiques autour de Collections-Collectionneurs ................................................................................... 1086

3. Analyse de l’entretien « Francisca / Petite Galerie » selon AXE 3 « Didactique » : éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels ................................................................. 1087
3.1 Les œuvres réelles, l’authenticité, le choix des œuvres .................................. 1087
Didactique des arts plastiques : un outil technique accompagnant le métier, une théorie qui structure ........................................................................... 1087
Didactique : les notions ....................................................................................... 1087
Le choix des œuvres : un accès facilité par le FRAC ......................................... 1088
Qualité des reproductions ................................................................................ 1088
Choix des œuvres : œuvre réelle et œuvre authentique .................................... 1089
Le choix des œuvres : des œuvres difficiles, hermétiques, dérangeantes .......... 1090
Guider vers le difficile : la fonction médiatrice ............................................... 1091
L’accrochage, la mise en scène : la scénographie comme geste professionnel autant que problème didactique ................................................................. 1091
La modalité de présentation des œuvres et le choix minutieux des artistes : l’artiste accroche ou laisse le mode de présentation aux mains des enseignants ............ 1092
L’œuvre développe sa propre modalité de présentation .................................... 1093
3.2 La diffusion des pratiques participe à la diffusion des œuvres .................. 1094
Monter un atelier pour diffuser : le projet de Petite Galerie se noue autour de l’atelier ............................................................... 1094
4. Analyse de l’entretien « Francisca / Petite Galerie » selon AXE 4 : éléments attestant de réflexivité et de créativité ................................................................. 1095

4.1 Les artistes entrent en scène : Les relations avec les artistes entrainent les relations avec les œuvres, le travail est collectif .................................................. 1095
L’équipe enseignante accompagnée par les formateurs et les artistes .......... 1095
Développement personnel des collègues : un constat ................................ 1096
La qualité plus que la quantité ................................................................. 1097
La qualité du mode de présentation : le lieu .............................................. 1097
Des œuvres remarquables, des artistes renommés ..................................... 1098
Comment alors choisir la qualité ? ......................................................... 1099
Une histoire personnelle solidement établie .............................................. 1100

4.2 La recherche, la formation et l’expertise : ajustement des principes ........ 1100
La recherche : un lieu de développement professionnel .......................... 1100
L’expertise vient aussi des artistes ......................................................... 1101
Ajustement par rapport aux objectifs .................................................... 1102
Aider les enseignants à comprendre les œuvres : changer d’œuvres, de médium 1102
La photographie avec les petits est difficile : comment trouver un autre médium ? ................................................................. 1103
La Petite Galerie développe un outil de formation ................................... 1103

5. Bilan : que nous a apporté l’analyse de l’entretien « Francisca/ Petite Galerie » ? 1104

CINQUIÈME PARTIE ..................................................................................... 1106
PRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE DES RÉSULTATS DE L’ENSEMBLE DES DOUZE ENTRETIENS .............................................................. 1107

1. Préambule ............................................................................................. 1107

2. Synthèse de l’analyse de Stéphanie .................................................... 1107
2.1 Pour mémoire : portrait de Stéphanie .............................................. 1107
2.2 Stéphanie : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre ........ 1107
2.3 Stéphanie : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique .............................................................. 1108
2.4 Stéphanie : axe 3 références à des gestes professionnels en lien avec son rapport à l’œuvre ................................................................. 1108
2.5 Stéphanie : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité ........... 1109

3. Synthèse de l’analyse de Manon .......................................................... 1110
3.1 Pour mémoire : portrait de Manon ................................................... 1110
3.2 Manon : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre ............ 1110
2.3 Manon : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique .............................................................. 1110
3.4 Manon : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

3.5 Manon : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

4. Synthèse de l’analyse de Gaëlle

4.1 Pour mémoire : portrait de Gaëlle

4.2 Gaëlle : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

4.3 Gaëlle : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

4.4 Gaëlle : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

4.5 Gaëlle : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

5. Synthèse de l’analyse de Christine

5.1 Pour mémoire : portrait de Christine

5.2 Christine : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

5.3 Christine : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

5.4 Christine : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

5.5 Christine : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

6. Synthèse de l’analyse de Serge

6.1 Pour mémoire : portrait de Serge

6.2 Serge : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

6.3 Serge : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

6.4 Serge : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

6.5 Serge : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

7. Synthèse de l’analyse de Cathy

7.1 Pour mémoire : portrait de Cathy

7.2 Cathy : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

7.3 Cathy : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique

7.4 Cathy : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

7.5 Cathy : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité

8. Synthèse de l’analyse de Nathalie

8.1 Pour mémoire : portrait de Nathalie

8.2 Nathalie : axe 1 biographie et construction du rapport à l’œuvre

8.3 Nathalie : axe 2 éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, de l’éducation artistique, de l’éducation artistique
13.4 Ludivine : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels................................................................. 1128
13.5 Ludivine : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité........ 1129

SIXIÈME PARTIE ............................................................................................................... 1130
SIXIÈME PARTIE CHAPITRE 1 ....................................................................................... 1131

CONCLUSION GÉNÉRALE, SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION........ 1131

Rappel en préambule de nos questions de recherche ............................................. 1131
1. AXE 1 « Rapport à » : éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’œuvre, autour de l’expérience de rencontre avec l’œuvre ............... 1131

1.1 Rappel des hypothèses et des questions de recherche pour l’AXE 1............. 1131
Rappel des principaux items constituant notre outil d’analyse ............................. 1132
Commentaire ............................................................................................................ 1132
1.2 Ce que nous dégageons de nos analyses sur cet axe ........................................... 1132
1.2.1 Évocations de rencontres fondatrices.............................................................. 1132
   Ce que nous retenons................................................................................................ 1135
1.2.2 Rapport au faire et apport de la pratique personnelle : du faire pour sentir et voir ........................................................................................................ 1136
   Ce que nous retenons............................................................................................ 1139
1.2.3 Rapport au sens, l’œuvre comme énigme, mystère, jeu ................................... 1139
   Ce que nous retenons............................................................................................ 1140
1.2.4 Rapport au plaisir, au désir, à l’envie .............................................................. 1140
   Ce que nous retenons............................................................................................ 1144
1.2.5 Rapport au danger : la prise de risque et le lâcher prise .................................. 1144
   Ce que nous retenons............................................................................................ 1146
1.2.6 Rapport au corps et à l’espace : les lieux concrets de l’art ............................... 1146
   Ce que nous retenons............................................................................................ 1149

2. AXE 2 « Conception personnelle » : éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée .............................................................................. 1149

2.1 Rappel de nos questions de recherche pour l’AXE 2........................................ 1149
Rappel des principaux items constituant notre outil d’analyse ............................. 1150
2.2 Ce que nous dégageons de nos analyses sur cet axe ........................................... 1150
2.2.1 Autour du concept de Beau ............................................................................ 1150
   Ce que nous retenons............................................................................................ 1155
2.2.2 Autour des concepts d’œuvre, d’expérience et de rencontre.......................... 1155
   Ce que nous retenons............................................................................................ 1159
2.2.3 Autour du concept d’art, nature et fonctions .................................................. 1159
   Ce que nous retenons............................................................................................ 1161
2.2.4 Autour d’autres concepts des sciences de l’art.............................................. 1162
Ce que nous retenons........................................................................................................... 1164
2.2.5 Autour du concept de mise en scène................................................................. 1165
Ce que nous retenons........................................................................................................... 1167
SIXIÈME PARTIE CHAPITRE 2 ....................................................................................... 1169
1. AXE 3 « Didactique » : éléments de savoir et de savoir faire professionnels ......... 1169
  1.1 Rappel des hypothèses et des questions de recherche pour l’AXE 3 ................. 1169
    Rappel des principaux items constituant notre outil d’analyse ............................... 1169
  1.2 Rappel de nos questions de recherche............................................................. 1169
  1.3 Ce que nous dégageons de nos analyses sur cet axe ........................................ 1169
    Éléments de savoirs et de savoir faire professionnels : choix des œuvres comme geste
    fondamental .................................................................................................................. 1170
    Ce qui nous intéresse .............................................................................................. 1175
    Matérialité de l’œuvre et de son contexte : l’œuvre authentique et ses substituts .... 1176
    Ce que nous retenons.............................................................................................. 1178
    Un geste professionnel délicat en soi : l’usage des lexiques de spécialité ............ 1179
    Gestes professionnels emblématiques .................................................................... 1180
    Mise en relation du faire, du voir et du comprendre ............................................. 1181
    Gestes de mise en scène de l’œuvre ....................................................................... 1181
    Gestes de transmission des attitudes .................................................................... 1182
    Ce que nous retenons.............................................................................................. 1183
    Acteurs et processus de médiation : l’artiste, l’enseignant, le médiateur professionnel,
    autres médiateurs ..................................................................................................... 1183
    La médiation de l’artiste dans la rencontre avec l’œuvre comme singularité
    irremplaçable ............................................................................................................ 1185
2. AXE 4 « Professionnalité » : éléments attestant de réflexivité et de créativité ...... 1186
  2.1 Rappel des hypothèses et des questions de recherche pour l’AXE 4 ............... 1186
    Rappel des principaux items constituant notre outil d’analyse ............................ 1186
  2.2 Rappel de nos questions de recherche.............................................................. 1186
  2.3 Ce que nous dégageons des analyses .............................................................. 1187
    Éléments attestant de réflexivité et de créativité .................................................. 1187
    Créer ou aménager ses propres outils .................................................................... 1187
    Capacité à évoquer des incidents, des imprévus, et des décisions d’ajustement et
    d’improvisation ......................................................................................................... 1188
    Capacité à voir les élèves, à avoir un regard différencié sur l’activité des élèves et d’un
    élève ................................................................................................................................. 1191
    Conscience d’un (auto) développement personnel et professionnel ....................... 1192
    Conscience des apports au / du collectif professionnel : travail en équipe, échanges
    d’expérience ............................................................................................................... 1194
    Ce que nous retenons.............................................................................................. 1195
BIBLIOGRAPHIE

Le choix pour les sites n’a pas été de proposer une date de consultation, mais plutôt d’en assurer le lien directement. La raison en est que certains liens peuvent changer, rendant caduque la recherche. Cependant ils peuvent être restaurés aisément en remontant dans l’arborescence, les moteurs de recherches des sites étant aujourd’hui très performants. Les dates entre parenthèses correspondent à la première date de parution du livre lu ou de la date de première parution, quand elle est donnée.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

ALAIN, (1920), Système des Beaux-Arts, Les classiques des Sciences Sociales, (version numérique), Robert Caron, Québec, Canada.
ALTET, M., (2011), Les pédagogies de l’apprentissage, PUF (Presses universitaires de France), Quadrige manuel, France Quercy.


BARRÉ DE MINIAC, Ch., (2002), Savoir mieux : Le rapport à l’écriture, Aspects théoriques et didactiques, Presse Universitaire, Septentrion, Villeneuve D’Ascq.


BERTRAND, P., BORSOTTI, A., et LAURENT, B., (2009), Arts visuels et contes et légendes, cycles 1, 2, 3 et collège, SCEREN-CDRP de Franche-Comté.


BRETON, A., (1972), Manifestes du surréalisme, Ed. Gallimard, Collection Idées, (1ère édition, Jean-Jacques Pauvert, 1924), St Amand (Cher).


Défense et illustration de la notion d’arts plastiques (et de celle d’arts appliqués), Mars 2002.


DE GAULEJAC, V., (1996), S’autoriser à penser...., LCS : Laboratoire de Changement Social, Université Paris 7 Denis-Diderot.


DISSANAYAKE, H., (2003), *The Core of Art : Making Special*, Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies Volume 1, N° 2 Fall 2003
DONNAT, O., (2003), (ss. dir.) *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Ed. de La Documentation française, Paris.


DULGUEROVA, E., (2014), *SCHAEFFER, Jean-Marie, Pourquoi la fiction?*, CINéMAS, vol. 12, N°1, Université de Montréal.


FAULLERY, B., RODHAIN, F., (2007), Quatre approches pour l’analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique, 16ème Conférence Internationale de Management Stratégiq}


FOUCAULT, M., (1966), *Les mots et les choses*. Ed. Gallimard, Collection Tel, (édition 1990), St. Amand (Cher), France.
FREINET, C., (1993), dossier par BIZIEAU, Ch., avec le concours de LEFEUVRE, A., le Nouvel Educateur, N° 50.

GENDRON, B., (2008), Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l’enseignant, 5ème Colloque Question de Pédagogie dans l’Enseignement Supérieur, Brest, France.


GOFFMAN, E., (1973), La Mise en scène de la vie quotidienne, tome 1, La présentation de soi, Traduction Alain Accardo, Ed. de Minuit, Paris.


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


GROSSMANN, F., (1998), Pratiques langagières et didactiques de l’écrit, Hommage à Michel Dabène, IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
GUILFORD, J. P., (1950), Creativity, Amer. Psychologist, USA.


JIMENEZ, M., (1997), *La psychologie de la perception*, Ed. Flammarion, Collection Dominos, France


JORRO, A., (2010), *Cultures du développement professionnel, stratégies d’acteurs et dilemmes évaluatifs*


JOYEUX, B. (2005), article sur Lars le Blunck (Hg : *Les mécanismes dans le changement : Art contemporain entre mécanisme et effet*), Ed. de Silke, Munich.


KERLAN, A., (2005), *Des artistes à la maternelle*, CRDP (Centre régional de documentation pédagogique), Lyon.


LAFORTUNE, L., (2010), *Pratique réflexive et dimension affective : réflexion et analyse de ses pratiques comportant une mise à distance critique associée à la compréhension des*
LAHIRE, B., (2006-2011), La culture des individus, Ed. de La découverte, Collection Poche N°230, (1ère édition 2006), St Amand (Cher).
LEBLANC, S., RIA, L., DIEUMEGARD, G., SERRES, G., DURAND, M., (2008), Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l’analyse de l’activité dans une approche énactive, @ctivités, volume 5 N° 1


LOUICHON, B., (2009), La littérature après coup, Presses Universitaires, Rennes


MAIZIÈRES, F., (2011), Education musicale à l’école primaire et rapport à la musique des enseignants, dans Jean-Luc Leroy et Pascal


MEIRIEU, Ph., Site consacré à l'histoire et à l'actualité de la pédagogie.
MESCHONNIC, H., (1988), Modernité Modernité, Ed. Gallimard, Collection Folio essais, St Amand (Cher), France.
MORIN, E., CROGNIER, Ph., (2005), article dans la Revue le Sociographe : Recherche en travail social, Ecrire pour penser, septembre, N° 18, IRTS (Institut Régionale du Travail Social), Languedoc-Roussillon. Présentation et photographie (Vues sur le bureau) E. Morin.

1238
MORIN, N., (2004), _Artémocrit, interaction arts plastiques et lettres_, Ed. CRDP, CNDP, Poitou-Charentes.

MORIN, N., GOUDIN, P., (2010), _Arts visuels et Danse, cycles 1, 2, 3 et Collège_, Ed. SCEREN-CRDP, Poitou-Charentes.


NEGURA, L., (2004), _L’analyse de contenu dans l’étude des représentations sociales._


OSGOOD, C.-E., SUCI, C., TANNENBAUM, Ph., (1957), _The measurement of meaning_, Press Université of Illinois, Urbana.


PANOFSKY, E., (1967), _L'iconologie distingue dans chaque œuvre d'art trois niveaux de signification : le motif (primaire), le thème (secondaire), le contenu (symbolique),_ extrait de _PANOFSKY E., (1967), Essais d'iconologie, Éditions numérique Gallimard._


PÉLISSIER, G., (1996), Le devenir de l'enseignement des arts plastiques-La question de la didactique, Gilbert Pélissier, Inspecteur général - par le CNED (Centre national de l'enseignement à distance).
Préface de 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, Créteil.
PEREZ-ROUX, TH., (2012), (ss. dir.) La professionnalité enseignante, Ed. des Presses universitaires de Rennes.
PERRAUDEAU, M., (2004), La parole d'élève en situation d'apprentissage, Sur le site de l'académie de Nantes.
PERRENOUD, Ph., (1994), La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation, dans La formation des enseignants entre théorie et pratique [chap. 1] (1e éd. in Éducation & Recherche 2, Paris: L'Harmattan.


POINSOT, J.-M., (1999), *Quand l’œuvre a lieu – L’art exposé et ses récits autorisés* (nouvelle édition revue et augmentée), Presses du Réel, Bordeaux


RABATEL, A., (2010), Dire et montrer : quand les schémas reformulent les textes, dans
RABATEL, A., Les Reformulations plurisémiotiques en contexte de formation, pp 27–45,
RANCIÈRE, J., (2000), Le partage du sensible : esthétique et politique, Ed. La Fabrique,
Paris.
26-29.
RECHT, R., (2009), Journal des arts : Le Choc des images et le musée au pas de course, dans
Le Journal des arts, 5-18 sept. 2008, N°286 pp 27, Un peu de pouvoir à l'architecture, dans
REDFIELD, R., LINTON, R., HERSKOVITS, M.-J., (1936), Memorandum on the Study of
Acculturation in American Anthropology, N° 38.
REHault, S., (2013), La beauté des choses, Esthétique, métaphysique et éthique,
Presses Universitaire de Rennes, Rennes.
REUTER, Y., (2008), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Ed. De
Boeck, (2ème édition actualisée), Belgique.
REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., et LAHANIER-
REYT, C., (1987), Les activités plastiques, Pratiques Pédagogiques, Ed. Armand Colin-
Bourrelier, Paris.
REYT, C., (1988), Le musée de classe, une ouverture sur l'imaginaire, Pratiques
RICHARD, L., (2008), Art et énergies, Ed. Cercle d’art, Collection Imaginaire mode
d’emploi, Paris.
RICKENMANN, R., (2005), La réception des œuvres d’art : une nouvelle perspec-
tive didactique, Revue suisse des Sciences de l’éducation, (Schweizerische Zeitschrift für
RICKENMANN, R., (2006), La question de la réception culturelle dans les enseignements
artistiques, revue MEI, N°24-25 («Études culturelles / Cultural Studies »).
RICKENMANN, R., MILLI, I., et LAGIER, C.? (2009), La construction de l’expérience
esthétique. Analyse clinique de séquences d’enseignement autour du patrimoine musical et
artistique. Dans Didactique : approche vygotskienne, Les dossiers des Sciences de l’
RICŒUR, P., (1984), Temps et récit 2 : La configuration dans le récit de fiction, Ed. Seuil,
Paris.
RICŒUR, P., Entretien avec Jean-Marie BROHM et Magali UHL (ss. dir.): Arts, langage et
herméneutique esthétique.
RIFF, (2001), L’ours qui a vu l’homme qui a vu l’art, Ed. L’école des loisirs, Collection
Pastel, France.
ROBERT, A. D., et BOUILLAGUET, S., (2007), L’analyse de contenu, PUF (Presses
universitaires de France), Paris.
New-York.


RUBY, Ch., (2006), *L’éducation esthétique et artistique, à l’école, est un problème, pas une solution*, Conférence prononcée dans le cadre d’un stage dédié aux Espace rencontre avec l’œuvre, EROA (Espace de Rencontre avec l’Œuvre), Académie de Lille.


VAGO, D., (2011), Les couleurs de Marcel Proust, Université Paris VII-Denis Diderot.


WICKMAN, P.-O., (2012), L’expérience esthétique dans l’enseignement des sciences : Apprentissage et production de sens comme discours situé et action, Stockholm University, Faculty of Science, Department of Mathematics and Science Education. (Lärande i naturvetenskap), Presses Universitaires de Rennes, Rennes.


**COLLOQUES, CONFÉRENCES, RAPPORTS DE RECHERCHE, THÈSES, MÉMOIRES ET SYMPOSIUMS, RAPPORTS ET RAPPORTS DE JURY**

*Art contemporain et culture artistique la persistance d'un malentendu*, (2009), acte du colloque du 28 au 29 janvier 2009, Poitiers. 
Mouvement International ATD (Aide à Toute Détresse) Quart Monde. 


CHABANNE, J.-C., (2013), *La rencontre avec l’œuvre : questions de médiations : art(s), langue, langage(s)*, Presented at the Le sensible s’apprend-il ? Journée d’étude et de formation, ESPE de Lorraine, Metz.


KERLAN, A. et al. (2014), Rapport de recherche sur la Classe Artistique Expérimentale du collège des Escholiers à La Mosson, (Montpellier), Lyon : laboratoire ECP. [sous presse].


LACAZE, D., (2001), Le rôle de l’individu dans la socialisation organisationnelle, Aix Marseille III.


LONGCHAMP M., (2003), Maître de conférences, université Aix-Marseille, Thèse de Doctorat, titre : Étude comportementale et neurofonctionnelle des interactions perceptive-motrices dans la perception visuelle de lettres. Notre manière d’écrire influence-t-elle notre manière de lire ?


Psychologie de l’éducation, Perspective et prospective, (1988), Actes du colloque de Psychologie de L’Éducation organisé par l’Association Française de Psychologie Scolaire par l’UFR de Psychologie de Lille III.


TISSERON, S., (1999), De l’image-objet à l’objet- image : pour une prévention des dangers de l’image, Actes du colloque Peut-on apprendre à voir ?, 1, ENSB.


**HISTOIRE DE L’ENSEIGNEMENT DU DÉSSIN ET DES ARTS PLASTIQUES**


*Contribution de la musique et du dessin à la recherche des aptitudes des élèves du cycle d'observation,* (1960), Instruction du 26 octobre 1960

*Directives de Mr L'inspecteur MACHARD du 1er mai 1953.*

Enseignement du dessin et de la musique dans les collèges d’enseignement général, circulaire du 31 octobre 1962.

*Enseignement du dessin et des arts plastiques,* Instructions du 14 décembre 1964.

Haby René, (1977), *préface de réforme du système éducatif,* C.N.D.P.


*L’enseignement du dessin, programme de* (1938).

*Le rôle et les méthodes de l'enseignement du dessin dans les études générales,* 1959, Instructions préfàçant les programmes de 1959


Programmes de l'enseignement du dessin, de l'enseignement des arts plastiques, (1980), Programme éducation artistique, classes de collège, C.N.D.P.


**OUVRAGES POUR LA CLASSE**


*Une année de…*, Ed. Nathan, Collection Pédagogique, Cergy-Pontoise

**PROGRAMMES**


BO N° 19 du 8 mai 2008 : Programmes limitatifs des enseignements artistiques en classe terminale pour la session 2009 du baccalauréat - Développement de l’éducation artistique et culturelle

BO spécial n° 6 du 28 août 2008 : Programme d'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège.


BO, H.S. N° 2 du 30 août 2001, Programmes de l’option histoire des arts, Ed. CNDP.


Loi n° 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques

La salle d'arts plastiques (1996.), Extrait du cahier d'accompagnement, cycle d'orientation, livret d’accompagnement 3ème.


Programmes de l’école primaire.

Éducation artistique à l’école (cycles 2 et 3) - BO spécial N° 7 du 26 août 1999 (PDF).

Horaires et programmes d'enseignement à l'école primaire - hors-série N° 1 du 14 février 2002.


BO n°24 du 14 juin 2001, Classes à projet artistique et culturel.

De l’école au lycée : 2014 Mettre en place le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève.

Socle commun de connaissances et de compétences : Grille de compétences concernant le pilier 5 pour la culture artistique.

---

**REVUES, REVUES EN LIGNE**

Activités, revue électronique

Aesthetica

American review

Aperture (Ouverture) : (site photographie)

Apollo Magazine

Art Asia Pacific

Artinfo

Artmonthly

Art news

Arts et antiquités

Arts and auction : (Ventas aux enchères)

Artform

Art & project

Art profile

Art in américa, Los Angeles.

BAK

Bear De Luxe


Bedeutung

Blueprint

Bomb magazine

Brooklynrail
Bulletin Académique d'Arts plastiques, Académie de Nantes, Dossiers pédagogiques, *In Situ*
N° 16 : Annette Messager.
N° 17 : Comment transmettre une leçon d'arts plastiques ? La notion de transparence.
N° 18 : traite des IDD (le paysage entre autres).
N° 19 : aborde la situation d'autonomie en arts plastiques.
N° 20 : Rencontrer l'art et les artistes.
N° 21 : Les arts plastiques et numériques au lycée.
N° 22 : Les arts plastiques et numériques au collège.
N° 23 : L'architecture dans le cours d'arts plastiques.
N° 24 : Rencontre avec des œuvres d'art.
N° 25 : Le dessin, de l'école primaire au lycée.
N° 26 : Autour d'une œuvre de Philippe Cognée.
N° 27 : La démarche de l'élève.

*Burlington*
*Chicago magazine*
*Contemporary magazine*

*DADA*
*Darumagazine*
*Esopus*
Éducation Permanente (1989), *Apprendre par l’expérience, N°100-101*
Éducation Permanente (1993), *Comprendre le travail, 1 N° 116-3*
Éducation Permanente (1993), *Comprendre le travail, II, N° 117-4*
*Fillip*
*Flashart*
*Frieze*
*Geste* : Molly Warnock, *Du pliage et des pliages* de Simon Hantaï dans la revue *Geste*.
*Imaginefx*
*International journal of education and the arts*
*Jackdaw*
*Juxtapoz*
*KIOSK*
*L’atelier des images*

La Revue Bleue : La revue des deux mondes :

Lens culture
MAG ART : un magazine sous forme de dossier du CNDP
N° 10 : "Architecture : techniques et matériaux"
N° 9 : L’hétérogénéité en arts plastiques
N° 7 - La question du dessin (2) (Printemps 2003)
N° 6 - La question du dessin (1) Hiver 2002-2003
N° 5 - L'insertion du bâti dans le site. (Hiver 2002-2003)
N° 4 - Emprunts et citations dans les arts visuels du XXème siècle (Automne 2002) avec un entretien de GARROUSTE, G.
N° 3- Le corps figuré (Printemps 2002)
N° 2 - Comment aborder l'architecture (Hiver 2001-2002)
N° 1 - Paysages fabriqués (Automne 2001)

Minotaure
Metronome
Mouvingart
Nictoglobe
NYarts magazine
Papier d’art
PLAZM

Rawvision
Repérages : courts métrages et films d’animation, les 25 ans de courts métrages de Clermont-Ferrand (19 films) et Animatic volumes I, II, III.
Revue Noire
Revue 20x20 : plate-forme carrée de l’art Londres, la littérature et la publication.
Sciences Humaines, L'art est en nous / Nicolas JOURNET dans : hors-série, N° 037 (juin-août 2002)
Sculpture magazine
Sensitiveskin
The Art Newspaper
Thirdtext
Triplecanopy
Verso Arts et Lettres, CHALUMEAU, J.-L.
Whitehot magazine

WÉBOGRAPHIE, MULTIMÉDIA ET SITES D’ARTISTES

ACADÉMIE DE VERSAILLES
ARENOTECH : Réseau Européen d’Enseignants, de Chercheurs et d’Acteurs territoriaux.
ANTHROPOLOGIE VISUELLE ET TECHNIQUE DU CORPS
Arts education partnership  CHAMPIONS OF CHANGE
Arts & Culture 54 : groupe de travail sur le département Meurthe-Et-Moselle.
BAU & BUI : (Origami).
BLANC SUR BLANC : Arts plastiques, aux arts appliqués
BNF, La Bibliothèque Nationale, dossiers pédagogiques
CHABAUD : Musée
CREATIVTV :  www.creativtv.net: Dominique Gonzalez-Foerster, lauréate du PRIX MARCEL DUCHAMP 2002,
DICTIONNAIRE D'HISTOIRE DE L'ART (en langue anglaise)
A biographical and methodological database intended as a beginning point to learning the background of major art historians of western art history. A free, copyrighted scholarly database for the use of researchers, students and the public.
DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE: IFE (Institut Français d’Education)
ÉDUCATION A L’ART
FABULA
FIAC
FRANCES5, Decod'Art (education.france5), exemple : Mystérieuse Joconde ; ou encore : A table! De la nature morte :
GAILLOT, B.-A. (Site)
GLOSSAIRE FRANÇAIS-ANGLAIS DE TERMINOLOGIE LINGUISTIQUE
HERVIEU, D., (2006), La danse l’art de la rencontre, (56’45), CCN, Val de Marne, Francoffonies, Créteil.
HISTOIRE DES ARTS : site du ministère de la culture.
INA, Institut Nationale de l’Audiovisuel
INHA, Institut national de l’histoire de l’art.
INNOVATION FORMATION EDUCATION : Laboratoire de recherche Innovation Formation Education
INSECULA : visites de sites et visites virtuelles.
KERLAN, A.
LE CAFE PÉDAGOGIQUE : Toute l'actualité pédagogique sur Internet.
LE CANAL ÉDUCATIF à la Demande
LES ARTS DÉCORATIFS FRANÇAIS
LOUVRE, Le site éducation du musée du Louvre
PARTICULES Le journal Particules, création contemporaine : Les dossiers pédagogiques du Centre Pompidou.
PETIT DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE DE MEIRIEU
RAMETTE, Ph., (2004), Catalogue rationnel, catalogue de la Galerie Xippas.
RANDAZZO Giuseppe
STUDIENGANG-DARSTELLENDESSPIEL
Conférence novembre 2007, Limoges.
TÉLÉDOC : l’hebdomadaire de télévision pour les enseignants sur le site du CNDP.
TERRITOIRES INOCCUPÉS : site expérimental constitué par l'annexe d'une Maîtrise sur la question du territoire dans l'art des années 60.
Teaching Artist Journal
TOKYOSCHOOL, Tokyoschool approche thématique, Les années cubistes, Le ludique, Lille.
UNESCO
VARINI, à Sérignan.
THÈSE
Pour obtenir le grade de Docteur

Délivré par Université Paul-Valéry
MONTPELLIER 3
Préparée au sein de l’école doctorale 58 LANGUES, LITTÉRATURES, CULTURES, CIVILISATIONS
Et de l’unité de recherche du LIRDEF : Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique Éducation et Formation
Spécialité : Sciences de l’Éducation
Présentée par Mary-Ève Penancier-Rivière

ANNEXES TOME 2/4

Soutenue le 22 novembre 2014 devant le jury composé de

Mme Laurence ESPINASSY, maître de conférences, ESPE/Aix-Marseille Université, membre du Jury
M. Richard ÉTIENNE, professeur des universités émérite, Université Paul Valéry/Montpellier 3, membre du Jury
M. Alain KERLAN, professeur des universités émérite, Université Lyon 2, rapporteur
M. René RICKENMANN, maître d’enseignement et de recherche Université de Genève, membre du Jury
M. Éric VILLAGORDO, maître de conférences, Université Paul Valéry/Montpellier 3, membre du Jury
M. Jean-Charles CHABANNE, professeur des universités, Institut Français de l’Éducation/ENS de Lyon, directeur de thèse
Sommaire

RECAPITULATIF DES ENTRETIENS ................................................................................................................. 1260

1. STEPHANIE R. 25 MAI 2009 ..................................................................................................................... 1260

2. STEPHANIE R. 27 JUIN 2009 ................................................................................................................... 1263

3. MANON G. MARS 2011 ......................................................................................................................... 1266

4. GAËLLE D. MAI 2011 ............................................................................................................................ 1276

5. CHRISTINE C. 10 SEPT 2011 .................................................................................................................. 1283

6. SERGE D. 14 SEPTEMBRE 2011 .............................................................................................................. 1293

7. CHRISTINE C. 5 JANVIER 2012 .............................................................................................................. 1311

8. CATHY M. 11 JANVIER 2012 .................................................................................................................. 1337

9. NATHALIE B. 7 MARS 2012 .................................................................................................................... 1354

10. HUGUETTE L. 7 MARS 2012 .................................................................................................................. 1366

11. STEPHANIE R. 7 JUIN 2012 ................................................................................................................... 1377

12. SERGE D. 20 JUIN 2012 .......................................................................................................................... 1401

13. ISABELLE S. ET CHRISTINE C. 20 JUIN 2012 .......................................................................................... 1421

14. PHILIPPE S. 27 JUIN 2012 ...................................................................................................................... 1456

15. GAËLLE D. 11 JUILLET 2012 .................................................................................................................. 1474

16. LAYLA M. 1ER AOUT 2012 ..................................................................................................................... 1488

17. LUDIVINE A. 23 DECEMBRE 2012 ........................................................................................................... 1499

18. FRANCISCA L. 19 MARS 2013 ............................................................................................................... 1513
**RÉCAPITULATIF DES ENTRETIENS**

Dernière codification de couleur en fonction des orientations de la partie théorique

- **RAPPORT A L’ŒUVRE**
- **CONCEPTION PERSONNELLE DE L’ART**
- **CONSTRUCTION D’UNE PROFESSIONNALITÉ : AUTOUR DE LA RENCONTRE DE L’ŒUVRE**

**LA CODIFICATION : GRIS : MOTS RÉPÉTÉS SUR LESQUELS NOUS NOUS ARRETIONS (CF. OCCURRENCES)**

1. **Stéphanie R. 25 MAI 2009**

Le mémoire, le CAFIPEMF avant tout, pour avoir l’autorisation de partager !

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 SR 25 mai 2009</td>
<td>Bonjour, comment vas-tu ? Je venais un peu aux infos concernant le projet ombres et lumières. Où ça en est ?</td>
</tr>
<tr>
<td>2 MEP 25 mai 2009</td>
<td>Le projet a été accepté donc j’essaie de faire cet atelier mais attention sans budget : juste les heures !! Mais on va se débrouiller ! Et c’est déjà pas mal ! Donc pour l’instant il faut proposer des dates d’exposition dans la petite galerie et des œuvres que tu aimerais avoir dans ta galerie et moi je viendrai avec des PE1 travailler une fois ou deux dans l’année et je viendrai aussi vous voir en train de travailler ! Si tu peux me détailler ce que tu veux faire ?</td>
</tr>
<tr>
<td>3 SR 25 mai 2009</td>
<td>Ok, ok, pour les visites, sur l’école nous partons sur les arts et les sciences, je m’y sens bien et je pense que ce que je peux pas faire de l’œuvre d’art pour moi, la science le pourra. (rire) enfin, je vais donc pouvoir insérer le projet comme ça. D’ailleurs, petit à petit je construis le projet ! Eh, peux-tu également me donner ton avis sur l’ébauche de plan suivant ? Par rapport à mon mémoire (Stéphanie lit son plan) En 1., La petite galerie ? Qu’est-ce que c’est ? Un outil (sens, transversalité, entrée dans les apprentissages/théorie) ; En 2., Expérience/problématique : idée lien entre arts et sciences et projets, parcours artistiques et scientifiques et démarche et objectifs, après expérience : 2 entrées dans le projet : par les sciences et par les arts, description (parcours, pratiques plastiques et artistiques, langage) et analyse (résultats ? ce qui a marché/pas marché, réponse à la problématique, ouvertures vers l’élémentaire, ce qui est transférable)</td>
</tr>
<tr>
<td>4 MEP 25 mai 2009</td>
<td>Oui, sur la notion de programmes, tu devras t’arrêter un peu ! On revient après sur le plan…</td>
</tr>
<tr>
<td>5 SR 25 mai 2009</td>
<td>Tu veux dire les connaître, ça oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>6 MEP 25 mai 2009</td>
<td>Non, euh !!</td>
</tr>
<tr>
<td>7 SR 25 mai 2009</td>
<td>Ce que j’en pense aussi, parce que je les trouve pas très clair, enfin non, plutôt, pas explicite, on doit se débrouiller seule, tu vois ! et c’est difficile, la formation ne nous a pas accompagnée dans ces retraitement là !</td>
</tr>
<tr>
<td>8 MEP 25 mai 2009</td>
<td>Oui, mais là tu travailles avec ton équipe, là-dessus, tu n’es pas seule !</td>
</tr>
<tr>
<td>9 SR 25 mai 2009</td>
<td>Oui mais ce n’est pas ça, j’ai du mal à expliquer… ce que je voulais signaler c’est le trop de liberté peut-être, laissé, on a la possibilité en arts plastiques de ne pas faire, voilà, tu comprends, ce n’est pas ce que les instances de l’inspection regarde en premier, c’est très très libre</td>
</tr>
<tr>
<td>10 MEP 25 mai 2009</td>
<td>En même temps il y a des règles, non ?</td>
</tr>
<tr>
<td>11 SR 25 mai 2009</td>
<td>Oui, mais ces règles sont tellement peu exploitées en réalité sur le terrain, je le vois en tant que directrice de cette école, les collègues se cachent, derrière la petite galerie, on y fait tout et surtout n’importe quoi, je mets en place mais c’est difficile, j’ai l’impression de les arracher à leur quotidien, mais ça marche cela étant, ils prennent au réunion, ils s’intègrent, ils proposent, c’est long c’est tout !</td>
</tr>
<tr>
<td>12 MEP 25 mai 2009</td>
<td>Oui, il faut du temps</td>
</tr>
<tr>
<td>13 SR 25 mai 2009</td>
<td>C’est ça c’est ça, du temps… je pense au plan du mémoire pour la session 2010 du CAFIPEMF. A ce sujet, je dois bientôt envoyer le sujet de mémoire, j’avais pensé à cet intitulé : Comment la petite galerie favorise-t-elle une entrée dans les apprentissages ? Sous quelle forme ? Et montrer l’intégration réussie de la petite galerie comme levier, comme accompagnement, je ne sais pas très bien le définir, pour l’instant, donnant du sens aux apprentissages par l’intermédiaire des arts visuels et des sciences. Qu’en penses-tu ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 14 MEP 25 mai 2009 | Si on regarde, /…/, ce que je te propose, ce n’est qu’une proposition et c’est toi qui prends la décision !!!! Bien sûr ! rectifie comme tu veux !! Par exemple sous quelle forme ? ça veut dire !!! pour toi quelque chose de...
Ce sont des compétences qui se retrouvent, quand on classe les feuilles, quand on classe les œuvres, c'est la même compétence, avec pour les œuvres une notion de plaisir que je veux diffuser au niveau des sciences.Les sciences gagnent du terrain en se renforçant auprès des arts plastiques. Épauler une discipline par une autre, et pourtant on pourrait dire le contraire ! Mais le terme de plaisir, qu'il faudrait retrouver dans les sciences et essentiellement visible dans les arts plastiques en tout cas pour moi, ce plaisir, j'entends le retrouver dans les sciences, et de l'amener aux élèves ! La science est un jeu qui forme !

Le terme de « favoriser » me déplait un peu il est banal !

Oui, c'est vrai c'est banal, peu explicite, ou trop large, je sais pas mais moi aussi c'est pas « favoriser », ça me va pas, ça fait « favoriser/défavoriser », c'est pas ce terme, les mots « d'accompagnement », « d'appui », me vont mieux ?

Hum ! Oui !

En fait ça donnerait ceci : *Comment la petite galerie construit-elle des entrées dans les apprentissages, lorsque son intégration est relayée par le croisement de disciplines telles que les arts visuels et des sciences ?* Je mets « arts visuels », qui nous rapprochent plus des sciences, en fait, tu trouves pas ?

Oui l'idée est juste !
35 SR25 mai 2009  Donc par rapport au plan, le 1/ la petite galerie ? Qu'est-ce que c'est ? Définition, description, fonctionnement, programmes, je veux expliquer ce, ou le choix des œuvres comment on a fait, ce qu'il s'est passé, la discussion, pour amener les œuvres, parfois décider moi-même de l'œuvre, je dirai pas contre vents et marées, mais tout comme…

36 MEP25 mai 2009  Les œuvres sont complexes parfois ?

37 SR25 mai 2009  Oui, mais les collègues, j'ai dû les décider,

38 MEP25 mai 2009  Oui, mais ça se justifie ?

39 SR25 mai 2009  Et oui, justifier et argumenter par rapport aux sens que l'on veut donner, que « je » donnais… là où moi je voulais aller ?

40 MEP25 mai 2009  Mais parce qu'elles ne connaissaient pas ces œuvres ? C'est normal ?

41 SR25 mai 2009  Et les pratiques en arts visuels ! Et la difficulté venait aussi de là, il faut expliquer tes pratiques, les justifier par rapport à un programme que tout le monde est sensé connaître et donc dérouler, expliciter plus encore… c'est ce que je te disais quand je disais « long » et ça prend du temps ! il a fallu convaincre ! Convaincre que cette galerie c'est un outil ? Ça je le mets dans mon mémoire, je vais démontrer que les outils, on en avait besoin, d'abord qu'est-ce qu'un outil et pour qui est-il, un outil pour les élèves, enseignants, collègues, stagiaires, débutants dans le métier et pour quelle part pour chacun ! C'est très important, ça a du sens, l'idée aussi de transversalité de ces outils, pour entrer dans les apprentissages !

42 MEP25 mai 2009  Et après alors ?

43 SR25 mai 2009  (retour sur son travail de mémoire) : En 2, ce sera l'expérience et la problématique : d'abord les essais de convergence des disciplines et d'expérience de la comparaison et ensuite l'idée de tissage de liens entre arts et sciences : les outils, justement, les procédures, les dispositifs. Mon projet est avant tout un « Parcours artistique et scientifique » ; j'ai mis en place cette démarche et ces objectifs dans un esprit de partage avec mes collègues, pour qu'elles puissent comprendre qu'on peut s'appuyer sur des œuvres pour enchainer des disciplines. Cette expérience a donc 2 entrées dans le projet : par les sciences et par les arts /…/ La description du parcours, des pratiques plastiques et artistiques le langage utilisé permettra une analyse de ce qui a marché et pas marché… c'est comme une, enfin des réponses à la problématique, et surtout je veux ouvrir à mes collègues de l'élémentaire, parce que je crois vraiment ce projet transférable, encore plus démunis, je trouve…

44 MEP25 mai 2009  Oui insiste sur ce transférable !

45 SR25 mai 2009  Oui, oui, je ne l’ai pas assez mis en évidence l’an dernier dans ce CAFIPEMF, c’est dommage, je le voyais bien, mais je n’avais pas les bons arguments, convaincre ne suffit pas, il faut des arguments qui tiennent… j’en ai pris note…

46 MEP25 mai 2009  Et pour les œuvres et les artistes ?

47 SR25 mai 2009  Pour les dates d’expo, nous commençons souvent après les vacances de Toussaint et pour les artistes nous ne sommes pas encore fixés. J’aimerais revenir dans un premier temps à la peinture, pour consolider mes collègues dans du « faisable, du rassurant », si tu vois ce que je veux dire la peinture ça laisse la possibilité de largesse, elles apprécient ça ! Aurais-tu des noms d’artistes qui conviendraient dans le cadre du projet ?

48 MEP25 mai 2009  Là très franchement il faut chercher ?

49 SR25 mai 2009  Nous avions pensé à Alice Marchesseau… Tu connais ?

50 MEP25 mai 2009  Non, mais va y, va y… pourquoi pas ?

51 SR25 mai 2009  Elle travaille à Sète mais je n’ai pas encore discuté avec elle du projet, donc je ne sais pas si son travail peut correspondre. Bon je te rappelle je vais travailler voir mes collègues, on va mettre en place le projet de l’année, et je retraîne mon titre et mon plan, merci à très bientôt, au revoir Mary

52 MEP25 mai 2009  Ok à bientôt
2. Stéphanie R. 27JUIN 2009

Cette conversation-entretien permet de comprendre la construction du projet de thèse et l'oriente définitivement vers l’œuvre d’art. En parallèle le projet d'atelier sur la notion de lumière est monté à l’IUFM, comme prévu.

1 MEP 27 juin 2009 Bonjour… en ce moment il y a une artiste au lac à Sigean qui est vraiment très bien !
2 SR 27 juin 2009 Ah oui, qui colle dans notre projet ?
3 MEP 27 juin 2009 Oui ! tout à fait, enfin je pense ! Oui ! oui ! Je te donne le contact de Layla Moget avec qui tu peux t'arranger pour aller voir l'expo !
4 SR27 juin 2009 Oui, j’irai !
5 MEP27 juin 2009 C'est vraiment très, très bien sur la lumière !!! je te donne le dossier aussi, nous y sommes allées c’est vraiment très bien !
6 SR27 juin 2009 Le mois de juin était bien rempli, sortie, fête, vernissage !
7 MEP27 juin 2009 Oui, je comprends !
8 SR27 juin 2009 Entre.../j'ai peu pensé au projet mais j'ai bien lancé l'idée !
9 MEP27 juin 2009 Auprès des enseignantes ?
10 SR27 juin 2009 Oui, et l'équipe est partante pour lier Arts et Sciences !
11 MEP27 juin 2009 Hum, ok ?
12 SR27 juin 2009 Je pensais comme fil conducteur à l'éducation à l'environnement
13 MEP27 juin 2009 Tu dis l'équipe et « je » ?
14 SR27 juin 2009 Ah, défaut ! Non, non ils sont bien avec moi, c’est ce que je te disais, la dernière fois, je fraye le chemin, mais ça suit bien derrière ! (rire)
15 MEP27 juin 2009 C’est toi qui tires le projet et si ça suit, c’est bien ?
16 SR27 juin 2009 Oui, c’est sûr, oui, oui, je suis soutenue, d’ailleurs dans la discussion qu’on a eu, j’ai vu avec eux que je pourrais ainsi aborder la lumière/couleur/ombre
17 MEP27 juin 2009 Ah ! le « je » (rire)…
18 SR27 juin 2009 Il faut que je fasse attention, c’est mon projet autant que le leur, j’investis plus sans doute, je le personnalisé ce projet, on va inclure ton projet, dans l’idée d’atelier que tu nous as fourni, moi j’aime bien ça ! Les autres aussi, vraiment, parfois je me demande si je ne suis pas un peu trop directive, mais ils suivent bien et n’ont fait confiance, ils attendent beaucoup de moi, je crois, je suis aussi la plus jeune, enfin (rire), non mais je voulais dire fraichement sortie de formation, c’est important pour eux, parce qu’ils ont le sentiment que j’ai eu plus de formation sur les arts plastiques, c’est possible, c’est possible ? Je ne m’en rends pas bien compte
19 MEP27 juin 2009 Ça pourrait expliquer la confiance et le lâcher prise qu’ils ont vis-à-vis de ce projet ?
20 SR27 juin 2009 Oui, c’est vrai!
21 MEP27 juin 2009 Hum
22 SR27 juin 2009 Du coup la suite du projet ce serait de faire un lien art/sciences, de même pour la nature/paysage/écosystèmes, tu vois ?
23 MEP27 juin 2009 Ça fait pas beaucoup tout ça ?
24 SR27 juin 2009 Si, si, mais on se limitera après ! Et aussi pour mouvement/énergie etc., à approfondir, j’ai juste un fil directeur « sciences arts » et après je verrai, ce qui est accroché par les élèves, et les collègues ! /.../ Au fait l'artiste qui exposait au LAC, tu crois qu’elle viendrait exposer dans l’école ? Ou qu’elle ferait une intervention auprès des enfants ?
25 BIS SR 27 juin 2009 Je ne sais pas, il faut voir Layla pour ça, mais pourquoi pas !
25 MEP27 juin 2009 Et merci pour les infos par mails, sur la lumière, j’approfondis tout ça pour la rentrée…avec mes collègues (rire)
26 MEP27 juin 2009 Oui, c’est important ! Tu dis arts/s sciences, énergie etc. Et l’environnement /…/ attention à la gourmandise ?
27 SR27 juin 2009 (rire)
28 MEP27 juin 2009 Oui ! Il y a un Beaux-Arts Magazine du mois de mai d’ailleurs qui traite de cette question, en rapport avec l’art ! Tu peux aborder aussi le problème de l'architecture !! Et voir aussi du côté de Patrick blanc et Gilles Clément un jardinier très, très particulier, ce qui irait dans ton sens et qui te permettrait de tout concilier sans faire de top grands écarts ?
29 SR27 juin 2009 Tu crois qu’il vaut mieux que je cible ? Je pourrais ainsi aborder la lumière /couleur /ombre et inclure le projet…d’atelier, celui commun aux deux maternelles ?
30 MEP27 juin 2009 Mais non, il n’y a pas d’obligation de ce projet, c’est juste une ligne directrice, dans l’environnement la lumière est incluse et dans les questions d’environnement, tu peux voir l'idée simple, de juste faire attention à la vie autour de nous ; la lumière est un élément naturel à surveiller, à observer, car il est le moteur de la vie...
<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Participant</th>
<th>Content</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Oui très juste, et faire un lien arts/sciences, de même pour la nature/paysage /écosystèmes, de même pour mouvement/énergie etc. Eh oui, oui ! Je vois ! Oui tout ça colle très bien et donne de la cohérence/…/Ce qu'il faudrait c'est l'organiser dans le temps !</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Oui il faut que ça le soit, simple, mais pas simpliste !</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Pour le projet, je pensais étudier des notions « similaires », je sais pas si pas vraiment le terme exact ! « Similaires » … ??</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Ce qu'il faudrait c'est l'organiser dans le temps !</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Deux choses, quelles notions à quel moment ? Et quelle problématique traiter pour quelle notion ?</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Oui et montrer une interaction entre ces deux disciplines !</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Et donc si tu développes ; ça donnerait, quoi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Oui ben, effectivement, euh, /…/ (elle dessine sur son cahier, un petit schéma…cf. annexe : dossier Stéphanie) je vois bien ça comme ça, …/l’environnement c'est l'éducation au regard…aussi l'observation des choses, ça va de pair, et en particulier les problématiques de la biodiversité, même s'ils sont petits c'est bien de montrer la variété /…/</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Oui et/ou vice versa puisque les deux entrées peuvent être intéressantes !</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Oui !                                                                uto   наученчмatuеs/тёрритоires, et alimentation, donc, sont des notions scientifiques qui peuvent constituer disons, l'approche pour étudier les versants arts plastiques, donc les notions : lumière/ombre/couleur/reflet, le mouvement et enfin et pourquoi pas,</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Non pas pourquoi pas, ça coule de sens ?</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Oui, oui bien sûr la nature dans l'art et/ou vice versa puisque les deux entrées peuvent être intéressantes !</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Ensuite paysages/territoires, et alimentation, donc, sont des notions scientifiques qui peuvent constituer disons, l'approche pour étudier les versants arts plastiques, donc les notions : lumière/ombre/couleur/reflet, le mouvement et enfin et pourquoi pas,</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Oui !                                                                uto   наученчмatuеs/тёрритоires, et alimentation, donc, sont des notions scientifiques qui peuvent constituer disons, l'approche pour étudier les versants arts plastiques, donc les notions : lumière/ombre/couleur/reflet, le mouvement et enfin et pourquoi pas,</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Voilà l'idée grossièrement, maintenant on n'a pas parlé du travail sur les œuvres et c'est là que ça doit changer quelque chose, un point de vue, une vision</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Que tu penses toi ? Le changement, tu le penses ?</td>
</tr>
<tr>
<td>27 juin 2009</td>
<td>Oui</td>
<td>Oui ! Bien sûr, je fais le travail sur la petite galerie avec cette idée derrière la tête, oui ça a changé toute l’équipe, rien que de la reconnaissance simplement ça, c'est déjà un changement !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Ben, je dirais pas difficiles ! Je dirai plutôt, singulière, qui offraient peu de prise, peut-être « psychoaffective », dans ce sens là ! Tu vois ! Et donc pas moyen d’attraper l’œuvre par un petit bout de « j’aime ou j’ai pas » !

Ah oui, bien sûr, oui, oui, je voulais remettre des collèges, moi j’y crois à l’utilisation de l’œuvre d’art comme outil, levier, instrument, etc… un objet utile, un objet exploitable, pas au sens, où on presse et ensuite on jette, mais plutôt comme, je sais pas … Une sorte de collection de savoirs, une série de choses que l’œuvre enseigne ou d’aide à enseigner. Et les élèves, eux apprennent de l’œuvre, comme ils découvrent que l’œuvre leur faire apprendre autrement ! Mieux ! Enfin je pense, moi personnellement mieux, plus avec bonheur ; les rouages d’une mécanique d’une œuvre d’art mobile, c’est plus intéressant pour faire comprendre certains enchaînements techniques ou technologiques, que d’apprendre des formules pour découvrir certains mouvement, ben, je me suis souvent servie de ces principes moi-même pour apprendre, de ces œuvres, on m’a fait découvrir des œuvres qui permettait de voir, d’observer autrement, je transmets à mon tour ;

C’est évident, j’ai un trou de mémoire, je ne sais plus si l’œuvre il y a du bleu, du blanc, si il y a telle chose ou non, si c’est plus grand ou plus petit, ça c’est indéniable, c’est fort !

Sans aucun doute, je dirai même pour moi, un rôle de formation entre guillemets à « domicile » parce que d’avoir sous le nez une œuvre c’est autre chose que d’aller une seule fois au musée de voir et ensuite éventuellement de se rappeler de ce qu’on a vu ! tu comprends !

Il y a quelques questions sur lesquelles je voudrais revenir dans la structure de ton mémoire. Je pensais l’organiser sur l’année scolaire mais il faut là que j’approfondisse/…/

Oui c’est vrai !

Oui c’est vrai !

Oui bien sûr ! Oui, oui !

Oui bien sûr !

Oui c’est ça !

Oui c’est ça !

Oui bien sûr ! Oui, oui !

Tu écris : Comment une petite galerie au sein de l’école construit-elle des entrées dans les apprentissages ? (en particulier dans le domaine de la langue en maternelle ?) Est-ce que tu t’es posée la question à ce moment-là, si cette petite galerie joue un rôle pour tes collègues ?

Il faut aller voir plusieurs fois l’œuvre ! Tu vois là je n’ai pas besoin de m’expliquer ça se fait naturellement, comme si c’était évident, j’ai un trou de mémoire, je ne sais plus si l’œuvre il y a du bleu, du blanc, si il y a telle chose ou non, si c’est plus grand ou plus petit, ça c’est indéniable, c’est fort !

On m’a fait découvrir des œuvres qui

Ah oui, bien sûr, oui, oui, je voulais remettre des collèges, moi j’y crois à l’utilisation de l’œuvre d’art comme outil, levier, instrument, etc… un objet utile, un objet exploitable, pas au sens, où on presse et ensuite on jette, mais plutôt comme, je sais pas … Une sorte de collection de savoirs, une série de choses que l’œuvre enseigne ou d’aide à enseigner. Et les élèves, eux apprennent de l’œuvre, comme ils découvrent que l’œuvre leur faire apprendre autrement ! Mieux ! Enfin je pense, moi personnellement mieux, plus avec bonheur ; les rouages d’une mécanique d’une œuvre d’art mobile, c’est plus intéressant pour faire comprendre certains enchaînements techniques ou technologiques, que d’apprendre des formules pour découvrir certains mouvement, ben, je me suis souvent servie de ces principes moi-même pour apprendre, de ces œuvres, on m’a fait découvrir des œuvres qui permettait de voir, d’observer autrement, je transmets à mon tour ;
Mais « j’y suis indifférente » c’est difficile ! Et je n’avais pas de pouvoir de persuasion, là, je n’avais que mes arguments, le projet, et c’est vrai qu’à ce moment là pour certaines, ça devenait plus mon projet, mais mon projet, encore une fois on en revient aux pratiques, tu vois, elles ne se sentaient pas de faire un travail autour d’œuvres qui leur posaient problème, mais en fait petit à petit ces réactions ont disparu, et les collègues ont construit des compétences nouvelles, je trouve …

Par rapport à expliquer ce qui ne leur convient pas de l’œuvre ?

Oui exactement, exactement, dire ce qui ne convient pas de l’œuvre, et donc s’apercevoir que l’on n’est pas obligée de travailler sur toutes les œuvres, que l’on peut exploiter une partie de l’œuvre, que l’on peut aussi exploiter une seule œuvre etc… et ça ce sont des compétences que la petite galerie a permis, a construit auprès de mes collègues, en parallèle avec les œuvres d’art, oui, c’est sûr.

Bon, je te remercie, je vais te laisser, je note tout ça et on en rediscute !
Oui c’est bien, oui, ça va ?
Oui très bien très bien
Alors à bientôt
Ok ! A bientôt


3. Manon G. MARS 2011

Anne Dumonteil, ma collègue de travail à l’IUFM, formatrice arts plastiques (arts visuels), assiste à l’entretien. Son écoute et ses remarques permettent une autre dimension à l’entretien. Elle connaît bien le milieu du musée, et à travailler avec Manon.

Bonjour, oui, d’accord ! (Manon, s’adresse à une collègue)
Voilà donc je commence alors il y a une première idée, c’est un peu perso, c’est comment la personne est arrivée, puis après c’est plutôt sur les arts en général, l’œuvre en général, et sur le sur le, le lieu en particulier
D’accord
Je me suis dit ça y est, y a un incendie !… Donc pouvez-vous faire un petit compte-rendu de l’origine de votre entrée dans le service, comment est-ce que ça s’est fait, un petit compte-rendu ?
Oui, alors, donc moi j’ai été étudiante en histoire de l’art à l’université Montpellier III, donc à Paul Valéry, euh, au moment où j’ai commencé à faire des stages dans différents musées de la région, donc notamment au musée du Carré d’art à Nîmes et au musée Fabre à Montpellier ! Donc les deux stages ce sont suffisamment bien passés que lorsque j’ai eu terminé mon master II, eh bien les deux musées m’aiment proposée du travail ! Donc pendant deux ans j’étais à mi-temps au service des publics du Carré d’art de Nîmes et à mi-temps au service des publics du musée Fabre à Montpellier, jusqu’à ce que je réussisse le concours d’assistant qualifié de conservation du patrimoine qui est le concours dans les musées et médiathèques qui permet de devenir fonctionnaire,…euh….voilà
D’accord
Donc d’être à plein temps en CDI,
Hum, hum ?
Quoi ! Pour faire simple !
Hum, hum ?
Donc au moment où j’ai réussi ce concours l’un ou l’autre des deux musées où je travaillais, pouvait me proposer une titularisation !
Hum, hum ?
Et c’est le musée Fabre qui l’a proposée, parce que, manifestement y a, enfin, c’est évident, y a, comment dire une équipe plus importante, et donc une capacité d’embauche !
Hum, hum ?
15 MG mars 2011 Qui est plus importante qu’au Carré d’art de Nîmes !

16 MEP mars 2011 Hum hum ?

17 MG mars 2011 Donc j’ai rejoint l’équipe à plein temps et le travail que je faisais déjà auparavant qui était déjà, quand j’étais à temps partiel, qui était un travail de médiation !

18 MEP mars 2011 Hum, hum ?

19 MG mars 2011 Donc essentiellement visites guidées, s’est trouvé complété par deux jours supplémentaires au moment de mon passage à plein temps et ces deux jours supplémentaires, qu’on appelle bêtement des jours de bureau, sont en fait des jours consacrés à la mise en place de projets, de projets sur les publics au pluriel, puisque le service des publics, c’est vraiment dans l’idée de faire venir au musée les publics les plus variés !

20 MEP mars 2011 Hum, hum ?

21 MG mars 2011 Et comme nous sommes plusieurs à être chargés de projets au sein de ce service des publics il a été décidé, d’un commun accord, qu’il était plus simple que chacun d’entre nous soit chargés d’un type de public ! Donc j’ai des collègues qui sont chargés du public étudiant, d’autres qui sont chargés des publics en situation de handicap, un 3ème collègue chargé des publics touristiques adultes !

22 MEP mars 2011 Hum, hum ?

23 MG mars 2011 En groupe !

24 MEP mars 2011 Hum, hum ?

25 MG mars 2011 Et moi, qui suis chargée du public scolaire, donc de la maternelle, jusqu’au lycée !

26 MEP mars 2011 D’accord !

27 MG mars 2011 Lycée professionnel inclus, euh, sachant que les tout-petits, c’est-à-dire les crèches !

28 MEP mars 2011 Hum, hum ?

29 MG mars 2011 Font pas partie, de mes prérogatives (rire)

30 MEP mars 2011 D’accord, d’accord !

31 MG mars 2011 C’est ma collègue chargée des étudiants, qui s’occupe aussi des tout-petits

32 MEP mars 2011 Dès 0, 3 ans, d’accord ?

33 MG mars 2011 Oui ! Parce qu’on a aussi des projets, alors pilotes, alors je parlerai ni des crèches, ni des gens qui ont des publics qui ont des spécificités !

34 MEP mars 2011 D’accord !

35 MG mars 2011 Voilà !

36 MEP mars 2011 Si tu veux intervenir, t’hésite pas, non, non mais si tu as peut-être des questions après, …un ça peut, parce que comme je voudrais, avoir quelque chose d’une peu complet ! Euh… alors maintenant une question peut-être un petit peu plus générale, c’est-euh… qu’est-ce que pour vous, une œuvre d’art ?

37 MG mars 2011 Alors, ah !

38 MEP mars 2011 Est-ce que vous vous êtes posée la question ?

39 MG mars 2011 Ah ! (rire) (sourire)

40 MEP mars 2011 Du coup est-ce que, ça joue quelque chose, est-ce que ça a joué un rôle important cette idée, cette notion d’œuvre d’art, hum ?

41 MG mars 2011 Euh, alors, la question est intéressante ! Parce que, y a 2 jours, donc y avait, on recevait du public ! Enfin des étudiants en master II, de l’IUFM, donc enfin, pas une formation, mais un cours de Monsieur Soulé, au musée, et donc une des principales questions des étudiants de master II, futurs enseignants, c’était de savoir, on s’intéressait au maternelle : « comment on expliquait au maternelle ce qu’une œuvre d’art ? » Et je pense en fait, que, alors c’est pas que je pense que ce ne soit pas une question intéressante, mais je pense que c’est pas une question qui se pose en premier, quoi c’est-à-dire que le fait de savoir qu’est-ce qu’une œuvre d’art, c’est finalement pas si important que ça !

42 MEP mars 2011 Qu’est-ce qu’on pose comme question alors justement ?

43 MG mars 2011 Moi ce qui m’a amenée à faire ce travail, c’est plus des notions de partage, de partage de connaissances et partage de plaisir, parce que je crois que dans un musée on a une fâcheuse tendance à oublier surtout quand on vient de l’éducation nationale, enfin je m’adresse pas à vous en particuliers,

44 MEP mars 2011 Hum, hum ?

45 MG mars 2011 Mais justement ces futurs enseignants, terrorisés (rire) à l’idée de leur futur métier et oubliant totalement qu’on pouvait venir dans un musée pour le plaisir ! Et qu’en fait la définition de l’œuvre d’art, elle se fait peut-être individuellement, en fonction d’un coup de cœur, ou de quelque chose qui marque une existence et euh, moi ce qui m’a convaincu de faire un métier comme celui-là, c’est de partager, euh ben ma sensibilité pour ces objets, qui ont effectivement pas de fonction utile, alors qu’on est dans une société très consommériste où tout doit avoir un sens !

46 MEP mars 2011 Hum, hum ?
Et euh ! Justement, la part d'imagination, de plaisir, d'inutilité, euh, est très importante, donc je trouve que c'est vraiment très intéressant de partager cette subjectivité, enfin, pas de partager la subjectivité, mais de partager cet intérêt pour une subjectivité, c'est-à-dire que chacun puisse à la fois s'emparer de son patrimoine et… se, se… s'en emparer de façon très personnelle ! Pour moi il y a deux choses très importantes. Il y a à la fois cette idée de patrimoine, c'est-à-dire que, quand je vais visiter avec des enfants jeunes, ce qui m'intéresse c'est plus qu'ils comprennent l'idée d'une collection, l'idée d'une donation, puisqu'on a là la chance d'être dans un musée, qui est vraiment lié à des donations privées. Il s'agit d'un cadeau généreux, qui déjà à la base, une idée de partage, c'est de se dire, bon ben j'ai de très jolies choses chez moi, et plutôt que de les garder pour moi, et ben je vais en faire profiter tout le monde ! Et ça je trouve ça assez formidable et je trouve que c'est très important d'insister sur des valeurs qui sont plus citoyennes qu'artistiques ! Et puis après il y a la notion d'art qui entre en compte, mais euh, qui pour moi est quelque chose de très personnelle. C'est pas parce que je considère que les œuvres de ce musée sont exceptionnelles, euh que je me lève le matin, c'est plus parce que je pense que le caractère exceptionnel, il est différent pour chacun d'entre nous, et que j'aimerais permettre aux personnes qui viennent, petits ou grands, ben de, de… d'avoir une rencontre un jour, avec un objet, une œuvre, qui va avoir un sens fort !

Ça tombe bien que tu utilises ce mot rencontre, parce que, justement, la question suivante c'est ça, dans… c'est qu'est-ce que serait là, la notion de rencontre, en fait alors ? Est-ce que, est-ce qu'y a une méthodologie, est-ce qu'y a une façon de faire ? Est-ce qu'y a une situation particulière qu'il faut mettre en place pour la rencontre ?

Alors je dirais qu'il y a un idéal et une réalité ! (rire)

J'ai fait mon mémoire de master II en grande partie là-dessus ! Euh, je crois que l'idéal, intellectuel, en tout cas très théorique, c'est une rencontre loin de toutes, comment dire, interprétations où on offre au visiteur, qu'il soit enfant ou adulte, eh bien, une possibilité, enfin une rencontre subjective !

Dans la réalité, je pense que, tout ce que, à dit Bourdieu entre la possibilité pure et la possibilité réelle, c'est pas parce qu'on va mettre quelqu'un devant une œuvre d'art, même devant un tableau, ou quoi que ce soit, dans des conditions, les plus agréables possibles, que, il va se passer quelque chose ! Je pense qu'il y a besoin d'un accompagnement, en tout cas, si je le pensais pas, je ne serais pas là ! (rire)

Parce que c'est ce que pensent les, beaucoup de conservateurs, qui voient, un peu comme un mal nécessaire !

Le service des publics et le métier des animatrices, moi je pense que si on est là, on est là pour favoriser la rencontre, parce que je pense que si, moi je tiens au terme de « médiatrice ».

C'est un peu ça ! Ça engage le spectateur à être très passif, je trouve que le terme « d’animateur », c'est presque l’opposé, l’inverse ! C'est-à-dire qu'on est dans, le, l’animation, le ludique et pas tellement dans
la sensibilité et moi je trouve que mon travail c’est un travail à la fois intellectuel et pédagogique, pas pédagogique au sens forcément scolaire ! Mais c’est, oui, essayer de créer les conditions de cette rencontre, et je pense que cette rencontre, oui, c’est pas que des mots, elle est vraiment différente pour chaque type de public, c’est-à-dire que les conditions d’une rencontre, d’une bonne rencontre pour des scolaires, c’est pas les mêmes conditions pour des groupes d’adultes !

76 MEP mars 2011 Oui ?
77 MG mars 2011 Je pense que, en fonction… §§§ ( Interruption des personnes qui sont à côté du bureau… )
78 MEP mars 2011 J’ai une dernière question, c’est par rapport à la formation des enseignants, si, il y avait quelque chose qu’on puisse apporter nous en tant que formateur, pour modifier certaines choses, est-ce que,… sur quoi on devrait travailler ?
79 MG mars 2011 Une seule chose ? (rire)
80 MEP mars 2011 Par rapport à ce que tu as vu ? Non ou plusieurs choses ! Sur quoi on pourrait travailler, quoi ? Sur quoi
81 MG mars 2011 Alors, euh, je sais pas /…/ si ça fait une chose ou plusieurs, moi il me semble avec ce que je vois des étudiants de l’IUFM, que l’on reçoit !
82 MEP mars 2011 Hum, hum ?
83 MG mars 2011 Je trouve que ce qui serait, y a deux choses, je voudrais qu’ils puissent se sentir plus à l'aise, dans un
84 MEP mars 2011 D’accord ?
85 MG mars 2011 C’est-à-dire qu’ils le conçoivent vraiment comme un lieu de ressources !
86 MEP mars 2011 Hum, hum ?
87 MG mars 2011 Dans lequel ils peuvent pénétrer !
88 MEP mars 2011 Comme une bibliothèque ?
89 MG mars 2011 Exactement ! Mais librement, quoi, mais c’est-à-dire que, ils se sortent de cette idée un petit peu préconçue, que c’est un endroit impressionnant où faut être accompagné, comme ça, moi vraiment l’idéal c’est qu’ils se l’approprient déjà eux personnellement, pour oser, enfin permettre aux enfants de se l’approprier aussi librement.
90 MEP mars 2011 Hum, hum ?
91 MG mars 2011 Parce que, ça passe aussi, on sent chez des futurs enseignants, voire même chez des enseignants, tout court !
92 MEP mars 2011 Hum, hum ?
93 MG mars 2011 Euh,… une distance qui s’établit avec le lieu, et souvent on dit « poussiéreux », mais c’est, ce qui fait que, d’ailleurs on retrouve dans l’univers du musée, comme l’univers de l’école, la même, le même esprit, qui reste un peu scolaire, au sens péjoratif du terme, c’est-à-dire que ! Ah oui mais justement, je trouve que parce qu’ils sont en déficit de connaissances et c’est normal !
94 MEP mars 2011 Hum ?
95 MG mars 2011 Ils peuvent pas être, dans, en connaissance de tout, ils devraient aller au musée avec beaucoup plus de simplicité !
96 MEP mars 2011 Hum, hum ?
97 MG mars 2011 Comme un lieu de promenade, respectueuse du lieu, bien entendu, il s’agit pas en fait de faire n’importe quoi, mais d’être moins impressionné par le lieu, où on est obligé de venir au musée pour apprendre quelque chose !
98 MEP mars 2011 Oui, oui ?
99 MG mars 2011 En tout cas, on va apprendre beaucoup de choses, mais qui ne sont pas de l’ordre d’apprentissage listé dont ils ont l’habitude !
100 MEP mars 2011 Oui ?
101 MG mars 2011 C’est-à-dire, qu’il ne faut peut-être pas se fixer comme objectif d’y apprendre une notion scolaire ! C’est peut-être apprendre à vivre dans un espace différent que celui de l’école ou de la maison ! Ça va être euh, apprendre à avoir de la sensibilité, et euh, pour quelque chose, euh, moi dans un certains nombres de visites, euh, scolaire que je fais, j’essaie surtout quand il s’agit de cycle de visites, les enfants sont venus, plusieurs, fois et où je commence à les connaître et ils commencent à me connaître.
102 MEP mars 2011 Hum, hum ,
103 MG mars 2011 J’essaie d’insister pas au début, mais vers la fin, sur cette idée, qui me semble, très importante qui est celle du plaisir, je leur dis : pourquoi est-ce que à votre avis, les gens qui sont autour de nous viennent au musée, vous croyez qu’ils viennent pourquoi ? Pour apprendre quelque chose ? Ben non, ils viennent comme on écoute une musique, quand vous écoutez une musique, vous ne vous demandez pas combien il y a d’instruments, qui l’a composée, à quelle époque, pourquoi, quel est sens ?
104 MEP mars 2011 | Hum, hum ?
---|---
105 MG mars 2011 | Je dis, généralement c’est en anglais, on comprend rien et ça ne pose pas de problème !
106 MEP mars 2011 | Et quand on regarde le sens, c’est pas terrible ? (rire)
107 MG mars 2011 | Mouah, (rire)… donc je dis, finalement pourquoi est-ce qu’on doit regarder une peinture en se posant tant de questions ?
108 MEP mars 2011 | Hum, hum ?
109 MG mars 2011 | Euh, tout le monde, surtout les futurs enseignants disent : «mais, on comprend pas ? » Mais pourquoi faudrait-il comprendre quoi que ce soit, c’est assez terrible, cette idée ! Et j’essaie d’insister là-dessus, en disant, mais en tant que futur enseignant, sentez-vous plus à l’aide, venez pour LE PLAISIR, ou le déplaisir !
110 MEP mars 2011 | Oui, oui ?
111 MG mars 2011 | Parce que attention, on est pas obligé d’adorer tout, mais ça c’est une compétence que je trouve très peu développée !
112 MEP mars 2011 | D’accord !
113 MG mars 2011 | Chez les enfants, par le biais des enseignants, c’est cette idée de se dire, on pourrait venir au musée, juste pour que chaque élève puisse choisir son tableau préféré, et leur tableau détesté, et que et
114 MEP mars 2011 | Merci ! Ça va dans notre sens !
115 MG mars 2011 | Et voilà, parce que finalement une œuvre, ben voilà une œuvre d’art c’est peut-être, ce qu’on va considérer être comme une œuvre d’art, et sortir un petit peu de ce qui est nécessaire par ailleurs, mais bon, qui est de se dire, qui l’a faite, à quel moment, pourquoi, avec quelle technique, parce que, bon tout ça est très important aussi, mais pas seulement ! Et toutes ces autres questions, les enseignants, futurs enseignants, les ont en tête, ça y a pas de problème, mais ils les ont justement trop en tête ! Et du coup ils sont angoissés par des questions : mais comment expliquez-vous ce que c’est qu’une œuvre d’art ?
116 MEP mars 2011 | Oui ! Exactement ?
117 MG mars 2011 | Mais la question ne se pose même pas, on, par contre qu’est-ce que c’est qu’un musée ? Ça, ça me semble être une question intéressante !
118 MEP mars 2011 | Oui ?
119 MG mars 2011 | Mais plus sur l’idée du patrimoine commun, de la collection, de notion, qui sont complètement transposables à d’autres domaines, là, voilà moi c’est plutôt ça !
120 MEP mars 2011 | Ben merci ! C’est bien !
121 MG mars 2011 | J’ai des idées arrêtées sur les choses (rire)
122 MEP mars 2011 | Non, tu as pas les idées arrêtées !
123 MG mars 2011 | Mais je me rends compte que nous, médiatrices, dont c’est notre travail, d’essayer de… on a très, très souvent tendance, involontairement, par peur du vide,
124 ANNE mars 2011 | De laisser faire ?
125 MG mars 2011 | De ne pas laisser le temps aux enfants !
126 ANNE mars 2011 | Eh, ben c’est ça !
127 MG mars 2011 | On leur pose plein de questions et on attend des réponses !
128 ANNE mars 2011 | Ouah ! Ouah ?
129 MG mars 2011 | Nous-mêmes on est les premiers à le faire !
130 MEP mars 2011 | Hum ?
131 MG mars 2011 | A faire ça ! Je jette vraiment pas la pierre aux enseignants ou aux futurs enseignants, parce que nous-mêmes on est dans cette, mais je trouve que déjà en avoir conscience, (rire), c’est déjà !
132 ANNE mars 2011 | Et Madame Bartolini, elle me disait, parce que c’était mon inspectrice quand j’étais à Nice, elle me disait, le moment le plus important, c’est l’observation, l’appropriation, laisser quelques minutes pour ça
133 MG mars 2011 | Mais moi, je pense que…/
134 ANNE mars 2011 | Et ça marche quand t’es au musée et que tu leur donnes ce temps là, ça dépose déjà, ça favorise cette, euh, cette appropriation.
135 MG mars 2011 | Je pense que c’est aussi pour ça que moi, je suis très attachée à l’idée que, une visite elle puisse se faire en deux temps, c’est-à-dire un temps en autonomie, et un temps en visite guidée, c’est-à-dire que peut-être que le temps de visite guidée va être un temps d’apporter euh … historique, technique, descriptif, d’analyse,
136 MEP mars 2011 | Hum, hum ?
137 MG mars 2011 | Mais le temps, euh, de plaisir sensible, il peut tout à fait être mené par l’enseignant sans qu’il ait aucune compétence, puisqu’il s’agit que, d’avoir la compétence de, de, de, d’encadrer ces élèves
138 MEP mars 2011 | Hum, hum ?
139 MG mars 2011 | Et ça il le fait tout le temps ! Moi, je, je, puisque nous arrivons mal à prendre le temps de le faire,
j’aimerais dans l’idéal, que chaque enseignant qui réserve une visite guidée, réserve d’abord une visite libre ! Et pour eux aussi d’ailleurs, le faire et après le faire avec les élèves !

139 bis ANNE mars 2011

140 MEP mars 2011 Ah…pardon de te couper (ANNE) c’est un peu l’idée, de ce qu’on leur propose là dans cette UE, où à un moment donné, ils sont autonomes, dans le lieu où on est, quoi !

141 MG mars 2011 Que ce soit avant ou après, parce qu’après tout, les deux sont possibles

142 MEP mars 2011 Oui, oui, bien sûr!

143 MG mars 2011 Je trouve qu’il y a trop peu de la part des enseignants, cette prise de, enfin pour eux c’est une prise de risque c’est pour ça qu’ils le font pas (rire)

144 MEP mars 2011 C’est tout à fait ça !

145 ANNE mars 2011 Sans parler des étudiants ce matin, c’est-à-dire que le manque de confiance en soi, fait que on a un manque de confiance dans les élèves et du coup, on bêtonne, on verrouille, on machin, et Véro, ça a été pareil avec M Passicos, puisqu’il lui a dit : vous parlez trop, vous occupez trop l’espace, laisser faire !

146 MEP mars 2011 Donc en fait ! Ouaih ?

147 MG mars 2011 Donc mercredi on était avec Yves Soulé, Philippe Mesmin et des élèves de master II et autour de la sculpture ! Ils ont travaillé l’écriture à partir de l’œuvre d’art et ils ont travaillé sur un détail de l’araignée de Germaine Richier ! Et puis après on est allé voir ! Et puis je leur ai fait un petit commentaire autour de l’araignée. Puis je leur ai demandé, bon voilà c’est tout l’apport que je peux vous faire en tant que historienne de l’art, mais est-ce que c’est une œuvre où on fait assoir les enfants devant qui, euh, évoque chez eux, plein de, euh, comment dire des réactions ? Ou est-ce qu’au contraire, vous pensez que l’attitude est favorable ou plutôt défavorable de la part des élèves ou pas, en tant que jugement mais en tant que réactions ? Ils disent : « oh non, ça doit pas trop les intéresser, parce que quand même on reconnaît, pas bien que c’est une araignée (rire) !

148 MEP mars 2011 (rire)

149 MG mars 2011 Je leur ai dit ben là en fait c’est une réaction d’adultes !

150 ANNE mars 2011 Oui ?

151 MG mars 2011 Parce qu’un enfant ça regarde que, ils reconnaissent que, ça ressemble ! En fait tu montres l’araignée de Germaine Richier à un enfant, ben il s’arrêterait pas, chaque enfant a une histoire personnelle à raconter, par contre, il y avait Loretto, le petit garçon, qui est à côté, par contre, vous si je vous montre cette sculpture, vous allez être cent fois plus à l’aise, ça ressemble bien à un petit garçon !

152 MEP mars 2011 Ouaih ?

153 MG mars 2011 Par contre on l’a montré à des enfants, en 3 secondes, c’est fini, parce qu’après avoir vu que c’était un petit garçon et qu’il était tout nu : « Ouhhh ! on voit son zizi ! » et bon, eh ben voilà, c’est grillé, y a plus rien à dire, (rire) parce que/…/

153 bis ANNE mars 2011 Ils vont rien dire !

154 MEP mars 2011 C’est sûr, hum ?

155 MG mars 2011 Voilà, voilà c’est ce genre de réactions, que je ressens très fort chez les futurs enseignants !

156 MEP mars 2011 Hum, hum ?

157 MG mars 2011 Et voire même les enseignants tout court, parce que/…/ ils ne prennent pas de risques, c’est vraiment ça, ils sont dans des retraits, les choses, ils sont souvent bien trop sûrs, enfin ils prennent des choses, comment dire, ils ne s’engagent que s’ils sont sûrs, sinon !

158 MEP mars 2011 Mais le terme de prise de risques, tu as raison, c’est vraiment ça, ils sont dans des retraits, et comme ils sont dans le retrait, dès l’instant où il engage, les choses, ils sont sûrs de ce qu’ils ont engagé, donc là y a pas de prise de risques alors on peut y aller, quoi !

159 MG mars 2011 Mais moi, j’aimerais qu’ils soient détendus, on va faire un petit massage à l’entrée, (rire), on va leur dire mais prenez plaisir, et moi/…/ !

160 MEP mars 2011 Et je pense que les pistes qu’on leur donne, bon ça/…/?

161 MG mars 2011 Et moi je pense comme vous parce que je suis sûre que dès qu’on est dans le partage c’est ça !

162 MEP mars 2011 Hum ?

163 MG mars 2011 Que le plaisir est communicatif !

164 MEP mars 2011 Hum ?

165 MG mars 2011 Si les enseignants prennent plaisir à venir au musée, eh ben ils vont le transmettre à leurs élèves !

166 MEP mars 2011 Ça je suis d’accord !

167 MG mars 2011 Mais si, ils sont angoissés, ils vont leur transmettre l’angoisse scolaire de savoir si c’est juste ou faux, mais face à une œuvre d’art il y a pas grand-chose de juste ou faux ! Donc déjà on est plus enfin !

168 MEP mars 2011 On est bien convaincu de la même chose !

169 MG mars 2011 Voilà, moi, c’est voilà !
Moi j’avais fait un doc, je vous le passerai si vous voulez, mais tout simple pour euh, je l’avais fait pour le musée des beaux-arts de Carcassonne puis pour d’autres expos, avec mes élèves ! Donc juste ils faisaient, un petit repérage sur la nature des…, les genres picturaux, un truc vraiment super simple ! Et la deuxième feuille c’était mon chef-d’œuvre dans le musée, donc ça veut dire qu’ils regardaient tout, ils étaient leur chef-d’œuvre, et ensuite ils faisaient un croquis, ils faisaient des, euh et c’était vraiment le travail que je leur demandais, quoi c’était pas, euh, et après dans un deuxième temps en classe, on va chercher à faire…

Ah parce qu’en plus le jugement chez les enfants, c’est un truc qu’ils n’ont pas l’habitude de développer !

Et c’est un exercice intéressant et alors plus encore, c’est la question des émotions, alors je crois que quand j’aborde cette question là avec les enfants, euh, c’est vraiment compliqué parce qu’en fait pour eux comprendre ce que c’est qu’une émotion, ou un sentiment, c’est déjà dur

Parce qu’ils ont l’habitude avec l’enseignant ! Dans un autre registre par exemple par rapport à une lecture, par rapport à un film

Alors voilà, tu vois, je leur propose de faire à l’écrit ou à l’oral quand ils sont trop petits et ensuite en leur expliquant que si, ils ne pouvaient pas parler comment ils exprimeraient leurs émotions ?

Oui ! Avec le corps ?

Devant le Soulages ? Et hier j’avais une classe qui est venue 5 fois, de gitans, de l’école Frédéric Bazille, enfin c’est presque que des gitans, des enfants, et euh, autant à l’écrit et à l’oral ils sont pas super à l’aise, autant l’exercice de mime, a super bien marché !

Oui ! Avec le corps ?

Où y a aucune émotion, où la consigne n’est pas comprise, ces petits enfants ont très bien compris ce que je voulais leur dire et du coup, ils ont vraiment respecté l’idée de mimer une émotion !

Hum !

Et ça c’est le problème du formatage scolaire !

Et oui !

Effectivement les élèves de ZEP, les élèves gitans, les élèves, on va dire,

Hum !

Les élèves a-scolaires !

Hum, hum ! Ils vont être peut-être plus sensibles à ça !

Ils vont être plus sensibles à ça ! Ils vont l’exprimer, là où les autres dans leur registre scolaire et leur formatage scolaire les bons petits élèves, en général ils sont nuls en arts plastiques !

Mais je pense qu’ils sont déjà confrontés très tôt à l’émotion et à des émotions très fortes

Oui !

Violentes parfois !

Et puis qui ne sont pas réprimées ou qui ne sont pas euh : « ah non, ça c’est pas intéressant, c’est pas euh ! sérieux quoi ! »

Oui c’est vrai !

Et moi avec les enfants gitans je leur fais des parallèles avec la musique, parce que je sais que c’est un domaine, plus proche de leur quotidien, et je leur dis quand vous écoutez une musique vous avez des émotions, si vous avez du mal comprendre, ça peut vous rendre triste ou vous rendre joyeux, ça peut vous calmer, ou vous exciter donc pareil devant une peinture, donc c’est ça que je voudrais que vous essayez de dire !

Hum, hum ?

Et c’est marrant comme cet exercice qui est parfois donc très facilement comment dire, adopté par la classe, peut aussi poser d’énormes problèmes à d’autres classes, qui en fait ne comprennent pas là où je veux en venir, quoi !

Ben c’est-à-dire qu’après, si, y a aussi cette histoire de vocabulaire quoi, donc du coup si le corps ne
participe pas et si quand, en plus ils n’ont pas les mots de vocabulaire pour traduire tu le fais avec quoi ?

Au-delà même, du vocabulaire, j’ai la sensation qu’ils ont du mal à comprendre ce que c’est qu’une émotion, c’est-à-dire que c’est quelque chose, sur lequel on les interroge assez peu, en fait sur ce qu’ils ressentent !

Hum, hum ?

Eux, et pas, ils sont plus dans quelque chose de descriptif, de, de moins personnel, voilà !

On en vient à l’idée de porter un jugement et moi je préfère ce tableau plutôt que celui-là !

Hum ? Ouaïh ! Ouaïh ?

Pourquoi ? Et donc d’être dans l’engagement personnel

Dans l’engagement ! Oui

Et dans l’écoute de soi

Ouaïh ! Ouaïh ?

Pas forcément être dans l’inquiétude d’avoir juste ou faux !

Quand on parle d’un jugement perso, on peut pas, l’enseignant peut pas dire si c’est juste ou si faux

Hum ?

Chacun est libre d’aimer, ou pas aimer !

Bien sûr ?

Et ça c’est quelque chose qui est un petit peu, euh, pas pas, euh peu exploité

Mais c’est aussi parce qu’il y a la pensée pour que tout le monde, doit penser la même chose, parce que en maths et en français, il faut penser la même chose quand même, quoi !

Donc voilà, moi, je considère que le musée c’est un petit peu un espace de, ouaïh de réflexion !

Les disciplines qui sont aussi enseignées au niveau de, à l’école, sont de manière très rigoureuse c’est-à-dire, alors qu’en mathématiques on pourrait avoir plusieurs solutions pour les mêmes problèmes, on voit bien que les enseignants vont donner une façon de donner la solution pour construire la réponse…/…/ Bon…/ voilà je te remercie !

Ça va ?

Avec grand plaisir ! Donc vous êtes d’accord toutes les deux vous m’avez répondues pour la réunion ?

Moi je t’ai envoyée un mail !

C’est le 22 ?

Oui parce que ça me ferait plaisir qu’on se revoit tous et que on puisse faire un compte…. et Yves Soulé puisse vous raconter ce qu’il a fait sur la sculpture et l’écriture !

D’accord ! d’accord !

Que vous vous puissiez raconter et que pour moi ce soit l’occasion de découvrir vos expériences !

D’accord ! d’accord !

Voilà, ce à quoi ça a pu aboutir, pas aboutir

Oui, Rémi Azémard et tout ça, il m’a dit qu’il ferait tous les petits dossiers pour que t’aies tout !

Oui mais après moi, je suis pas là pour /…/

Si, je trouve que c’est important qu’on partage

Mais je pense que c’est bien pour vous et /…/

Parce que tout le travail sur le motif, il a vachement servi aux enseignants quand j’ai travaillé là-dessus, elles ont été contentes, elles sont venues plusieurs fois ici, en autonomie, …

D’accord !

Elles ont fait des boulots,

Ben moi, en fait ça me fera plaisir de voir, qu’est-ce qu’ils/…/

Comme ils travaillent en autonomie, ce travail là, tu vois, il est sous-marin !

Ben d’une certaine manière tant mieux, qu’il y ait une vie autonome, du musée

Oui !

Mais après je trouve que ce qui est bien c’est d’avoir des référents, comme vous pour savoir, qu’est-ce qui a marché, qu’est-ce qui a pas moins bien marché ?

Tout à fait, tout à fait !

Quelles sont les conditions, les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants et qu’on peut peut-être essayer de résoudre.

Je vais peut-être voir, si, y a pas une des enseignantes qui est libre ?

Ce sera avec plaisir !
Parce que du coup, elle pourrait expliquer tout ce qu’elle a fait, parce qu’elles l’ont fait à deux !

Et comme ça je vais peut-être inviter Madame §§§ ! Elle a entendu parler de tout ce que vous faites de bien, elle nous parle du partenariat et sur le terrain c’est elle qu’on voit le moins ! Enfin poliment ! Mais faire un rééquilibrage de force !

T’as raison, faut le mettre aussi, t’as raison !

C’est §§§ je trouve qu’elle met pas suffisamment en valeur le travail de tous les profs formateurs et vos travaux sur le terrain !

Parce qu’elle sait pas ce qu’on fait ? Elle regarde pas ?

Je tiens, à le faire savoir, d’abord moi, j’ai envie de savoir et puis §§§

Tu vois par exemple son travail ce serait à un moment donné, on se dit entre nous, ce j’ai fait quand, j’ai croisé Yves tout à l’heure et il me dit qu’il travaille là-dessus, c’est dommage, que je ne le sache pas, alors il me dit, « oui je travaille avec les œuvres ! » Je lui dis mais tu m’aurais dit ça avant, je t’aurais donné deux, trois billes, et /…/

C’est pour ça que’../.

Et après je lui ai dit t’as pensé à ça, t’as pensé à ça, ça, il m’a dit ouaih ! ouaih ! mais je sais qu’il est bon !

Je lui ai fait des petites pièces pour tous les étudiants, pas marqué formateur, mais étudiants, ils ont tous ça ! (Je montre le badge que j’ai réalisé pour chaque étudiant, ils se déplacent dans le musée, ainsi, librement)

Ah oui, ça !!

C’est pas grand-chose mais j’en ai fait 40 comme ça, ils ont tous ça, et tout le monde sait dans le musée que ceux qui sont là, travaillent en autonomie en plus il était content le monsieur en bas !

C’est bien, la sécurité ici, tu vois c’est ça qu’il faut qu’on pense au moment du bilan, que je pense à noter, c’est que moi je peux fabriquer des petits badges un peu plus officiels !

Voilà !

Que, euh dans une boîte, que tu demandes à la billetterie et que chaque fois que tu viens !

C’est bien !

C’est des petites améliorations, qui sont toutes simples à apporter et qui vont pouvoir, euh !

Parce que nous on va faire du travail d’autonomie, sans ça !

Elle va tout nous montrer à la réunion du bilan, Aline

C’est aussi comme ça que progressivement ça va s’arranger en bas, je veux dire sur l’accueil, c’est compliqué parce que y a pas de réponses de §§§

Oui !

Peut-être tu vois par exemple j’ai fait des petites pièces pour tous les étudiants, pas marqué formateur, mais étudiants, ils ont tous ça ! (Je montre le badge que j’ai réalisé pour chaque étudiant, ils se déplacent dans le musée, ainsi, librement)

Ah oui, ça !

C’est pas grand-chose mais j’en ai fait 40 comme ça, ils ont tous ça, et tout le monde sait dans le musée que ceux qui sont là, travaillent en autonomie en plus il était content le monsieur en bas !

C’est bien, la sécurité ici, tu vois c’est ça qu’il faut qu’on pense au moment du bilan, que je pense à noter, c’est que moi je peux fabriquer des petits badges un peu plus officiels !

Voilà !

Que, euh dans une boîte, que tu demandes à la billetterie et que chaque fois que tu viens !

C’est bien !

C’est des petites améliorations, qui sont toutes simples à apporter et qui vont pouvoir, euh !

Parce que nous on va faire du travail d’autonomie, sans ça !

Elle va tout nous montrer à la réunion du bilan, Aline

C’est des petites améliorations, qui sont toutes simples à apporter et qui vont pouvoir, euh !

Parce que nous on va faire du travail d’autonomie, sans ça !

Elle va tout nous montrer à la réunion du bilan, Aline

Peut-être que tu pourras, le 22 juin y a plus personne au collège ?

Tu sais que les chefs d’établissement ils ont besoin de personnels ?

Même si on a pas d’élèves, on est là ! Ah oh, le 22 juin y a encore des 6ème, ils sont là ! Jusqu’aux derniers jours !

Ah ouaih ! Ben oui Madame ! (amusée)/…/

Non, mais c’est super, c’est pour ça que je veux qu’on fasse un bilan pour donner à voir tout ce que vous faites, vous faites des trucs super/…/

Ben oui parce que tout ça c’est en sous-marin donc du coup !

Oui, c’est vrai qu’on est un peu en sous-marin !

C’est vrai que le travail que tu as fait aussi sur le motif par exemple à Sabatier, c’est très bien et /…/

Nous on a fait un truc chouette avec Yves, non pas avec Yves, avec Philippe Mesmin sur la semaine du goût, on a travaillé sur la pomme, alors, ça s’adresse à des enfants petits, mais qui pourrait, tu vois, y a une, je pense que chacun a mené dans son coin !

C’est transférable ?

C’est ce que j’ai dit à M§§§, ce serait bien qu’on voit tout ce qu’on a fait, parce qu’après il y a !

Parce que, elle, elle se rend pas compte du tout de ce que vous faites, hun !

Parce qu’elle est pas au courant de ce qu’on fait ? Ça devrait être son travail de nous, de diffuser !

Et je lui avais dit un moment, ce serait pas bien, qu’il y ait une personne qui centralise les projets, qui donne une vision des projets ?

Ben moi j’avais cru comprendre que c’était ça son projet ?

Et à un moment donné, avec M§§§, je lui avais dit, à quoi ça sert que Mary elle fasse un truc dans son coin, que moi je fasse dans mon coin un truc, on va aborder peut-être la même problématique alors
<table>
<thead>
<tr>
<th>Mail</th>
<th>Date</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>MG</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Tu sais c’est ce qu’on se disait avec Aline, faut créer nous-mêmes des réunions, faut pas attendre des autres !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Ben ce qu’on fait dans les modules UED7, c’est ça</td>
</tr>
<tr>
<td>MG</td>
<td>mars 2011</td>
<td>C’est pour ça que j’ai proposé la réunion de bilan, M§§§ ne la proposait pas, je me suis dit qu’après tout ça peut venir du musée aussi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>ANNE</td>
<td>mars 2011</td>
<td>T’as bien fait !</td>
</tr>
<tr>
<td>MG</td>
<td>mars 2011</td>
<td>On a tous intérêt de temps en temps, à avoir une visibilité sur ce qui a été fait sur l’année, euh ?</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Hum hum ! ben oui, ce serait idiot de /…/</td>
</tr>
<tr>
<td>ANNE</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Oui par rapport à leurs demandes, y a beaucoup de choses qui /…/</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Tu vois, par exemple en histoire des arts, le lycée des métiers, ou des trucs comme ça, y a des trucs qu’on peut faire !</td>
</tr>
<tr>
<td>ANNE</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Alors que l’archi, tout le travail sur le détail, sur le jeu des objets, ça me plait bien, donc du coup, y vont avoir deux choses !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Ils auront 2 parcours !</td>
</tr>
<tr>
<td>ANNE</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Bon, moi ils ont décrit tout le lieu le pourtour et tout ça, pour qu’il y ait cette filiation antique partout, et avec Mary-Eve, ils vont être sûr, je regarde avec ma petite loupe,</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Avec ma loupe !</td>
</tr>
<tr>
<td>ANNE</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Ça c’est mon petit historique pour eux ! (Anne présente son travail)</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Mais c’est bien, je veux dire, §§§ ils sont à 2, §§§ le travail il avance tellement plus vite !</td>
</tr>
<tr>
<td>ALINE</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Mais je sais comment ont travaillé jusqu’à maintenant… §§§</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Mais personne ne t’empêche de nous demander des trucs et on travaille ensemble, moi ça ne me gêne pas du tout !</td>
</tr>
<tr>
<td>ANNE</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Je sais, mais y a une estampille IUFM, à mettre sur les documents !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>A mettre sur les documents ? Non, tu mets le nom de la personne qui a fait, puis point, c’est tout !</td>
</tr>
<tr>
<td>ALINE</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Mais /…/ ?</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Ben tu cites et puis c’est tout, moi si je vois que le travail d’Anne est intéressant, en bas je mets Anne Dumonteil, enfin en général, elle le met, si, il y ait pas, je le mets, et puis on se passe des documents, si je vois que, Anne elle me prend le document, je m’en fous, alors là, vraiment au contraire, je/…/</td>
</tr>
<tr>
<td>ANNE</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Oui ! Mais y a des gens avec qui on a jamais travaillé qui peuvent peut-être prendre les choses /…/</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Ben tant pis s’ils prennent !</td>
</tr>
<tr>
<td>ALINE</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Non ça se peut !</td>
</tr>
<tr>
<td>ANNE</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Ben moi, ça, ça, me gêne p/…/ je pense</td>
</tr>
<tr>
<td>ALINE</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Non, mais ça m’embête !</td>
</tr>
<tr>
<td>MG</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Mais ce qui est important c’est de pouvoir faire des bilans, par moment !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Sauve qui peut quoi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>ANNE</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Oui, savoir qui fait quoi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>MG</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Et les structures, que ce soit le rectorat ou le service éducatif ou l’IUFM, que chaque structure soit en connaissance du travail, pour nous, parce que sinon, très rapidement les directeurs de service ont l’impression que ce sont des guides, parce qu’ils n’ont pas consulté la réalité du terrain !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Nous, de recenser le travail au niveau de l’IUFM c’est pas fait, je pense !</td>
</tr>
<tr>
<td>MG</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Oui mais pour le musée, par exemple ça permet de comprendre que le partenariat avec l’IUFM, c’est pas « bidon » !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Oui, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>MG</td>
<td>mars 2011</td>
<td>C’est dans ce sens !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>mars 2011</td>
<td>Oui mais pour nous c’est pas « bidon », c’est pas grave, si tu veux, parce que ce qui est plus intéressant quand même sur le terrain, ce soit pas bidon ! si tant pis en haut, ils voient pas ce qu’on fait !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Eh oui mais quand même !

Mai s’ils donnent pas les subv… par exemple là ?

Ah oui par contre, si c’est une question de finances ?

Si on fait pas remonter, le travail d’Anne jusqu’à présent/…/

D’accord, d’accord ! Il était nécessaire !

En ben, c’est ce qui permet de renouveler la convention avec l’IUFM, et à tout moment au niveau du musée, ils pourraient dire on va plus donner la gratuité à l’IUFM !

D’accord, d’accord !

Donc c’est pour ça que, avec le bilan, avec tout ce qui a été fait

D’accord ! D’accord !

Et le nombre de gens qui viennent

Y a rien d’acquis ! Mais là il suffit de diffuser ! Oui ! Faut qu’on redescende ! (Anne reprend le groupe d’étudiants que l’on a mis en autonomie.) /

Hum ? Oui ?

Eh fait ! Le tableau, N’EST PAS UN MARIAGE MAIS UN ENTERREMENT ! Ou plutot UN MONUMENT AUX MORTS, ENFIN JE NE SAIS PLUS, MAIS… TU PORRAS LE VOIR SUR LE SITE, DU MUSEE, DE CAHORS, MAIS JE ME SOUVIENS D’UN PORCHE OÙ D’UNE ARCHE, AU CENTRE, ET BEAUCOUP DE PERSONNAGES PARTOUT, JE CROIS, JE NE SAIS PLUS, MAIS Ç’EST VRAIMENT LA PREMIERE VRAIE ŒUVRE… (rire), …euh …mais je te dis d’avoir rencontré Layla, c’était une chance, parce qu’elle m’a donné le goût de « voir », j’insiste sur « voir » , de regarder autrement les œuvres, de m’en servir pour aller plus loin, dans une réflexion perso…ça m’a donné l’envie de proposer aux autres, de donner aux autres ce que je voyais des œuvres, je voulais partager moi aussi…(temps de silence.)

Henri Martin, Le monument aux morts, 1932, 385x280cm, Musée de Cahors.

Ok, et… bon au revoir

Peux-tu me faire un petit compte-rendu de l’origine de ton entrée dans le service ou au contact des œuvres ?

Après une licence d’arts plastiques à l’UPV et deux années de préparation au CAPES via le CNED, j’ai eu la chance de découvrir le L.A.C. et plus particulièrement la famille Moget.

Le CAPES ne te plaisait plus, l’enseignement ?

Je passe alors à autre chose parce que je suis découragée, trop de contraintes, peu de liberté. Et de plus c’est le système concours, très aléatoire selon moi, qui m’a dégoûtée ; j’ai eu 8 à l’écrit et 8 en pratique pour info…(rire), …eh …mais je te dis d’avoir rencontré Layla, c’était une chance, parce qu’elle m’a donné le goût de « voir », j’insiste sur « voir », de regarder autrement les œuvres, de m’en servir pour aller plus loin, dans une réflexion perso…ça m’a donné l’envie de proposer aux autres, de donner aux autres ce que je voyais des œuvres, je voulais partager moi aussi…(temps de silence.)

Et alors ensuite ?

J’ai travaillé pendant environ 4 ans, comme assistante de direction.

Au hameau du Lac, donc ?

Oui, diverses tâches m’étaient dévolues ! C’est là que j’ai appris mon métier, et la joie de partager et faire
<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Text</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>9 MEP mai 2011</td>
<td>Tu dis, « non spécialiste ? C’est plus facile avec des spécialistes ?</td>
</tr>
<tr>
<td>10 GD mai 2011</td>
<td>Non, non, mais il vient tout public au H. Du LAC et il faut gérer, ceux qui ont des connaissances, ceux qui croient en avoir, ceux qui ont des préjugés, ceux qui savent et ne disent, pas ou peu de choses, etc... et cette grande variété de public offre une obligation de maîtriser ce que l’on veut faire passer : quels objectifs et comment par quels moyens les faire passer, c’est transmettre le plaisir le plus difficile.</td>
</tr>
<tr>
<td>11 MEP mai 2011</td>
<td>Le plaisir ?</td>
</tr>
<tr>
<td>12 GD mai 2011</td>
<td>Oui et l’utilité de l’œuvre d’art, l’utilité c’est à la fois futile et lourd, enfin, pas lourd mais pesant au sens noble du terme, qui a son poids, quelque chose de l’ordre du sensible et en même temps, je me demande s’il n’y a pas de l’émotion enfin dans ce que je dis, c’est... Presque indescriptible... mais les élèves eux, sont moins, comment dire interieur, ils osent crier, ou dire « ah bah c’est moche » enfin quand tu leur demandes et que tu exploites ce qu’ils disent c’est le terme « et d’étre » qu’ils t’auraient mettre ou « ridicule » ou encore « désolé » ça dépend des œuvres, les gamins ont pas les mots, et il faut les aider à trouver les mots justes aux interjections. Les adultes ont les mots mais ils n’osent pas se lâcher... c’est parfois difficile, mais c’est notre travail de faire émerger ce plaisir ou ce déplaisir d’ailleurs, faut pas oublier...</td>
</tr>
<tr>
<td>13 MEP mai 2011</td>
<td>Donc le plaisir de l’œuvre ça s’apprend alors... ou ça se construit, ça peut se construire ?</td>
</tr>
<tr>
<td>14 GD mai 2011</td>
<td>Oui, ça s’apprend, et ça se construit, pour moi, maintenant avec le recul dans ce métier trois fois oui, oui ça s’apprend, petit à petit au contact des œuvres, on découvre, on prend confiance en soi à parler de l’œuvre ce qu’elle nous fait, ce qu’elle nous apprend de nous, ce qu’elle dit de nous, des autres, etc... et oui ça se construit et c’est notre travail principal, on met des pierres les unes à côté des autres, les couleurs, les formes, les compositions, les vides, les pleins, la tache ici, le noir là, la trace dans ce coin, etc., et tout ça petit à petit, constitue une manière pour l’esprit de comprendre, de se comprendre. Je pense que l’œuvre si elle a une utilité ultime, ce serait ça, se comprendre soi, les ados sont souvent les plus émotifs, plus sensibles, ça paraît bizarre que je te dis là, mais souvent c’est eux qui ont les plus grands, plus forts, moment d’émotions très violent, parfois un refus net, d’une violence extrême, et il faut des armes pour combattre avant qu’ils lâchent, ou encore une adoration presque agressive, mais encore une fois ils ont besoin d’être accompagnés pour dire, pour parler de ces émotions fortes devant les toiles, sinon ça reste plat... et c’est dommage... et après le 3 ? C’est quoi j’avais entendu trois trucs quand tu disais !</td>
</tr>
<tr>
<td>15 MEP mai 2011</td>
<td>Ça peut se construire ? Tu te disais !</td>
</tr>
<tr>
<td>16 GD mai 2011</td>
<td>Oui voilà, ben oui c’est ce que je disais donc, oui tu vois ça peut se construire, mais c’est aussi parce qu’on y croit, parce que Layla quand elle s’accueillait avec moi des groupes, parfois pas faciles, elle était dans cette lacune, sans faille, dans sa tête et c’est vrai qu’ensuite de l’œuvre et de l’expérience avec Layla, tu dois être confiant dans ce que tu dis, et trouver jusqu’au bout les arguments pour convaincre, encore je n’aime pas ce mot, c’est pas convaincre, c’est apporter plutôt à l’autre ce qu’il ne peut pas voir... ça n’a rien à voir avec, convaincre, mais je n’ai pas là d’autre mot en tête. On y reviendra peut-être si tu veux, j’ai du mal à expliquer ça, c’est...</td>
</tr>
<tr>
<td>17 MEP mai 2011</td>
<td>Ok ok, et après le H du LAC ?</td>
</tr>
<tr>
<td>18 GD mai 2011</td>
<td>Après après... après j’ai fait une courte formation d’anglais, j’ai effectué aussi un stage au Carré Ste Anne pendant la Biennale des jeunes créateurs, qui a débouché sur un CDD pour le gardiennage de salle et la médiation. Ensuite, j’ai enchaîné avec un poste d’assistante de répétiteur sur la Biennale d’art contemporain chinois, là encore diverses tâches m’incombaient. J’ai fait l’accueil presse, la médiation et la gestion des équipes de gardiennage... et à la fin de ma mission le directeur du FRAC m’a proposé de remplacer une personne qui était en congé maternité, ce qui a débouché au bout de 2 ans sur un CDI à 80% par semaine !</td>
</tr>
<tr>
<td>19 MEP mai 2011</td>
<td>Qu’est-ce qui t’a apporté l’œuvre d’art qui te paraît aujourd’hui le plus important ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 GD mai 2011</td>
<td>Ma passion pour l’art, la passion c’est quelque chose, qui te taraude tous les jours, en positif, je veux dire qui te tient tous les jours... c’est comme un bien fou, de pouvoir voir, regarder, ça a changé toute ma conception de vie aussi, plus calme, plus tranquille, c’est idiot peut-être, mais vraiment... je crois qu’il y a un bénéfice personnel, mais il est à chercher, il ne se trouve pas comme ça... je me demande quand même si la première fois que tu vois une œuvre accompagnée, je veux dire a tutorée a, tu vois, et que tu te découvres...</td>
</tr>
</tbody>
</table>
qu'c'est toi qui découvre ce petit bout là, ce tout petit détail, qu'elle n'a pas vu et que toi tu viens de voir, tu vois ce que je dir... (silence) c'est ce moment là le plus crucial... je ne sais pas comment expliquer ça, mais ça devient ensuite, pour moi, bien sûr, une obligation d'aller vers les autres avec cette passion, et la volonté de convaincre les gens de l'utile de l'art, ce serait le deuxième pas, mais je t'ai dit, convaincre ne me plaît pas, on peut chercher un autre mot...( on regarde dans le dictionnaire), je m'excuse j'insiste, (rire) mais si tu écris ça, ça ne me plaît pas, (quelques instants...) tu vois « amener par le raisonnement », ce serait de cette ordre là, petit à petit je passe en revue l'œuvre, on la regarde, on la découvre, on la détaille et c'est comme un raisonnement qui éclaire, et qui montre l'utilité de l'œuvre dans ce qu'elle dit, ou ne dit pas d'ailleurs, certaines sont là pour nous faire parler, d'autres pour nous engager, d'autres pour nous faire rêver, dialoguer, etc./.../ les fonctions de l'œuvre sont multiples et plus particulièrement de l'œuvre d' art contemporain.

21 MEP mai 2011 Donc tu dis l’œuvre d’art a une utilité ! Et des fonctions … Et est-ce que le moyen de prouver l’utilité de l’art serait de « transmettre le plaisir » ?

22 GD mai 2011 Oui ce serait un peu dans ces eaux-là, je dis ces eaux-là, parce que je pense qu’il y a quelque chose de cet ordre, du fluide, du liquide, c’est drôle, mais c’est l’effet que j’ai quand je pense à la fois à transmettre, ce n’est pas un objet que l’on se passe ! Mais bien quelque chose d’instable, de non palpable. ...

23 MEP mai 2011 Le plaisir ?

24 GD mai 2011 Oui le plaisir de transmettre et le plaisir de la rencontre avec l’œuvre, ce n’est pas palpable…

25 MEP mai 2011 Pourtant l’œuvre est bien réelle ! Tu vois tu les choses dans cette idée de fluide ou d’impalpable…

26 GD mai 2011 Oui bien sûr, l’œuvre peut d’ailleurs ou non être réelle, ça n’a pas d’importance, encore que même sur des œuvres qu’on ne peut toucher ou voir il y a de l’émotion, peu importe l’œuvre, ce n’est pas l’œuvre qui est transmise, c’est ce qu’elle contient d’émotion, de force, d’instabilité, de l’épuisement, et ça c’est instable parce que ça dépend des conditions, des personnes qui sont devant toi, un groupe d’ado ensemble, je parle souvent d’eux, mais je crois qu’ils ont cette force que les autres groupes n’ont pas, une sorte de bloc qui éclate en vol suivant dans les expos, surtout chez nous avec l’art contemporain, en même temps l’art contemporain parle du quotidien, d’aujourd’hui, de leur vie, de notre vie d’aujourd’hui et ils y sont très fins, tu vois, je disais même délicats en fait… et justement cette instabilité elle est là, ce fluide à transmettre, il passe assez bien finalement… je dirais même que je pense que c’est l’âge idéal de la rencontre avec l’œuvre où il peut se passer quelque chose qui bouleverse…. Bon mais c’est mon avis bien sûr

27 MEP mai 2011 Peut-être qu’on peut en venir à la définition d’une œuvre d’art ? Qu’est-ce qu’une œuvre d’art pour toi ?

28 GD mai 2011 Ouf, oui, oui c’est vrai que ce serait bien de partir de ça, la définition d’une œuvre d’art ? Alors…alors une œuvre d’art serait pour moi, une sorte d’objet qui peut provoquer des émotions intenses et diverses et…eh, objet qui nous pousse à réfléchir sur le monde, le quotidien, notre vie. Voïlà je remets en place l’émotion et cette utilité du coup ! Oui c’est vraiment ça… je le vois, mais aussi je le sens comme ça… Et il ne faut pas oublier que le fait que l’on travaille avec les œuvres, devant les œuvres, sur les œuvres et ça, ça fait apparaître des pratiques artistiques, des pratiques de l’art parce que pour moi, il y a un vrai là, on n’a pas encore abordé ça, mais je pense que tu y as songé, pour moi, et c’est à la fois ma formation universitaire, je me préparais à être prof, et la rencontre avec Layla, très dans la pratique aussi, donc…j’… enfin pour moi… il n’y a ou ne peut y avoir d’œuvre d’art sans la pratique qui l’accompagne, il faut des temps de pratiques autour de l’œuvre….dire, écrire, réfléchir tout haut, dessiner, croquer, collectionner, ordonner, organiser des réseaux entre les œuvres de l’expos par exemple…

29 MEP mai 2011 Donc l’utilité-plaisir et la pratique vont de pair ?

30 GD mai 2011 Pour moi l’art est utile car il aide à mieux regarder et donc à mieux comprendre les choses qui nous entourent. Ça c’est un premier pas dans la rencontre, montrer, amener les autres à cette compréhension, puis il y a du plaisir dans la découverte de ce phénomène, c’est-à-dire, de comprendre le monde par l’art c’est un moyen d’amener du plaisir aux élèves… je m’explique autrement, c’est complexe….je prends comme exemple l’œuvre de Martin Creed avec les ballons verts, les petits comme les grands y apprennent de ce qui les entoure : l’air, le poids de l’air, l’instabilité de cet air, et les plus grands d’autres choses sans doute plus physique et technique… mais tous apprennent de cette œuvre des choses communes aux arts plastiques par rapport au corps : l’encombrement, la saturation, le plein le vide, l’étouffement pour certains, la légèreté, etc…c’est une œuvre très importante parce qu’en plus de la rencontre on pénètre l’œuvre. Si je me recentre dans ce que je dis, il y a ou il peut y avoir rencontre visuelle et une rencontre pratique de l’œuvre.

31 MEP mai 2011 Oui je suis d’accord !

32 GD mai 2011 Et donc il y a des individus qui ne voient pas mais qui auront une rencontre dans la pratique, et d’autres dans le visuel de l’œuvre…. Enfin je vois ça comme ça… et les deux provoquent du plaisir, mais il faut aussi que ce soit dit, ce plaisir, qu’il soit construit par le langage, l’expression, le parler ou l’écrit…

33 MEP mai 2011 Tu parles de pratique là, mais qu’est-ce que tu entends par pratique, pratique de l’œuvre, pratique de l’art ?
La pratique de l’art, euh dans un contexte général et spécialiste, euh ce serait une sorte de recherche qui pousse les artistes à nous donner leur point de vue sur le monde et donc à nous faire réfléchir. Bon ça ce serait le général, des artistes ! Et les pratiques de l’œuvre ou la pratique de l’œuvre, ce serait plus ce qui est mis en place dans le cadre de visite, ces pratiques ont pour but d’améliorer les visions, les sensations, les émotions face aux œuvres, elles accompagnent les œuvres dans un sorte de cheminement des élèves ou des adultes d’ailleurs. On ne comprend pas mieux les choses, les œuvres, les installations, la sculpture, etc., mais quand on le sentiment de moins passer à côté de l’œuvre, ce sentiment de dire j’essaye d’aller plus en profondeur, ça fait pitié, aller je le dis, ça me fait vraiment pitié quand je visite des musées que je rencontre des groupes qui suivent comme des moutons, les explications d’un guide, qu’on n’entend pratiquement pas, quand c’est des élèves c’est pire, ça chahute derrière, ils s’emmer… bon non je dois pas dire ça, mais si, ils ont des téléphones dans les poches, ils s’amusent, mais il ne se passe pas grand-chose à part de bien se marrer et c’est ça qu’ils garderont… ou l’inverse, on s’est fait…c’est vrai ! tu sais/…/

Oui oui je comprends, ils s’ennuient considérablement, j’ai vu aussi ça, à l’hôtel Sabatier où un groupe d’une classe de 1ère ou 2nde, a visité les salles au pas de course et sans regarder quoi que ce soit, c’était lamentable pour eux… je ne sais pas ce qu’ils en retiennent ?/…/

Oui, c’est tout l’intérêt de travailler sur les œuvres de s’y arrêter, et de proposer des activités devant les œuvres avec cette idée de pratique, c’est pour cela que je parle de pratique de l’œuvre, pratique de l’art du côté des artistes d’ailleurs comme du côté des personnes qui viennent au FRAC ; on insiste toujours pour qu’il y ait cette partie pratique, tu vois ces petits documents individuels qu’on fait pour les élèves, pour accueillir des élèves sans qu’ils n’aient rien à faire…

Alors pour aller dans cet sens, que peut changer la pratique de l’art ou de l’œuvre, j’ai bien compris qu’il y en avait une plus spécialiste, mais pourquoi, quoi ? Et pour qui ?

La pratique de l’art, comme la pratique de l’œuvre, c’est la même chose, comme tu dis « spécialiste » et ça dépend aussi de l’art engagé, ça peut être de la chorégraphie, du cinéma, du théâtre, l’art est différent, mais il y a de toute façon une obligation de pratique de l’œuvre dans tous les cas …ça, ça peut changer notre vision des choses, du monde. Bon ça c’est un fait, je n’invente pas quand je dis ça, on le trouve dans les dossiers des gens qui sont entourés d’œuvres, dans ceux qui rencontrent régulièrement les œuvres, ils en parlent assez, mais ce n’est pas ça qui à mon avis, est intéressant, c’est quand les élèves, et plus encore les enseignants t’en parlent, alors pour moi ça, ça a de la valeur. Ce sont eux qui sont en contact avec les élèves tous les jours, donc leur parole à mon avis plus de force dans la pratique de l’œuvre. Ils amènent leurs élèves et quand ils les connaissent assez bien, c’est eux qui les relèvent « tiens regardez celui-là, il ne parle jamais en classe et là on l’arrête pas », ou l’inverse, « ben lui c’est une pipelette il a toujours quelque chose à dire sur tout et là il est calme et il regarde médusé », tu vois c’est eux qui le disent… et ils avouent aussi que ça change leur regard vis-à-vis des élèves ça, parce qu’on ne prend plus les élèves pour ce qu’ils sont en classe, uniquement mais aussi parce qu’ils font ici et en classe, on conjugue les deux, je veux dire qu’ils y voient différemment leurs élèves, mais aussi parce qu’ils disent qu’ils redécouvrent non seulement leurs élèves à travers les œuvres, pour ce que je disais, tout à l’heure, mais aussi parce que les élèves leurs font découvrir des choses des œuvres, ça paraît étrange mais ça arrive très souvent !

Parce qu’ils ne connaissent pas les œuvres ?

Oui, d’une part et ils culpabilisent, et aussi que souvent les enseignants viennent un peu en reculant, culpabilisant parce qu’ils n’y connaissent rien, mais plus parce qu’ils n’y connaissent rien en art, qu’ils nous font confiance, et à partir de là ils reviennent parce qu’ils y prennent goût, eux aussi ils ont envie de ce plaisir dont on parlait, qu’ils voient sur la tête des élèves et parfois qu’ils ne sentent pas eux, et ils se demandent pourquoi… Et ça arrive que des enseignants viennent d’abord en groupe, chez nous, avec leur classe et ensuite reviennent à des formations plus tard pour aller plus loin. Moi je dis qu’ils cherchent à connaître le plaisir que les élèves ont eu plus facilement parce qu’ils se l’achètent et eux il faut plus de temps pour qu’ils y accèdent, il faut qu’ils lâchent des idées reçues, des conceptions étiquetées de l’art, des conceptions vieillottes des fois…

Tu pourrais prendre un exemple dans tes expériences ?

Bon,…euh si je prends l’expos sur Duchamp,…bon, un Duchamp dans une galerie, dans un musée, ou encore dans l’exposition disséminée que le FRAC a mis en place sur Montpellier et les environs, pour tous ceux qui ont la chance d’aller voir, il y a un commun de l’œuvre par rapport à l’objet, et donc le fait que tu ne regardes plus ni les objets, ni, ni les chefs-d’œuvre, ni ce qui t’entoure sans une volonté de comprendre, montre bien un certain pas franchi, on a eu, à partir de ces expositions des enseignants qui sont venus comprendre. Et qui nous ont demandé de les aider. Parfois des enseignants qui n’avaient jamais fait d’arts plastiques avec leurs élèves depuis un moment quand c’était des institut, enfin des profs d’école, et ben là ces expositions, elles ont mobilisé un grand nombre de personnes, et tu me croiras peut-être pas, mais des affiches des expositions ont été un argument à la venue de certains enseignants, oui l’affiche et le texte de
l'affiche les intriguaient et du coup ils sont venus. Parfois c'était un véritable défi aussi, des enseignants venaient avec leurs élèves mais avec une intention de casser la gueule à l’art contemporain, si je peux dire ça comme, ça ! Remontés ! Mais au final ils ne repartent pas sans rien, parce que la pratique de l’œuvre permet ça, une sorte de ressort qui oblige à traverser l’œuvre à décortiquer et surtout à trouver des explications à ton refus ou ton dégoût, et ça c’est le plus important…

43 MEP mai 2011

Donc ils regardent l’œuvre sur toutes ses coutures en quelques sortes : technique, physique ?

44 GD mai 2011

Regarder est un piètre mot ! Ce que je veux dire c’est que toutes les personnes qui se sont engagées dans l’idée d’y voir plus clair, ont trouvé les réponses à leurs questions sur l’art en général et sur les œuvres exposées en particulier, dans mon exemple sur Duchamp, bien sûr, on avait mis le paquet… (rire) après je me situe aussi et sans doute dans, enfin peut-être aussi pour les gens qui sont suffisamment ouverts pour pouvoir accepter cela ! Là c’est vrai que je me dis qu’il y a aussi cette idée là qui trote ! Est-ce qu’on n’a pas eu à faire avec des gens qui voulaient ? Mais en même temps, regarde quand je te parle de ce groupe d’élèves et d’enseignants motivés pour je te dis « casser la gueule à l’art contemporain », ils sont partis tous de cette idée, de l’art comme de la merd…. Je te jure ! En fait l’enseignant avait envie de détruire les idées stéréotypées des élèves sur l’art, il est arrivé dans cet esprit, et ce qui s’est passé c’est qu’ils ont baissé pavillon devant les arguments et surtout devant les œuvres ; leurs arguments ne tenaient plus la route… et de les avoir fait participer, de leur avoir donné les moyens plastiques, enfin disons qu’ils étaient enthousiastes à démontrer qu’ils avaient aussi des choses à dire et on a accepté qu’ils le fassent autrement… ils se sont investis pour découvrir, en utilisant leur corps c’était fantastique, … je crois aussi à ça, il faut que le corps participe aussi !!!! Mais ça va dans la pratique de l’œuvre tout ça…/

45 MEP mai 2011

Plus précisément, puis-je parler de pratique et d’investissement de la personne qui regarde, cet investissement, tu le retrouves dans des pratiques particulières ?

46 GD mai 2011

Oui bien sûr, les petits ateliers menés bien souvent par les artistes, au niveau du FRAC, permettent une entrée dans l’œuvre, une sorte de cheminement, de traversée et ensuite on accède, enfin, les élèves accèdent à ce qu’on appelle là ou les démarches des artistes eux-mêmes et donc la pratique montre ou même démontre des choses vraies ou fausses. Ça c’est intéressant de voir des contradictions entre l’œuvre et le résultat d’un atelier ; ce que je peux faire et ce que je ne peux pas faire parce que je n’ai pas encore les moyens, je suis trop petits, ou pas assez costaud, pour des maternelles c’est très important, par exemple souper un morceau de marbre et voir ensuite une œuvre avec ce matériau-là, ou autre chose… mais je peux faire des choses avec d’autres matériaux moins lourds, tu vois et là tant de préjugés sont abattus à ce moment-là… Combien de fois on a pu entendre des élèves, même petits, voire même des enseignants, comprendre ou discerner des situations, qu’ils n’avaient absolument pas vu sans cette pratique inévitable. Et pour moi c’est plus important de toucher les enseignants que les élèves… parce que eux ce sont les moteurs de la société, de l’école, si eux sont touchés, on atteindra plus facilement les élèves… c’est parce que des enseignants sont formés qu’ils tiennent y chercher des suites, des cheminement, des parcours particuliers… c’est ce que je pense… parce que les élèves eux sont malléables, on en fait ce qu’on veut…. C’est pas péjoratif du tout, c’est au contraire, ça valorise le travail des enseignants et l’esprit des élèves… et qu’ils acceptent à condition de trouver les mots qu’il faut… les consignes peut-être ?...

47 MEP mai 2011

Si tu avais une seule chose à proposer à des enseignants avec des élèves qui débutent dans cette rencontre, que proposerais-tu en particulier ?

48 GD mai 2011

Je leur proposerais de regarder une œuvre, de la décrypter, afin d’essayer d’immerger l’élève dans l’œuvre et de le faire entrer dans l’univers de l’artiste. Tu vois deux portes dans l’œuvre, celle de l’œuvre elle-même et celle de l’artiste qui est souvent oubliée… et de ces deux portes il y a des passages possibles de l’une à l’autre pour comprendre ce qu’on a devant les yeux….C’est ce que l’on fait en général…. d’abord ce regard intense, fort, pressée à la loupe de l’œuvre, puis l’entrée dans des pratiques pour aller à la rencontre de l’artiste lui-même et de l’œuvre bien sûr ! Les deux me semblent essentiels, ça engage aussi l’artiste l’œuvre donc il ne faut pas oublier de parler de lui face à l’œuvre, intention ou pas, il y a ce que j’en dis aussi, je fais des hypothèses sur l’œuvre, à la manière d’un chercheur, d’un enquêteur, « pourquoi il y a une trace là, mais aussi comment l’artiste a mis cette trace là » c’est important !

49 MEP mai 2011

Donc de les faire entrer dans l’œuvre en quelque sorte ?

50 GD mai 2011

Oui c’est ça entrer dans l’œuvre, ce n’est pas ce que l’on voit tristement au musée, ou dans les grands musées ! Ce que je te disais, des visites à la queue leu leu, où l’on voit une cohorte de gamins ou d’ado qui s’ennuient devant des toiles, des sculptures qu’on leur présente dans un cadre rigide, je ne pense pas qu’il y ait quelque part la moindre rencontre dans ces conditions avec une œuvre d’art…

51 MEP mai 2011

Tu dis qu’il n’y a pas de "rencontre avec une œuvre d’art", est-ce que tu aurais une idée de définition de cette notion de rencontre ? Que représente pour toi le terme de "rencontre" ?

52 GD mai 2011

Pour moi, euh…… ça sous-entend qu’il y ait un échange et que le spectateur ne soit pas passif. Emprisonné
Comment se pratique alors au mieux pour toi cette rencontre ?

par leurs élèves…

parfois des choses ahurissantes de vérité sur l’œuvre… je ne dis pas que je ne l’ai pas vu, mais je découvre peut me permettre d’avancer tout ça… c’est parfois des élèves qui reviennent avec leurs parents et qui nous le disent, parfois des élèves qui reviennent seuls, des plus grands bien sûr, et des enseignants, qui reviennent sans leurs élèves et qui racontent leur rencontre avec l’œuvre… de manière suffocante parfois, je dois dire… Quand on revient et qu’on te dit qu’on n’a pas dormi à cause de telle œuvre, ça arrive pas souvent mais ça arrive, enfin ça m’est arrivé une fois, j’étais atténuée, je ne savais plus quoi dire à la personne qui expliquait sa nuit blanche et ce face à face avec l’œuvre…

Attention, non !! non !!! Je ne dis pas ça ! Comme ça, enfin je ne dis pas préparation dans le sens où il faut faire des hypothèses sur ce que je vois, ou je ne vois pas, si j’ai un titre et que je ne vois pas ce qu’il y a dans le titre, je peux me poser des questions, si je n’ai pas de titre si je ne vois rien, ça peut me faire penser à une flexibilité… tu vois….voilà, qu’il accepte en fait l’œuvre d’art, qu’il accepte de se laisser toucher ou ébranler par l’œuvre… justement dans les cohortes de gamins qui visitent, souvent on voit des élèves qui sont complètement bouchés, je dirais plus fortement privés de porosité, tout est hermétique autour d’eux…donc ils ne peuvent rien sentir, il y a trop de monde autour d’eux…parce en plus ils sont souvent grands aussi d’ailleurs (rire) /… /Ce long moment de tranquillité et aussi parce qu’on a choisi l’œuvre attention, pas d’être tous debout devant le même tableau la même œuvre, non, non, il faut qu’il y ait aussi un choix de la part de celui qui regarde, entend, touche (quand on peut), pénètre (quand on peut), que ce corps soit ébranlé, agité, secoué au sens noble et au sens des émotions et sensations. Bon je sais ça paraît fort ou trop ce que je dis, mais maintenant avec le recul et mon expérience, malgré ma jeune expérience, ça fait une dizaine d’année, je peux me permettre d’avancer tout ça… c’est parfois des élèves qui reviennent avec leurs parents et qui nous le disent, parfois des élèves qui reviennent seuls, des plus grands bien sûr, et des enseignants, qui reviennent sans leurs élèves et qui racontent leur rencontre avec l’œuvre… de manière suffocante parfois, je dois dire… Quand on revient et qu’on te dit qu’on n’a pas dormi à cause de telle œuvre, ça arrive pas souvent mais ça arrive, enfin ça m’est arrivé une fois, j’étais atténuée, je ne savais plus quoi dire à la personne qui expliquait sa nuit blanche et ce face à face avec l’œuvre…

Il n’y en a pas non, non, non je ne vois pas d’idée de rencontre…. à part le contact avec l’œuvre originale, ce serait le dispositif essentiel, la voir réellement, ça change tellement les conditions du regard, il faut juste que le spectateur soit prêt à s’ouvrir et se laisser aller. Donc il faut préparer les élèves à ça, plus encore le spectateur ! Ou futur spectateur, l’enseignant aussi bien sûr… Préparer, ça veut dire pour moi, alors peut-être ce « prêt à s’ouvrir », ça j’en suis sûre ! Quel dispositif met en place cette capacité ? Là je crois qu’il n’y a pas elle dépend tellement des individus eux-mêmes et de leurs diversités sociales, culturelles, l’âge aussi, mais de préparation à ça/…/j’en suis convaincue !

Est-ce qu’il y a un « meilleur » dispositif de la rencontre pour toi ? Ou des conditions « idéales » ?

Attention, non !! non !!! Je ne dis pas ça ! Comme ça, enfin je ne dis pas préparation dans le sens où il faut venir avec un bagage sur l’œuvre pour comprendre pas du tout !!! Je dis qu’il faut que l’individu, qui est décidé à voir, dans sa conscience, dans une acceptation de l’œuvre, qu’il accepte de regarder l’œuvre de manière ouverte, qu’est-ce que je vois, ou je ne vois pas, si j’ai un titre et que je ne vois pas ce qu’il y a dans le titre, je peux me poser des questions, si je n’ai pas de titre si je ne vois rien, ça peut me faire penser à quelque chose, ou encore j’associe cette œuvre à un événement, à une musique, je sais pas, ou encore le peut faire des hypothèses sur ce que je vois …. enfin voilà ce type d’ouverture, d’esprit… une largeur d’esprit une flexibilité… tu vois…voilà, qu’il accepte en fait l’œuvre d’art, qu’il accepte de se laisser toucher ou ébranler par l’œuvre… justement dans les cohortes de gamins qui visitent, souvent on voit des élèves qui sont complètement bouchés, je dirais plus fortement privés de porosité, tout est hermétique autour d’eux…donc ils ne peuvent rien sentir, il y a trop de monde autour d’eux…parce en plus ils sont souvent nombreux et la rencontre est plutôt de l’ordre de l’intime, ça me semble presque exclusif … tu disais un dispositif, celui d’un face à face solitaire est important… mais comment le faire avec 30 élèves, plein de vie, n’ayant qu’une envie c’est de courir dans tout le musée, sauter ou encore se vautrer sur les sièges dès qu’il y a un espace libre… Non je n’y crois pas ! Voilà ce que je dis quand je dis préparer, c’est aussi de l’ordre du dispositif dont tu parles, oui sans doute qu’il y a au moins ce type de dispositif de la solitude, du face à face intime,… et l’enseignant ou par le guide de la visite doit pouvoir prévoir quelque chose autour de ce moment
Quelle est l'œuvre de votre collection, de la structure, du FRAC, qui te parle le plus ?

Oui, tout à fait, je dirais que certains sont prêts, attentifs, je dirais aux abois et d'autres un peu aveugles, ou lents dans l'appréciation, dans l'approche qu'ils font, il n'y a pas de mal à être plus lent ou plus rapide... Il ne faut pas tenir pour acquis que tout le monde n'est pas égal face à la rencontre...

Oui, j'en suis certaine, bon ça c'est par expérience, mais c'est aussi parce que le jeune ou très jeune public c'est de leur ressort la vidéo, ils connaissent entre guillemets, bien sûr, il y a quelque chose qui leur parle de leur temps, de leur vie, ... La vidéo donne un aspect, vivant, tu vois, c'est proche, presque plus proche de nous, de nos problèmes, de notre existence, c'est la routine, du tous les jours films... c'est comme ça que je le sens ! Cette vidéo dont je te parle et une vidéo plutôt intimiste d'une jeune artiste, qui filme son quotidien avec une caméra Fisher Price en noir et blanc... cette vidéo traite de l'intim, c'est une sorte de journal intime, filmé, mais aussi de la société américaine dans laquelle elle vit, et qu'elle voit du côté plutôt sombre... et bien sûr ça parle de ce quotidien délabré, si je le regarde au travers de cette vidéo, c'est un intime, c'est noir, les ados adorent ça... il y a quelque chose qui les déchirent en eux-mêmes, ça donne une envie de crié... presque...

Oui, tout à fait, je dirais que certains sont prêts, attentifs, je dirais aux abois et d'autres un peu aveugles, ou lents dans l'appréciation, dans l'approche qu'ils font, il n'y a pas de mal à être plus lent ou plus rapide... Il ne faut pas tenir pour acquis que tout le monde n'est pas égal face à la rencontre...

Oui, je vous dirais qu'ils doivent laisser un peu les élèves seuls, autonome dans le musée, chez nous c'est petit donc c'est possible, voilà ma réponse peut-être à la question du dispositif !!
qui est positif… l’essentiel c’est que la personne revienne… la plus grande difficulté c’est justement que cet enseignant revienne… un peu comme si ça pouvait donner lieu à une sorte de… d’habitude… de routine, enfin je n’aime pas routine dans le sens conventionnel, mais bien l’idée plus légère de quotidienneté !

69MEP mai 2011
Il y a donc une habitude de prise ?

70GD mai 2011
Oui je dirai ça comme ça, habitude, un peu ça oui

71MEP mai 2011
Que faudrait-il comme formation supplémentaire aux enseignants que vous accueillez ?

72GD mai 2011
Alors c’est paradoxal de que je vais dire, mais je le dis quand même, en Italie, il y a un apprentissage de l’histoire de l’art ancré dans l’éducation depuis très, très longtemps et chez nous il n’y a pas cette éducation à l’art aussi, c’est de ça que souffre le plus les enseignants… Une meilleure connaissance de l’histoire de l’art, ça c’est évident, il y a un manque crucial, mais ce n’est pas là, la question la plus importante,… parce que quand l’enseignant a compris qu’il pouvait s’informer, à défaut de se former… même si après il demande à pouvoir entrer dans ce que nous organisons, des séminaires de formation pour les enseignants etc… et là c’est-il demande vraiment ces formations, et depuis aussi que nous sommes entrés dans le PAF (plan d’action de formation de l’académie), donc disons qu’ils ont là les moyens de combler, ou les moyens de s’informer, ce que je disais c’est important de savoir où tu peux saisir l’information ! …et autre chose qui leur manque, c’est dans la régularité que les enseignants pêchent aussi, car une rencontre régulière avec les œuvres en situ, en vraie grandeur, est une autre nécessité par rapport à la « rencontre » dont on parlait tout à l’heure ! De s’habituer à voir, et d’habitude à se déplacer pour voir… c’est une attitude à avoir, à apprendre, dans le milieu de l’éducation nationale/…/ je me demande si c’est pas aussi un peu de la consommation… Je ne sais pas ! Je ne sais pas…/

73MEP mai 2011
Est-ce qu’il y aurait quelque chose d’important encore ?

74GD mai 2011
Euh… si… enfin le fait de savoir,… une meilleure connaissance des institutions culturelles de la région et des possibilités qu’elles offrent, c’est dommage de voir qu’on leur apprend quand ils viennent qu’il pouvait subvenir leur visite, qu’ils pouvaient y passer la journée, je pense au hameau du LAC où il y avait de quoi faire…ou autre chose… parce qu’ils pensent les choses de manière figées, c’est un peu un dommage vraiment, ça, ça doit évoluer ! Un peu ! Ce que je disais consommation, c’est un peu dans cette idée-là, parce que c’est un peu dans leur tête, comme ils l’ont vécu eux à l’âge de leurs élèves, et ça c’est dommageable de ne pas voir que ça a changé,… et ça a changé complètement aujourd’hui, les élèves aussi d’ailleurs,… et je dirais les musées « anciens » et là aussi ça a changé par rapport à ce qu’ils ont connu, les équipes des services éducatifs par exemple qui n’existaient pas, les fiches pédagogiques… mais il semble que ça ne soit pas encore passé dans les mentalités !

75MEP mai 2011
Si tu avais la possibilité d’organiser une journée de formation, que proposerais-tu, par rapport à la “rencontre de l’œuvre”?

76GD mai 2011
C’est ce que nous faisons, ou essayons de faire tous les jours… À partir d’une sélection d’œuvres originales qui a un écho avec le programme, précis des disciplines enseignées, on construit un entrée histoire, français, ou philosophie, ou autre en gardant dans la ligne de mire les programmes pour les accompagner en tout cas, c’est ce que nous essayons de faire. Et ensuite pour des gens inexpérimentés je ferais en sorte d’une rencontre la plus près possible du corps, la sollicitation du corps ! Parce que je pense qu’on a là un moyen d’entrer en “raisonnance” entre guillemets avec un “ai” et en résonance ! Ah ! Les deux ! Trouver la raison de l’œuvre et trouver l’harmonie qui s’en dégage et qui sonne dans le corps… c’est ce que je ferais oui, que j’ai déjà fait donc oui je referais ça…

77MEP 05/11
Merci, à bientôt !

5. Christine C. 10 SEPT 2011
Dans cet entretien nous faisons un bref retour sur sa formation. En effet elle a obtenu la possibilité d’enseigner dans un collège et suivi une formation spécifique en arts plastiques dans le groupe de PLC. Christine est mutée définitivement sur le poste au collège Rabelais de Montpellier, ex-collège Alco.
C’est une forme « discussion », nous en profitons pour enregistrer, après lui avoir demandé ; ce moment reste cependant très informel au téléphone.
Christine est contente de devenir titulaire de son poste. Elle a exploré le poste à mi-temps l’an dernier et est donc ravie de poursuivre dans ce collège. Elle le perçoit comme une forme de reconnaissance.
Nous avions proposé à Christine de suivre son évolution professionnelle. Nous mettons des idées de travail en place et l’entretien qui garde cette forme libre et informel en apparence, ouvre quelques champs, en ce qui concerne son évolution professionnelles : ce qu’elle a fait, ce qu’elle propose aujourd’hui aux élèves.

Nous avons le plus possible privilégié cette manière de faire « informelle » parce qu’elle ne contraint moins, à notre avis, la personne interviewée.

Mais il n’en reste pas moins, que les questions et l’orientation de la discussion ne perdent pas de vue ce que nous cherchons.

1 MEP 10sept 2011

2CC 10sept 2011
là je suis contente, c’est vraiment bien pour moi, je suis reconnue là un peu dans ce que je fais ! Et du coup le principal m’a dit qu’on allait accueillir une délégation chinoise parce qu’on ouvre une section de chinois ici au collège…On me demande de faire des affiches pour les accueillir, je ne peux pas refuser ! Je viens juste d’arriver ! Ah oui je sais bien ce que tu vas dire, tu as raison, mais là c’est la première fois, d’ailleurs j’ai dit au principal, que c’était pas ma langue maternelle, que ce serait dur, il a rigolé ! C’est vrai qu’on demande pas au prof de français de faire un poème ou d’écrire un article dans le journal du coin, ou au prof de musique d’écrire une pièce de musique pour la fête de la musique. Ben je pense qu’on croit qu’on a toujours des idées en tête, ou peut-être qu’on sait pas quoi faire, ch’sais pas ! C’est fort ça ! Il m’a donné deux heures supplémentaires pour qu’on boucle c’est dans deux semaines, c’est très court. Mais j’ai fait en sorte de rattraper le programme de la classe avec cette demande ! En fait on travaillera l’outil, l’objet de la calligraphie, l’objet de l’écriture, mais je mise sur la pratique surtout, je veux qu’ils pratiquent le plus possible, ils ont besoin de ça, d’ailleurs moi, dans ma formation, j’ai souvent vu des gens brillants dans la théorie et dans la pratique y avait plus personne ! Et souvent ils étaient plutôt mal de ne pas trouver d’issue à leur problème… si t’essaies pas, tu y arrives pas ! C’est essayer, expérimenter, toucher le concret ! Dans des formations professionnelles c’est la rencontre du terrain… parce qu’un prof qui parle, c’est bien, c’est super, mais devant les élèves, c’est une autre situation, c’est plus difficile !

3 MEP10sept 2011

4CC 10sept 2011
Oui mais fais attention de ne pas d’embarquer………Hum ! Oui tu as raison ! Oui c’est court ! Ah, comment ? Oui, je comprends !

5 MEP 10sept 2011

6CC 10sept 2011
J’ai utilisé une heure pour leur parler des programmes, je sais c’est beaucoup, mais ça me paraissait une présentation nécessaire, je ne voulais pas leur dire « tiens aller là on va faire de l’histoire des arts ! » comme ça un jour, mais bien amorcer le travail en leur présentant les programmes ! C’est aussi qu’ils croient pas que les arts plastiques c’est un cours de coloriage ou de peinture de mémé ! (rire)

7 MEP 10sept 2011

8 CC 10sept 2011
Oui oui, bien, ça me paraissait, une présentation absolument nécessaire pour que …on ne peut pas le faire ça en court d’année leur dire, bon d’un seul coup on va faire de l’histoire des arts…

9 MEP10sept 2011

10 CC 10sept 2011
Ça ils le rejettent, ils le veulent pas !

11 MEP10sept 2011
Bien sûr ! Nan, nan, nan, nan ! mais c’est….

12 CC 10sept 2011
Pendant le premier trimestre on s’est régulé à faire de la manipulation pour comprendre des notions, ou voir on se demande ce qu’ils en font des notions …Alors il vaut mieux caler tout en même temps

13 MEP10sept 2011
Ouaih ?

14 CC 10sept 2011
J’ai quand même donné une heure complète de, de… présentation de l’année, tu vois

15 MEP10sept 2011
Avec les programmes et tout ça…c’est ça ?

16 CC 10sept 2011
Ah ouaih ! Oui ! Le programme

17 MEP10sept 2011
Oui oui bien sûr d’accord d’accord !

18 CC 10sept 2011
En leur disant voilà ce qu’on attend de vous, voilà comment on va travailler, quelle sera l’organisation, quelle sera l’évaluation, quel sera le rythme des notes, quel sera … j’ai ! J’ai tout passé en revue tu vois !

19 MEP10sept 2011
Ouaih ! ouaih ! Et ça évite les questions ! remarque des élèves, après parce que là ils savent à quoi, à quoi s’attender ?

20 CC 10sept 2011
Ah ouaih ! Là, là y a pas de surprise j’ai même fait des docs écrits que je leur ai donnés, comment on va travailler, qu’est-ce que c’est l’art plastique, euh tu vois ?

1284
Les niveaux ! Ah nan, nan nan ! Je me suis tapée tout un travail, de fond, de base, mais qui sert à la fois aux parents, aux enfants et éventuellement au prof principal…tu vois après si y prend le cahier il peut lire les choses, quoi !

Ça c’est bien, ça c’est bien pour le prof, principal, ça me semble important, parce que je pense que les collègues, euh… ils dénigrent pas, mais ils ne savent pas ce qu’on fait ! donc du coup c’est vrai, je pense que c’est, c’est quand même important de les mettre au courant, ça je pense c’est vrai, ouaih

En plus, il y a 4 ou 5 profs qui ont leurs enfants cette année, dans l’établissement, y compris le chef d’établissement qui a son fils qui rentre en 6ème…

D’accord en chinois …bien sûr !

Oui !? Non pas en chinois ! (rire) ! Non ! alors tu vois j’ai quand même vis-à-vis des collègues euh, de manière à, à placer un peu, la, la discipline, à donner des repères, à ce qu’y apprennent à nous connaître, parce que aussi c’est vrai l’art plastique c’est secondaire pour eux, tu vois…

Ouaih Hum hum !

inconsciemment hun ! parce que, c’est pas méchamment qu’ils le font !

non, non ils ne voient pas ça comme ça, eux !

mais c’est la tradition, ….c’est malheureux, que ce soit comme ça !

Oui, parce que ça fait depuis les années 70, que c’est comme ça que, et que, ça a toujours été la dernière roue du carrosse c’est tout ! parce que…parce que y a aussi beaucoup je pense d’enseignants traditionnellement qui jouaient ce qu’on disait tout à l’heure la carte de l’affectrice, le pin’s, le logo du collège, alors les profs avaient pas d’idées donc y faisaient, en gros euh un peu les commandes du collège et, et… voire même du lycée pour certains, pour certains trucs, à faire les décors du théâtre, de la pièce de théâtre de fin d’année, les costumes, etc. etc. Nombre d’enseignants qui se sont jetés sur ces trucs là, parce euh, y étaient, y avait pas de formations suffisantes, moi je pense que c’est la formation quand même, y avait pas de formations suffisantes et le problème c’est que les jeunes collègues sont arrivés avec des formations et moi je parle de mon année, euh de mes années euh donc c’est 85…85/86 on est arrivés sur le terrain et le problème c’est que, on avait devant nous des gens qui faisaient ça depuis 20 ans déjà, depuis 20 ans donc du coup c’était très difficile, à… à bouger ! Et malheureusement ça n’a pas bougé d’un iota parce que, en plus la formation en a pris plein les oreilles et du coup ben évidemment là, de pl…de moins en moins on a de gens qui arrivent vraiment bien formés sur les arts plastiques pour pouvoir prendre des cours réellement quoi ! voilà !

Ouaih, oh bah là j’avoue que moi, j’ai vite vu surtout à travers, j’ai eu la chance tout de suite de tomber sur quelqu’un comme Isabelle

Tout à fait tout à fait, mais elle Isabelle elle a été formée, elle a été très bien formée, elle était dans la vague, euh…de euh, (CC bonne vague !) voilà ! elle a été très, très peu sollicitée pendant un temps donc du coup, elle a, elle a pu poser ses marques, le problème c’est que là elle commence de nouveau à être, euh un peu embarquée et …y bon il faut qu’elle lâche parce que la pauvre elle a tellement de boulot là à droite et à gauche ! (CC ah ouaih ! elle est) ça devient trop quoi !

Oui c’est trop, franchement, trop c’est trop moi je trouve, je sais pas comment elle fait pour tenir ? C’est trop !

Ouaih et là il faut lâcher, parce que ce qui plus c’est Castelnaud, c’est vraiment un peu, c’est le milieu social qui veut ça, c’est à dire c’est les enseignants euh …et c’est aussi les parents d’élèves qui sont très, très, très proches de leurs élèves et très proches de ce que font les élèves. Euh ! On va pas au musée, par exemple, le musée avec César, là, le Rhône, euh, on va pas au musée pour faire des arts plastiques, on va au musée pour faire du latin ! voilà !

Ah ouaih ouaih !

Donc du coup, euh ! Moi j’avais proposé un petit cahier. Euh, elle l’a utilisé avec un seul élève, parce que c’était un élève qui soi-disant était euh, difficile, cause-pied, etc… bon ; il lui a dit à l’oreille « qu’est-ce que je me suis réglé ! » (rire CC rire) donc du coup, le gamin qui soi-disant pouvait pas aller faire du latin avec les autres qui était consigné en gros avec Isabelle, eh ben il a fait son petit truc, tranquillement dans son coin et lui, il était ravi bon, tu vois (CC Ouaih Ouaih) Comme quoi et je pense que ç’aurait réglé aux autres élèves, bon voilà, moi j’ai fait un cahier un peu spécifique, ben je te l’avais peut-être montré le truc sur le Rhône ? détaillé Non ? Bon

Non, non j’ai pas vu passer

Non, bon, C’est un peu comme ce qu’on a fait sur Ambrussum, c’est la même chose, bon c’est vrai que l’élève
est acteur, il regarde comme il a envie, il cherche des choses en rapport avec ce qui pourrait être intéressant, mais c’est lui qui manipule la totalité de son travail, voilà Hum !

34 CC10sept 2011 Alors en même temps construire des documents comme, ça c’est…

35 MEP10sept 2011 C’est…ça prend un temps infini ; hun ! moi j’ai mis un mois pour le faire ! Hun

36 CC10sept 2011 Voilà c’est ça, donc l’as les élèves tous les jours, les heures se touchent et les cours !

36 BIS MEP10sept 2011 Oui c’est sûr, c’est sûr ! C’est pour ça que moi je peux te le faire, ça ! tu vois c’est pour ça, j’ai dit à Isabelle je le fais et donc je lui ai envoyé le document et elle avait pas à le faire ; elle avait juste à interpréter le truc, voilà

36 BIS CC10sept 2011 Ouaih ouaih, voilà !

37 MEP10sept 2011 Hum ! Non non, voilà,

38 CC10sept 2011 Là pour ça elle est vite pertinente sur tout, euh

38 BIS MEP10sept 2011 tout à fait, oui ! oui ! y pas de souci, ouaih

38 CC10sept 2011 Y a pas de souci ! Non moi, si un jour j’arrive à son niveau ! je vais te dire, je serai contente, je serai fière, (rire) c’est vrai !

39 MEP10sept 2011 Non, mais chacun, mais non je crois pas qu’y ait de niveau, non mais enfin je sais pas, mais moi je crois pas à un problème de niveau, je crois à un problème de bien être dans la classe, enfin je sais pas hun, mais je trouve que tu es bien dans classe, moi je le vois, je te sens à l’aise, et je trouve que c’est bien important ça, parce que les connaissances, la culture, tout ça, c’est quelque chose que s’acquièrent et donc du coup euh ça pose aucun problème et comme tu dis toi-même tu travailles en même temps que les élèves, tu apprends en même temps que les élèves ben voilà et je pense que tous ces enseignants le vivent dans ce sens là, bon ! Bon c’est un peu ce que, ce que je, j’essaie de prôner par rapport à des étudiants qui disent « ben on y connaît rien, on sait rien faire », ben oui tout le monde

38 BIS CC10sept 2011 Ben oui, ouaih !! non mais moi, … Tous les stagiaires y sont là ! Ça va pas ! y ont rien fait ! mais en même temps il faut que tu donnes de toi-même, parce que t’as pas le droit de dire ça, sinon… ça veut dire que

39 BIS MEP10sept 2011 Sinon tu fais pas ce métier, voilà

40 CC10sept 2011 Voilà, Sinon, t’as pas choisi le bon, le bon cheval quoi ! fallait faire autre chose, tu donnes tout ! Eh ben tu démarres sans savoir, sans connaître, et pas plus que le mécanicien qui commence lui non plus tu vois qui a pas appris, ou qui a appris sur le tas ! Tu vois cette réflexion là elle me gêne un peu, elle m’agace, un petit peu, chez les gens, parce qu’à moment donné on peut pas te l’apprendre ça ; ou plutôt que tu décides de t’y mettre et de le comprendre de voir les défauts que tu as eu, les erreurs… tu as faites etc. …et ça, ça y a que toi qui le sens et qui le sais ! A un moment donné ! Et tuiras pas l’apprendre dans les livres, ça ! Et ni le formateur, et bon le formateur, il peut te dégrossir des choses, mais quand bien même, j’ai envie de dire, à un moment donné, il faut que tu le sentes, j’ai envie de dire, c’est comme quand on dit « à quoi ça me sert de sentir le sable chaud sous tes pieds nus, si j’ai pas marché dedans ! »

41 MEP10sept 2011 (Rire) Ouaih, nan c’est vrai !

42CC 10sept 2011 Tu sauras jamais les choses si tu mets pas les pieds dedans ! Hum ! Vas-y note !

43 MEP10sept 2011 Oui, Oui ! c’est une belle image, (rire) je la reprends, je te préviens je la reprends ! je reprends ce que tu dis je mets « Christine » … j’aime beaucoup cette image, ben oui ça sert à quoi de lire effectivement que… c’est chaud sous les pieds quand on marche sur le sable,.. ouaih c’est sûr !

44CC 10sept 2011 Si tu mets pas les pieds dedans tu sauras jamais ce que ça veut dire, tu sentiras jamais ! C’est un peu ça !

45 MEP10sept 2011 Hum ! (Ouaih pas ce métier, idée)

46CC10sept 2011 Ou ce goût ou ce dégoût d’ailleurs on n’en sait rien, tu vois/…à un moment donné y a que toi ! Et à partir du moment où tu as un niveau intellectuel, des connaissances, euh… ce qu’on normalement les étudiants, quand même, quand /…/ tu as quand même un bagage, y n’ont pas rien par rapport à d’autres gens… à un moment donné ça ne peut être que toi ! (silence) J’ai l’impression quelquefois quand j’entends les conversations, les gens comme ça, euh… à un moment donné ce truc face à eux-mêmes on dirait qu’y, y ils le prennent pas, ils le veulent pas, ils le repoussent ! Y /…/ Ils attendent quelqu’un d’autre qui trouve l’idée ou qui donne la solution…, mais y en a pas ! pour que ça aille plus vite ! ça peut être que toi, mais ça c’est quelque chose dont je suis sûr, parce que j’ai passé ma vie moi comme ça à faire ! Dans ma carrière professionnelle, j’ai toujours fait des choses que je savais pas faire !

47 MEP10sept 2011 Hunhum ! hunhum ! C’est bien, c’est vrai nan nan nan ! c’est sûr, et… y a que comme ça, tu mets le nez dedans ! Hunhum ! Je suis d’accord avec toi, c’est vrai ça !

48 CC 10sept 2011 Et non de non, et j’en savais pas plus que les autres, souvent certainement moins que les autres, parce que j’ai toujours été moi l’élève la plus turbul… pas la plus turb… pas la plus turbulente… mais l’élève qui écoutait le
moins ! J’étais celle-là moi, c’est pour ça la difficulté, je sais ce que c’est, je l’ai toujours vécu à travers moi ! (rire) …je réagis à celle des autres….  

<table>
<thead>
<tr>
<th>49 MEP10sept 2011</th>
<th>Et ben c’est bien de le voir comme ça !</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>50 CC 10sept 2011</td>
<td>C’est drôle, maintenant je m’en fous j’ai 50 ans, je peux le dire, j’avais dit comme ça à Passicos, d’ailleurs je l’ai fait rigoler ! Je lui avais dit : mais « je sais rien faire, et je sais faire tellement de choses, que ça je sais pas faire ça ! » Il avait rigolé, franchement cet homme il a été super, je l’adore, parce que quand je vois comment il a réagi avec moi, par rapport à moi comme j’ai fait avec lui par moment (Rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>51 MEP10sept 2011</td>
<td>Ben Oui, mais c’était peut-être cette manière que tu avais de peut-être, oui, d’être, euh… d’être … toi-même ! tout simplement</td>
</tr>
<tr>
<td>52 CC 10sept 2011</td>
<td>Ouaï, je crois que c’est ça, aussi qui a peut-être aide ! Ah Ouaï je vais pas vous faire croire que…c’est pas vrai, ça sert à rien !</td>
</tr>
<tr>
<td>53 MEP10sept 2011</td>
<td>De pas être composée ! Exactement c’est possible !</td>
</tr>
<tr>
<td>54 CC 10sept 2011</td>
<td>Ça sert à rien ! ça mais je trouve dans tout parce…les gens y sont pas idiots qui sont en face de toi, et y peuvent, … tu peux croire, enfin que tu leur fais croire des choses, c’est pas vrai, parce qu’ils sont pas dupes en face …et que si tu crois que tu les as eu, une semaine après ils savent qu’ils se sont faits avoir, et ça c’est pas bien dans le mécanisme, dans les relations, dans les choses tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>55 MEP10sept 2011</td>
<td>Oui, c’est sûr, c’est sûr, c’est sûr</td>
</tr>
<tr>
<td>56 CC 10sept 2011</td>
<td>Je trouve qu’y vaut mieux dire, je sais pas, j’y comprends rien, et à ce moment là , tu peux…on peut te donner des pistes, on peut te donner, tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>57 MEP10sept 2011</td>
<td>Ah c’est sûr ! Oui oui</td>
</tr>
<tr>
<td>58 CC10sept 2011</td>
<td>Que de dire « oui oui je sais, …oui je suis mieux que d’autres » et pas y arriver ! tu vois, quoi c’est nul !</td>
</tr>
<tr>
<td>59 MEP10sept 2011</td>
<td>Ouaï ouaï C’est sûr, c’est sûr ! ok !</td>
</tr>
<tr>
<td>60 CC 10sept 2011</td>
<td>Oui et de toute faon c’est comme ça une vie professionnelle ! on réussit pas à fond tout ce qu’on fabrique !</td>
</tr>
<tr>
<td>61 MEP10sept 2011</td>
<td>Non, non, non non, c’est sûr ! ce qu’y faut c’est que, au moment où on est dans l’action la faire le mieux possible! Voilà</td>
</tr>
<tr>
<td>62 CC10sept 2011</td>
<td>Voilà, c’est ça ! je crois que c’est ça, et accepter de se dire « ben c’était bien ou c’était pas bien » ! voilà !</td>
</tr>
<tr>
<td>63 MEP 10sept 2011</td>
<td>Oui, ou de dire bien ti en voilà la prochaine fois je vais essayer ça et de se donner aussi des … comment dire, des articulations, des coudes, quoi enfin des virages possibles,…en se disant « mince, ça, ça va pas, j’aimerais bien revoir ça, ou tiens là la prochaine fois je vais faire je vais plutôt mettre ça comme ça, parce que là, ça va pas, ou je le sens pas bien, je suis pas à l’aise, avec cette façon de faire donc du coup je vais changer ou inversement dire ben cette fois-ci, si je laissais un peu, je lâche un peu les élèves, je vais voir ce que ça donne, enfin tenter, expérimenter, je pense, bon, c’est vraiment une discipline qui veut ça, d’être dans l’expérimentation, je veux dire on est vraiment pratiquement dans l’idée du rôle de l’artiste, qui veut, tester expérimenter, chercher des choses et plus on met les élèves dans cette situation là, moi je pense que plus euh … on a la possibilité, de, comment dire, de…les rendre autonomes, quoi de …d’avoir de l’envie à faire des arts plastiques, voilà) ! Parce que c’est c’est rien, c’est absolument pas guider, coincer, vouloir que les élèves pensent en même direction pas dans l’autre, tu vois, enfin vraiment et là je pense que plus on est nous-mêmes dans cette expérimentation, plus on incite les élèves à être dans l’expérimentation, j’y crois, enfin personnellement, pour avoir fait pas mal de chose, je pense que c’est ça et quand je vois comment tu travailles, je me dis que, on est pas loin, on n’est pas loin de ça ! Voilà !</td>
</tr>
<tr>
<td>64 CC 10sept 2011</td>
<td>Mais je m’en pas pas bien compte moi, parce que des fois je me dis c’est trop, trop fermé, mais en même temps je suis prise par deux choses, en même temps à la fois de donner un équilibre et à la fois de donner eh, cette autonomie et cette construction spontanée naturelle par l’individu, par lui-même,</td>
</tr>
<tr>
<td>65 MEP10sept 2011</td>
<td>Oui, ouaï, ouaï ouaï ! Aussi ! Aussi , mais il faut les deux, il faut les deux !</td>
</tr>
<tr>
<td>66 CC 10sept 2011</td>
<td>Il faut les deux, je suis prise un peu des fois par le programme, t’as pas le droit de faire ça, et à près tout du coup je retransforme inconsciemment hun ! Parce que</td>
</tr>
<tr>
<td>67 MEP10sept 2011</td>
<td>Et hop ça repasse !</td>
</tr>
<tr>
<td>68 CC 10sept 2011</td>
<td>Oui et quand je donne un sujet à l’élève je vais lui mettre un cadre tu vois, parce qu’il lui en faut un, parce que sinon, ce sont des enfants quand même, tu vois ! Donc moi je mets un cadre et puis dans ce cadre je vais avoir tout le temps « madame je peux faire ça ? Madame je peux faire ça ? Madame je peux faire ci ? »</td>
</tr>
<tr>
<td>69 MEP10sept 2011</td>
<td>Ah ah</td>
</tr>
<tr>
<td>70 CC10sept 2011</td>
<td>Et je me rends compte par moi-même que je peux pas lui dire non !</td>
</tr>
<tr>
<td>71 MEP10sept 2011</td>
<td>Eh ben oui, oui …mais</td>
</tr>
<tr>
<td>72 CC10sept 2011</td>
<td>Eh oui, sauf vraiment s’y a une contrainte si tu veux,…que je ne peux pas bouger et qui est déjà appliquée et qui a déjà été …qui est déterminante par rapport aux objectifs ! Voilà, qui déforme le sujet, le tout, mais après qu’il fasse d’une manière ou qu’il le fasse d’une autre…qu’il le fasse…de temps en temps même je lui laisse trop d’autonomie qu’il sait comment qu’y faut qu’y fasse</td>
</tr>
<tr>
<td>73 MEP10sept 2011</td>
<td>Ah eh oui</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Je me suis rendue compte de ça... Mais en même temps ça l’a mis dans des situations obligées, obligatoires parce qu’il faut qu’il ait un résultat quand même ! il faut qu’il rende quelque chose, à la fin tu vois !

Oui oui

Donc c’est lui-même, par lui-même qui est allé chercher, et qui s’est débrouillé comme il a pu! Et qui en a fait quelque chose.

Et des fois c’est un peu décalé, des fois c’est un peu, mais je me dis après tout, l’essentiel c’est le geste du travail, tu vois

Ouaih, ouaih ! ouaih !

Et il a compris, et qu’il ait fait dans le temps qui est voulu, en même temps que les autres, avec les moyens qu’il a trouvés, le mieux possible, à condition que ce soit pas n’importe quoi en rendu tu vois ? Mais que tu sentes qu’y ait eu de l’application, qu’y ait eu de... eh ben j’accepte, tu vois... Après tout euh ... c’est...c’est normal, bon après évidemment si tu travailles un peu plus sur des notions euh... « d’œuvres » par exemple, bon tu peux pas accepter… qu’on te disc qu’on change le siècle.... Bien sûr !

Ben oui, oui

Du XIXème, si on te dit les impressionnistes c’est le XVIIème siècle, alors là tu peux pas...(rire) alors là tu peux le recadrer avec des élèves....tu vois

Oui mais là alors là on reste dans un autre domaine on n’est plus dans des arts plastiques, on est plutôt dans le domaine de l’histoire de l’art ? Quoi ! De l’Art !

Oui, mais eux ils ne font pas tellement la différence, Parce que comme on traite les deux, mais c’est pour ça y font pas la différence ! Ça nous permet de rétablir et de dire...Y a des moments c’est acceptable sur telle et telle chose et d’autres moments sur d’autres c’est inacceptable mais pour telles et telles raisons

D’accord, d’accord, d’accord, de donner les arguments, et les raisons, oui tout à fait et là la différence entre les deux.....

Et là on arrive un peu à leur faire comprendre que, y a des choses qu’on peut se permettre, selon, les situations, selon ce qu’on approche, ce qu’on traite, et d’autres qu’on ne peut pas !

D’accord, ouaih ouaih ouaih ouaih !

et alors bon j’essaie toujours de naviguer entre ces équilibres-là ! Et puis finalement après eh beh, ça change, les séquences sont variées, j’essaie, elles sont riches et des fois j’ai l’impression... de... qu... on...que d’un sujet à l’autre, t’arrives à leur faire...vraiment ils peuvent pas s’habituer à une séquence…tu vois

Ouaih ! S’habiter à une séquence…qu’est-ce que tu veux dire par l…j’ai pas compris ‘s’habiter à une séquence c'est-à-dire qu’est-ce que tu veux dire ?

C’est-à-dire que d’un cours à l’autre, d’un sujet à l’autre, et ben il va falloir être complètement différent dans la....

Ah oui oui, ils vont devoir changer...de manière de faire, etc... oui oui d’accord ! dans ce sens là hun

Y a pas de routine...

Y a pas de routine quoi ?

On voit pas de routine, voilà !

D’accord, D’accord ! Cela étant petit à petit ils peuvent avoir un style ?

Voilà mais ça donne un style au bout d’un moment

Voilà d’accord, d’accord ! Le style se crée petit à petit

Mais c’est eux qui le créent ! Ils se créent à l’intérieur de ça leur propre style, tu vois, j’ai l’impression que c’est un peu par-là que, on..., on..., on rejoint l’autonomie !

Absolument, absolument, j’allais le noter, ben c’est exactement ce que je pensais, nan, mais c’est ça, je le vois comme ça aussi, je le vois comme ça aussi

Voilà et puis après bon des fois j’aimerais moi, mais pour moi, personnellement être plus performante, être plus... mais en définitive je me dis que c’est grâce à mon manque de performance peut-être que je vois les choses comme ça aussi hun?!

Oui ! Mais la performance il faut que tu vois, ... que...que tu enchaines avec d’où tu viens, tu peux pas...et du coup tu vas voir que effectivement t’es quand même dans la performance, si tant est qu’on puisse (fff) se poser cette question là aujourd’hui c’est-à-dire bon euh...peut-être que c’est aussi parce qu’on a peur de pas être à la hauteur quoi avec les élèves ! Mais bon ?

Oui la peur de ça, mais y a pas qu’avec les élèves, y a vis-à-vis des autres enseignants,

Les autres aussi !

Ouaih, vis-à-vis des autres, tu vois, quelquefois c’est un peu peut-être c’est le regard des autres, mais en même temps, c’est pas ce qui me préoccupe le plus, parce que en définitive, je m’en fous aussi du regard des autres, tu vois ! Parce que...
Ouaih, ouaih, hunhum !

Est-ce que c’est eux qui ont un meilleur regard ? C’est pas certain, tu vois, alors

Non c’est sûr !(rire)

Mais c’est plus une manière d’avoir confiance en soi, voilà !

Oui ! ça, c’est plus ça ? oui ! oui ! d’accord ! Mais ça bon, ça doit venir quand même ?

Oui, oui oui là-dessus, oui oui !

Ça y est je crois quand même ? Par rapport à tes débuts, j’ai l’impression quand même, qu’on a sacrément, enfin moi je te trouve, je trouve que tu as avancé, mais toi, c’est toi qui dois trouver que t’as avancé c’est bien que je le dise,

Oui ! ça, c’est plus ça ? oui ! oui ! d’accord ! Mais ça bon, ça doit venir quand même ?

Oui, moi aussi ben des fois, je relis, tu vois je reviens sur des trucs de, de…démarrage, ça me fait rigoler…

C’est bien alors tant mieux c’est bien ! voilà c’est ce qu’y faut

J’en étais là … et j’en ris… je les ai avec moi,

Si ! si ! c’est vrai ! C’est exactement ça, on regarde les vieux cahiers et on rigole, voilà quand on rigole moins on se disant « ah bon sang, ce que je faisais avant c’était mieux » là c’est problématique !

Ah non, non ! faut de la patience ! Ok !

Ok, c’est qu’on vieillit ! Bon qu’est-ce qu’on fait qu’on se voit quand alors !

Bien sûr ! je crois quand même que ? Par rapport à tes débuts, j’ai l’impression quand même, qu’on a sacrément, enfin moi je te trouve, je trouve que tu as avancé, mais toi, c’est toi qui dois trouver que t’as avancé c’est bien que je le dise,

Eh ben écoute, il faudrait voir l’idée exacte que tu en as ?

Moi ? Moi ? j’ai…ma question en fait c’est, est-ce que éventuellement, on aurait euh par exemple une classe, ça peut être le jeudi matin parce que, euh pour l’instant j’ai rien et euh, j’aurai pas grand-chose le jeudi matin, est-ce que tu aurais le jeudi matin une classe avec laquelle on puisse travailler, et avec laquelle je filmerai un peu plus, c’est-à-dire je filmerai l’évolution de cette classe là ?

Oui ! ça, c’est plus ça ? oui ! oui ! d’accord ! Mais ça bon, ça doit venir quand même ?

Ouais alors euh !!! qu’est-ce qu’on traiterait dans ce… ?

Alors là c’est toi ! Tu me dis, parce que moi je veux rien t’obliger à faire

A travers une séquence de travail

Oui à travers une séquence de travail ! Oui, Oui ! Moi je veux bien venir, euh par exemple, deux ou trois dans l’année, mais c’est surtout pour filmer l’évolution des élèves, tu vois ce que je veux dire, pour voir un peu…

Presque, tu voudrais venir rapidement, c’est ça ! Là il faut dire que je ne connais pas encore, la maison, mais !

Alors est-ce que les 3ème c’est le meilleur public, il faut voir tu vois, mais par téléphone c’est pas mal non plus ! Mais moi après ça peut être quand tu veux ? Si tu me dis que fin octobre c’est mieux, parce que les élèves comme ça ils auront déjà bien tourné, sinon, tu me rappelleras ! Je te dis ça parce que le jeudi matin j’ai une classe de 3ème. Comme tu veux ; Ben y, il faut d’abord que tu les rencontres, tu vois, /…/ il faut que tu voies avec eux ? Et moi je pense qu’il faut qu’on attende un petit peu ?

Ah bah non, pas rapidement ça peut être en octobre, moi je…j’avais dit le 15, parce que ça permettrait de se voir, mais par téléphone c’est pas mal non plus! Mais moi après ça peut-être quand tu veux ? Si tu me dis que fin octobre c’est mieux, parce que les élèves comme ça ils auront déjà bien tourné, sinon, tu me rappelleras ! Je te dis ça parce que le jeudi matin j’ai une classe de 3ème. Comme tu veux ; Ben y, il faut d’abord que tu les rencontres, tu vois, /…/ il faut que tu voies avec eux ? Et moi je pense qu’il faut qu’on attende un petit peu ?

Alors c’est que le jeudi matin que tu as les 3ème ?

Non, j’ai une, une…classe de troisième le jeudi, je prends le jeudi parce que tu me parles du jeudi matin !

Oui, jeudi matin, mais ça peut être le vendredi matin, ça peut être…

Vendredi, non, c’est pas possible, parce que je les ai pas !

ah d’accord, ok, d’accord

Oui, jeudi matin, mais ça peut être le vendredi matin, ça peut être…

Le jeudi, après j’ai cours l’après-midi, j’ai des 6ème l’après midi

on peut faire aussi l’après-midi, si tu préfères des niveaux 6ème ? Ecoute ce que tu fais tu vois l’état de la classe de 3ème, tu vois la classe de 6ème, et en fonction de ça, on fera avec l’un ou l’autre.

D’accord !

Tu vois avec quels élèves éventuellement tu penses que tu peux faire quelque chose, voilà, hun ! Après moi je t’oblige à rien, ce que je veux c’est juste pourvoir filmer, des élèves peut-être 3 fois par exemple dans l’année, pour voir quel type d’évolution ils ont ? Comment ils ont travaillé ? comment, tu vois, comment ils se comportent dans la classe ? Un peu leur modifications et même par rapport à la situation d’autonomie, tu vois ça me semble intéressant, donc voilà ! Voilà ! Et donc c’est toi aussi que je filme, bien sûr, mais bon euh, toi t’as l’habitude de ça !

Ouaih, ouaih ! et pour filmer les élèves il faut demander une autorisation ?
| 2011   | 131  BIS MEP 10sept 2011 | Ah Oui, oui, ça sûr ! ça c’est sûr ; y a pas de souci il faudra une autorisation obligatoire de la part des parents, à moins que dans le collège il y ait déjà une clause qui soit dans le règlement, comme quoi les élèves seront filmés pour un travail, pour un travail, moi c’est pas pour euh, c’est pas pour être produit après, donc du coup, euh, c’est juste pour un travail dans la classe, parce que moi ce que je voulais éventuellement après, c’est revenir, un peu sur ce qu’ils font dans la classe, avec eux c’est-à-dire qu’on leur montre la vidéo de ce qu’y ont fait, pas longtemps, on fait ça, on fait ça pendant 5 / 10 minutes je montre des aspects de la classe et on discute avec eux sur ce qu’ils ont compris, ce qu’ils ont vu, si tu veux un travail de retour sur leur, sur leur,…sur ce qu’ils ont fait eux dans la classe, quoi, tu vois voilà,  |
| 132  CC 10sept 2011 | Ouaïh ouaïh ! d’accord  |
| 133  MEP 10sept 2011 | Mais ça c’est pour après ! Ça dépend si on peut le faire ou pas, euh  |
| 134  CC 10sept 2011 | Et…et comment te dire, et sur deux classes, ce serait pas intéressant !  |
| 135  MEP 10sept 2011 | Ah si, on peut le faire sur de…  |
| 136  CC 10sept 2011 | Sur deux niveaux, on pourrait comparer, les classes, les niveaux, absolument, absolument !  |
| 137  MEP 10sept 2011 | Ah bah, C’est rien, c’est pas grave, moi la caméra je la laisse tourner  |
| 138  CC 10sept 2011 | ça peut être sur le même sujet et voir comment y euh y…pren…  |
| 139  MEP 10sept 2011 | Ouaïh , mmuh  |
| 140  CC 10sept 2011 | Comment y prennent par rapport au sujet dans une classe ou dans une autre !  |
| 141  MEP 10sept 2011 | Nous ça nous est égal, enfin, nous ne dis-moi, mais ça m’est égal parce que de toute façon, on laisse tourner, voilà, on laisse tourner la caméra, voilà, alors je me ferais peut-être accompagner de l’équipe de tournage, du…enfin l’équipe, ils sont deux, mais de… de l’IUFM, parce que comme ça si on peut avoir quelque chose de pas mal, après tout on peut aussi redonner ça aux élèves, après, on met ça sous forme d’un petit CD et les gamins repartent avec ça pour eux ! quoi Tu vois, viola. /…/ Si on a les autorisations des parents, on peut le faire ! ça ! tu vois ce que je veux dire, je copie des CD, ils sont une trentaine, je copie des CD et je peux redonner aux gamins ce qu’y ont fait pendant l’année à la fin de l’année ! Parce que ça c’est sympa pour les mômes, au moins, si tu veux, on rend aux enfants, un peu quelque chose, par rapport à ce qu’ils ont…, à ce qu’ils ont pratiqué, à ce qu’ils ont aidé, moi ça me semble important de, de…de redonner, voilà !  |
| 142  CC 10sept 2011 | Ouaïh, ouaïh d’accord Ouaïh, ouaïh, ouaïh ! parce que ça pourrait être, je pense, aussi par exemple…ehhe…sur une séance, mettons la première séance c’est une ouverture du sujet ! Tu vois !  |
| 143  MEP 10sept 2011 | Oui Absolument  |
| 144  CC 10sept 2011 | Version question je fais avec les élèves…Et puis ensuite tu viens dans la 2ème ; dans la 2ème tu vois ce qu’ils en ont retiré, là ils peuvent discuter, parce que avant ils discutent pas beaucoup !  |
| 145  MEP 10sept 2011 | Oui, tout à fait ! Oui, oui d’abord ils sont d’abord dans la pratique ! Ils sont d’abord dans la pratique, ouaïh, ouaïh ! tout à fait, ok ouaïh !  |
| 146  CC 10sept 2011 | Oui, pour voir comment ils vont se mettre à traiter leur sujet, pourquoi ils font ça ? qu’ils aient des raisons de dire ça plutôt que ça !  |
| 147  MEP 10sept 2011 | Humm, humm  |
| 148  CC 10sept 2011 | Parce qu’ils auront eu le temps de penser, de réfléchir euh, à leur sujet… tu vois ou même de faire un peu de recherche, de s’interroger ou de poser des questions. Tu vois !!  |
| 149  MEP 10sept 2011 | D’accord, d’accord, ouaïh ! ouaïh ! ok bon pourquoi-pas, pourquoi-pas ! donc on fait, ça peut être un jeudi après-midi et puis le jeudi suivant après midi  |
| 150  CC 10sept 2011 | Ouaïh voilà mais en même temps  |
| 151  MEP 10sept 2011 | Mais on fait pas ça toute suite, on se donnera une date plus tard  |
| 152  CC 10sept 2011 | Mais là, il faut que je réfléchisse euh, euh un sujet, si tu veux, qui pourrais être éloquant, quoi de manière à ce que, euh…y ait des choses à exprimer tu vois !  |
| 153  MEP 10sept 2011 | D’accord, d’accord ! Ok, ok , je veux dire je prends après, ça peut être en décembre, comme ça on est un peu tranquille  |
| 154  CC 10sept 2011 | Ouaïh  |
| 155  MEP 10sept 2011 | On peut faire par exemple le 8 et le 15 décembre, tu vois, par exemple, après ils ont les vacances, aussi donc du coup ça peut être bien ! c’est pas non plus le dernier jour, c’est le jeudi, donc du coup ça risque d’être un peu  |
| 1290 |  |  |
Non parce que si c’est en milieu de séance, par exemple, ils arrivent à exprimer ce qu’ils font, pourquoi ils le font, euh pourquoi et à la fin ils peuvent présenter leur travail.

Ça peut être au niveau de l’évaluation, prendre ça pour une évaluation et présentation de la production, tu vois la réalisation, tu vois, ils expriment à leur camarade tu vois des choses comme ça !

Ouais ! ouaih, ouaih, ouaih !

Ça peut être au niveau de l’évaluation, prendre ça pour une évaluation et présentation de la production, tu vois la réalisation, tu vois, ils expriment à leur camarade tu vois des choses comme ça !

Ouais ! ouaih, ouaih, mais mais, moi, je veux bien prendre n’importe quand, c’est pas un problème, ça doit pas être forcément révèl, tu vois ça peut être même si y a des blancs, du vide ou du silence…………ça me gêne pas du tout, tu comprends parce ça peut être bien aussi, là j’ai pris des petits en maternelle, je les ai pris en photos parce que ils parlaient pas, et je veux dire …y se passe rien, mais c’est les gestes, qui sont importants là, tu vois, voilà !

Oui oui

Pour des petits, pour les grands, ce sera les comportements, les regards, bon et moi c’est ça qui me semble plus important donc si on est au milieu, au début, etc. moi je préférail que tu me dises eh ben là je veux bien que tu viennes là parce que…voilà !

Ouaih ! ouaih, mais surtout ne te sens pas obligée de quoi que ce soit, ce que je veux c’est vraiment que tu prennes, que ce soit toi qui prennes la décision, Hun ! la…

Oui, peut-être, peut-être, à quel moment y se passe plus de choses, par exemple, tu me dis et après toi tu vois ! mais surtout ne te sens pas obligée de quoi que ce soit que ce soit que tu prennes, que ce soit toi qui prennes la décision, Hun ! la…

Oui, ouaih ! ouaih ! mais écoute je vais essayer de réfléchir pour voir quel type de sujet je pourrais proposer, eh /…/histoire de /…/ à dire /…/ alors après comment on les ferait parler et comment on les ferait intervenir, parce que la caméra c’est quand même toujours quelque chose d’un petit peu euh /…/ j’imagine hun ! ça coupe…. j’en ai eu fait quelquesfois avec les élèves, tu vois, alors quand ils connaissent les gens, ils ont l’habitude tu vois, de la personne

Oui, c’est pour ça ! c’est pour ça qu’il faut que je vienne au moins une fois avant.

Maiis quand ils connaissent pas les gens,…c’est beaucoup plus…

Ouais, ouaih, c’est pour ça qu’il faut que je vienne au moins une fois avant ! voilà bien sûr juste pour dire, quand tu seras sûre en gros, de la classe avec laquelle tu veux travailler, ou les classes avec lesquelles tu veux travailler, tu me dis et à ce moment là je viens, et je viens voir avec vous et quitte à, je sais pas, venir pour discuter d’un truc avec eux ou, ou… simplement venir voir avec eux c’qui font point.

Ouaih ! ouaih ! bon là on a des effectifs qui sont lourds, cette année, à /…/ en 6ème à 30 élèves

30 élèves c’est beaucoup, ouaih !

30 élèves, ouaih ! y une classe qui ouvre en 4ème, 4ème et 6ème, ça fait pas énormément de place du coup, dans la classe, toutes les places sont prises, et bon la salle est pas géante, tu as vu, après ça donne pas un espace de circulation, …donc les élèves sont quand même pas mal assis

Ouaih, ouaih !

Y a pas beaucoup de possibilité des masses de circulation quoi un élève qui se lève….

30 élèves c’est beaucoup, ouaih !

30 élèves, ouaih ! y une classe qui ouvre en 4ème, 4ème et 6ème, ça fait pas énormément de place du coup, dans la classe, toutes les places sont prises, et bon la salle est pas géante, tu as vu, après ça donne pas un espace de circulation, …donc les élèves sont quand même pas mal assis

Ouaih, ouaih !

Y a pas beaucoup de possibilité des masses de circulation quoi un élève qui se lève….

30 élèves c’est beaucoup, ouaih !

30 élèves, ouaih ! y une classe qui ouvre en 4ème, 4ème et 6ème, ça fait pas énormément de place du coup, dans la classe, toutes les places sont prises, et bon la salle est pas géante, tu as vu, après ça donne pas un espace de circulation, …donc les élèves sont quand même pas mal assis

Ouaih, ouaih !

Y a pas beaucoup de possibilité des masses de circulation quoi un élève qui se lève….

30 élèves c’est beaucoup, ouaih !

30 élèves, ouaih ! y une classe qui ouvre en 4ème, 4ème et 6ème, ça fait pas énormément de place du coup, dans la classe, toutes les places sont prises, et bon la salle est pas géante, tu as vu, après ça donne pas un espace de circulation, …donc les élèves sont quand même pas mal assis

Ouaih, ouaih !

Y a pas beaucoup de possibilité des masses de circulation quoi un élève qui se lève….
l’aise, parce que plus ils sont emportés dans leur travail dans leur dynamique, moins y pensent à la caméra, tu vois !

181MEP10sept 2011 Oui, oui, oui, bien sûr mais ils l’oublient vite la caméra quand même tu sais ! Qu’est-ce qu’on on fait est-ce que tu veux qu’on mange ensemble ? Un de ces jours ?

182CC 10sept 2011 Oui, oui et de toute façon, ils l’oublient vite mais si y sont pas à l’aise dans ce qu’y font, si y ont un sujet qui les mette à l’aise, ils avancent tout seuls quoi tu vois Euh et ben écoute là de suite ça va me faire juste ! Voir les divers éléments, si on y pense et qu’on y réfléchit et qu’on y discute… on essaye de pallier les manques quoi !

183MEP10sept 2011 D’accord, non, non, mais ça marche, je suis d’accord avec toi… Ok ! Bon ben écoute moi, je…

184CC 10sept 2011 Si tu as une équipe et tout pour le tournage, ça fait 3 personnes de plus, tu vois déjà

185MEP10sept 2011 Oui ?

186CC 10sept 2011 Done y faut essayer que nous en tant acteurs, à la limite nous adultes organisateurs y faut qu’on soit bien calés !!!

187MEP 10sept 2011 Ouaïh, mais sinon je peux arriver qu’avec une seule personne, voire même que la caméra si ça pose problème….c’est pas

188CC 10sept 2011 Oui, non, mais ça c’est …

189MEP10sept 2011 C’est pour dire d’avoir quelque chose qui soit techniquement assez bon, qu’on puisse après

190CC 10sept 2011 Après tech…si il y a quelqu’un qui s’occupe de la technique ça te permet de

191MEP10sept 2011 Ah voilà

192CC10sept 2011 De de… faire autre choses

193MEP10sept 2011 Voilà c’est ça ! Aussi c’est ça aussi, ça te rend

194CC10sept 2011 Ça te rend plus libre

195MEP10sept 2011 Plus libre, oui tout à fait ! Ok bon ben écoute moi je te fais plein de bisous et je te dis, euh

196CC 10sept 2011 Merci

197MEP10sept 2011 A bientôt, et plein de courage !

198CC10sept 2011 Là, ça va pour le moment y en a !

199MEP10sept 2011 T’en as !

200CC 10sept 2011 Ça va, c’est positif, et là tu sais y a plein de choses qui avance, je sais où je vais là, un peu plus !

201MEP10sept 2011 Ben oui, je me doute !

202CC 10sept 2011 Alors, déjà y a tout l’établissement où j’ai pas à chercher tout le monde te a courir, après tout le monde,

203MEP 10sept 2011 Pour savoir qui fait quoi et comment

204CC10sept 2011 Qui est qui etc., on perd un temps fou, tu vois !

205MEP10sept 2011 Ouaïh, ouaïh !je me doute

206CC 10sept 2011 Et après ça te laisse le champ libre sur d’autres trucs !

207MEP10sept 2011 D’accord, bon, ben c’est bien ! bon ben écoute je te dis à très bientôt, alors hun !

208CC10sept 2011 D’accord, moi aussi je t’embrasse et bonne continuation et on se tient au courant

209MEP10sept 2011 D’accord ça marche, j’y vais !

210CC10sept 2011 Et tu reprends quand toi, au fait ?

211MEP10sept 2011 Euh cette semaine, le, lundi

212CC10sept 2011 Lundi, bon, là, tu travailles à l’IUFM ?

213MEP10sept 2011 Oui, oui, lundi, bon, ok !

214CC10sept 2011 Bon courage alors pour lundi

215MEP10sept 2011 Ouaïh ! ça marche
6. Serge D. 14 SEPTEMBRE 2011

« C’est presque une méthode pédagogique ! »
La discussion de départ tourne sur le mémoire de Serge, qui doit préparer sa soutenance. Ensuite l’entretien démarre sur les pratiques pédagogiques. Nous profitons du mémoire pour cet entretien, afin de rendre moins difficiles certaines paroles. Serge est très sérieux et anxieux. Il garde son mémoire en main, prenant appui sur ce dernier quand les questions, l’embarrassent. Mais pourquoi nos questions l’embarrassent ?
Hum oui, oui c’est vrai… à propos de tes gamins, tu le dis d’ailleurs qu’il y a des gamins qui bloquent sur certains trucs dans ton mémoire, mais ça me paraît être un élément… eh… qui permet d’apprendre des compétences, ça !…

Et cette compétence-là elle est importante, c’est une compétence indispensable en société en général, euh… savoir entrée dans un magasin dire bonjour, parler quelques instant à la personne pour ne pas être l’ours sorti de sa tanière… on est fait pour vivre avec les autres, on est pas fait pour vivre tout seul, sinon y a longtemps qu’on aurait travaillé sur des bulles… D’ailleurs j’ai enlevé le passage, tu sais, où je me disais euh un élève, des élèves, qui sont enfin, je catégorisais les élèves de ZEP, mais je dis pas que c’est en ZEP, j’veux pas, et ça fait rabat-joie, ça fait un peu le mec… Ah ! Voilà disons, /…/Et du coup c’est vrai que je parle pas du tout que c’est des élèves de ZEP, euh !

Oui, oui ! (silence important)

Oui, oui c’est ça, c’est un peu outragé à la limite par exemple dans les arts visuels ça pose aucun problème !

Là, et en même temps, Tu vois, je pense, que je… par exemple, tu vois des fois j’entends : « ils sont défavorisés culturellement », par exemple et j’suis pas sûr du tout quoi ! Qu’ils soient défavorisés culturellement…

Oui, oui ! (silence important)

…parce que justement on laisse entrer cette culture là, enfin leur propre culture à l’intérieur, … Donc euh! Hum ! (silence)

Et on pourrait peut-être le faire dans les autres disciplines ?

Ben enfin, je veux dire, c’est très normé, tu vois ce que je veux dire, la grammaire, machin, tout ça, c’est pure norme, les maths aussi !

Oui ! oui c’est, c’est normé, c’est sûr ! moi je suis d’accord, tu pren ds la formule, tu comprends comment ça fonctionne, tu l’appliques, point terminé, t’as un carré, faut faire le périmètre, y a une formule, point, tu l’appliques terminé, on passe à autre chose…

Mais on peut s’amuser avec la forme carré !

Ouaih faire de la création géométrique… pour comprendre la forme « carré », pour comprendre qu’y a 4 côtés égaux, etc., on peut s’amuser pour comprendre on pourrait utiliser les arts plastiques, ben par exemple on va travailler qu’avec des formats carrés ? Parce que si je mets sur un mur des formats carrés, qui ont toujours les mêmes formats, 10 cm, ben je peux les aligner, je peux faire des modules groupés équivalents, je peux travailler sur le carrelage, sur le motif, sur le pavage… voilà un carré avec 4 côtés égaux, va s’empiler beaucoup mieux avec des rectangles et là je vais faire un autre pavage…

Géométrique, ouaih, avec l’algèbre, aussi…le nombre d’or, c’est un rapport, des proportions, des fractions… on peut travailler ça avec les élèves

Ben enfin, on va chercher, c’est en latin, ça veut dire, euh…

Je veux savoir, je te dérange par ce que……

Opus citat um : locution latine, œuvre citée ou ouvrage cité

Et par contre tu sais pour B A Gaillot je cite 3 publications différentes alors comment je fais

Ben alors c’est des publications, c’est 3 bouquins ?

Citation internet OP. CIT., non un renvoi, à la page, cit. page du mémoire.

Oui mais si c’est l’ouvrage, didactique etc… Gaillot, là je peux faire et après op.cit. et si c’est pas éléments d’une didactique, ben je mets le site et après op. cit

Oui, je pense !

Voilà ! Et ensuite les titres je me suis mal dérouillé, parce que j’arrive pas à faire le sommaire automatiquement ?

C’est vrai ! Et là faut reprendre tes titres

Parce que j’ai passé mon samedi soir à tout reprendre mes titres

Oh non, alors c’est vraiment d’une simplicité ! tu reprends tes titres en fait ! (démonstration) …c’est simple et voilà tu vois c’est fait ! c’est dans insertion référence, table des matières, c’est plus clair, on peut aller directement sur la page dans ton sommaire !

Ah oui, facile, c’est tout ! Et comment tu fais pour changer en majuscule

(démonstration)
Fai fait des jolis titres comme dans le bouquin que je lisais, …

Tu fais faire un dossier type DVD, pour mettre les verbatims, mais tu peux aussi l’organiser, par chronologie ou par thèmes… comme tu veux ! l’idée c’est que ce soit ranger pour qu’on puisse comprendre

OK ! (silence)...ils nous avaient dit de mettre les verbatims sortis du contexte, c’est lourd

Sur les entretiens entre 30 et 40 mn j’ai entre 20 / 30 pages de verbatims et là-dedans il y a de quoi travailler,… On t’a donné une formule particulière pour organiser les verbatims ?

Euh !!!! (silence) (recherche dans les documents)

Non, pas vraiment ! !!

Tiens, (démonstrations sur doc., que Yves m’a transmis en juin), tu peux cependant le dégager du mémoire, que ce soit visible, pour le mettre en valeur, tu peux le mettre dans un cadre !

Normalement c’est comme ça qu’on fait !

Oui c’est comme ça qu’on fait, je te rassure, moi aussi je viens de l’apprendre y a pas longtemps, c’est Yves qui me l’a montré ! Mais je pensais que dans la formation que vous aviez eue sur ce master, sur le verbatim, vous aviez eu ce type de formation

Non en même temps, c’est une formation de 60 heures ! Mais on a eu pas mal de chose, c’était mieux que ma PE2, ouaih

Ah, c’est fou ça, c’était mieux que ta PE2 ?

Ah ouaih ouaih ! ma PE 2 … malheureusement c’était, y avait pas de contenu ! Y en a qui avaient des formateurs qui amenaient des choses, mais moi c’était pas le cas ! Les cours de maths, il était bien, moi j’aimais bien,… mais à partir du 4ème cours il redisait les mêmes choses, y savait plus ce qu’il avait dit la fois d’avant, c’était malheureux, alors que j’ai bien aimé cette formation master II…

Ah oui tant mieux alors, C’est dommage qu’elle soit si courte ! !

Ben oui !

Euh, parce que, je….on parlait d’autonomie tout à l’heure, est-ce que éventuellement t’a testé un peu le matériel, la manière dont tu disposais le matériel mais dans le sens où les élèves vont travailler sans que tu leur dises, ou leur demandes quoi que ce soit ? est-ce que t’as expérimenté ça ? De cet ordre là ? comment tu crées l’espace de…de… travail des élèves ? Tu vois, est-ce que une fois que t’as donné le boulot, les élèves travaillaient et s’ils ont fini ou quand ils ont fini qu’est-ce qu’ils font ? Est-ce qu’ils ont la possibilité d’avoir un petit espace dans la classe ? Ou virtuel d’ailleurs, parce que ça peut être virtuel, s’ils le font sur les espace…Int…?

Euh ! tu vois donc à la fin…euh, c’est la séquence diapositive là où, …là donc…dans ce CE2 j’avais une table au milieu où y avait le matériel, c’était bien rangé, machin, les feuilles de couleurs, voilà quoi ! les caches des diapositives, et là ils pouvaient venir se servir et ils pouvaient venir se re-servir !

D’accord ! Donc le matériel là, il était à disposition ?!

Il était à disposition, ouaih ! ……

Ouaih ? D’accord ! Et ça change quelque chose ça ou pas ?

Euh…. !

Plutôt que de distribuer du matériel ?

Euh, ben disons que … ça leur donne plus de choix !

Ouaih ! ça leur donne plus de choix ! ça les avantage pas ou ça les freine pas ? ça joue pas là-dessus ?

En fait disons que … bon, c’est que… c’est entre ….ce qu’on dit, voilà, c’est que … plus y a de choix, mieux c’est, si eux y arrivent à faire des choix…euh !

Ça peut les noyer aussi parfois ? !

Euh….. donc tu as raison plus… par rapport à des élèves qui sont en ZEP et qui n’ont pas l’habitude d’avoir beaucoup de choses…donc on peut les noyer …. on peut aussi flinguer le travail des élèves parce qu’on leur apporte trop de choses, des pièges, du papier brillant, des trucs qui sont presque parfois clinquant, des affiches fluo, des gros feutres fluo, des trucs comme ça, ça par exemple, en général, tu vois, en arts plastiques on sait que c’est un danger !. En fait sur les diapositives, ça vraiment, … je trouve qu’y a pas eu de souci de ce côté-là, enfin vraiment ils savent ce qu’ils veulent quelque part quand ils font leur choix, c’est après dans la réalisation où i…. enfin, la miniature pouvait… amener à faire une sorte de soupe, une espèce de bouillie là, voilà, et ensuite même quand ils ont fait cette espèce de bouillie, des fois quand on affichait les diapositives c’était quand même chouette !

Ah oui, ça oui ! c’est ça ! y a le hasard, oui.

Oui, oui ! Le hasard, y a un vrai jeu de hasard, parce que le hasard c’est ce que donne la lumière, ce qu’apporte la lumière de la lampe par rapport au grand écran !
100SD 14 sept 2011 Ouaih ! hum !..Mais on a la même chose avec les photos des élèves ! On prend en photo un travail d’élève qui paraît pas terrible et quand on l’a en grand écran ou en photo, il donne quelque chose…

101 MEP 14 sept 2011 Ça oui… tu as dans ton mémoire la photo du travail d’élève, avec les espèces de nouilles, elle est très belle cette photo….

102SD 14 sept 2011 Ouaih Ouaih !!! Ouaih !

103 MEP 14 sept 2011 Elle est belle, vraiment

104SD 14 sept 2011 Ouaih ! je voulais sélectionner des photos des travaux d’élèves dans cette séquence, et en fait, c’est vrai que c’était la mieux, c’était la plus originale et tout ça ! Et pourtant les matériaux sont pauvres, et pourtant la couleur, elle est juste posée comme ça ! et ben ça donne une bonne photo !

105 MEP 14 sept 2011 C’est presque appétissant ! hum !

106SD 14 sept 2011 Ouaih ! Et je pense que c’est le hasard, enfin le hasard…c’est la combinaison des techniques, puisque la technique de la photo,… ça en est une en plus, ben, y a beaucoup d’artistes qui travaillent là-dessus, y sont pas idiots les artistes, y savent très bien que la photographie de leur production est parfois plus intéressante, plus belle, plus, euh, ciblée que la production elle-même, et je pense qu’ils en jouent, et les élèves aussi, et je trouve que c’est bien qu’ils se rendent compte de ça, avec la diapo c’était un peu ça, je le fais en toute petite et la magie de lumière, et de la projection et de la distance, ça donne forcément quelque chose de l’ordre de fantastique ! de surprenant, voilà, et donc on peut ensuite qualifier de beau, en tout ça on trouve, justement que sur le plan esthétique, et ben… c’est pas si mal que ça !

107 MEP 14 sept 2011 Pourtant c’était de la bouillasse sur la diapo !

108SD 14 sept 2011 Eh oui ! (silence)………et euh ok, ta question c’est est-ce que ? euh….

109 MEP 14 sept 2011 Est-ce que t’as créé un petit espace comme ce qu’on avait essayé de mettre en place, là…quelque part, oui…les élèves peuvent travailler sans qu’on leur demande quoi que ce soit, voilà est-ce que ça t’es…, que ça t’a troté dans la tête ? ça est-ce que t’as envie de la faire ?

110 SD 14 sept 2011 Pendant la classe, en dehors des séances ?

111 MEP 14 sept 2011 Oui oui, en dehors des séances ?

112 SD 14 sept 2011 Dans le CE 2, il y avait un endroit, ouaih !

113 MEP 14 sept 2011 Ah ! Ouaih !

114 SD 14 sept 2011 Ouaih !… Y a avait un endroit, au milieu y avait un endroit, mais… euh… y avait pas, je mettais pas le matériel d’arts plastiques à disposition, parce parce que, y, qu’il était pas disponible tout le temps

115 MEP 14 sept 2011 Hum Ah ?

116SD 14 sept 2011 Il est à partager avec toute l’école,

117 MEP 14 sept 2011 Oh ! ouaih la vache, d’accord…

118D14 sept 2011 Du coup je suis obligé de le ramener à la prochaine séance,

119 MEP 14 sept 2011 C’est un matériel qu’on « partage » véritablement « dans » l’école ! oh tu peux expliquer ?

120SD 14 sept 2011 Tout est en difficulté, au niveau du matériel y a pas dans la classe, est à tout le monde ! Tout est à chacun !

121 MEP 14 sept 2011 Tout est à chacun,… du coup ça veut dire qu’il faut sacrément réglementer l’organisation, euh… par rapport aux, à l’emploi du temps des arts plastiques ?

122SD 14 sept 2011 Donc, disons, en fait, ce qui est sûr, c’est qu’il faut pas que le matériel soit dans ma classe, aprés, sinon, en fait tu vois comme… y a pas grand monde qui fait ce quoi moi j’ai fait !

123 MEP 14 sept 2011 Il est pas souvent utilisé ?

124SD 14 sept 2011 Y ……en fait…..On est un peu avare, il est pas souvent, Il y a du matériel mais tu vois la peinture quand elle est peu ancienne, elle sent pas bon, il faut l’utiliser, on est un peu radin, on veut pas trop l’utiliser, pour la garder pour l’année prochaine… et tout ça

125 MEP 14 sept 2011 C’est idiot, elle pourrit !

126 SD 14 sept 2011 Oui c’est ce que je pense aussi, il faut l’utiliser… c’est dommage de jeter ce qui pourrait parce qu’on ne l’utile pas, c’est foutu…tu peux tout jeter

127MEP 14 sept 2011 Oui !

128 SD 14 sept 2011 Il faut apprendre à le faire, ça ?… aussi l’ouverture, par rapport à ça, de pas avoir, c’est la peur de manquer, c’est un peu comme la nourriture, j’achète de la nourriture que je mets dans le frigo, mais on peut pas y toucher, parce qu’on va en manquer ! c’est maladif, ahah… c’est un blocage, ça

129 MEP 14 sept 2011 Oui c’est un blocage, chez les enseignants, le matériel en arts plastiques c’est un blocage, le matériel qu’on garde, peur de ne pas avoir, la peur de manquer de matériel, comme j’en aurai pas il faut que je le mette sous clef pour que ça parte pas trop vite !

130SD 14 sept 2011 Ben quand c’est parti c’est parti, on fait autrement, on en a pas, on fait avec du stylo bille, des gros crayons, du ramassage, mais autant utiliser le matériel dans l’année, quand y en a plus, y en a plus, c’est comme la boîte de gâteau quand elle est finie, elle est finie, on a de la farine et des œufs, alors on fait un gâteau, alors on fait soi-même, c’est « Ça » qui est difficile…Hum ! le pense ! c’est ce que je pense !

131 MEP 14 sept 2011 alors du coup …si y avait cet espace, …alors il était pratiquement, presque prêt ? mais juste y manquait le matériel ?

132 SD 14 sept 2011 C’est ça, mais j’ai….C’est un espace de travail de groupe… j’ai … général…

133 MEP 14 sept 2011 Qui était là avant toi ? qui était là avant que t’arrives ?

134 SD 14 sept 2011 C’est moii qui l’ai mis en place

135 MEP 14 sept 2011 Ah c’est toi qui l’as mis en place,
Ah oui, oui, oui oui, avant que j’arrive... c’était la classe en rang... français matin et maths après-midi, ahaahaha!

Ouaih, fait... c’était matin français, après-midi maths.

Ouaih, ouaih, C’est vrai qu’il y eut quand même... Ils ont eu un certain choc...

Ah ! J’imagine !

Elle a repris ?

Ouaih, fait... c’était matin français, après-midi maths.

Ouaih donc l’autre mi-temps ?

Bon, ben oui, ça fait rien ! et c’est et c’est en enfilade les jours ?

Ben oui ! oui !

Tu vois, normalement, par exemple j’étais sensé... j’avais mon remplac... j’avais un remplacement, je devais avoir un remplacement à l’année, là, en CM1 CM2 donc c’est délicat, quoi, et ils ont mis une nana, qui a un mi-temps thérapeutique, donc à mi-temps sur la classe, et et... c’est dommage, là !

Ouaih, ouaih,

C’est...c’est le décalage qui fait que... et...

Ouaih, ouaih,

C’est des élèves fragiles !

Ben oui ! oui !

Oui moi j’ai le jeudi et le vendredi

Oui...¼ d’heure de dessin alors mmeh muh!  ? Mouaih ! Ça veut dire que je reviens vers le dessin alors ?

Pourquoi ?

Ben quand je dis « dessin », c’est les arts plastiques, c’est dessiner avec ça, un cahier, un stylo, peut-être, faire du collage, ou même une petite enveloppe dans laquelle il y a des papiers découpés, hop !

Tu pourrais l’essayer sur le dessin, ¼ d’heure de dessin tous les jours ?

Pourquoi ? ouaih

Humm!

et vraiment y faut pas hésiter en arts visuels, vraiment faut pas hésiter à changer son fusil d’épaule...quoi, je dis ça ! on peut tout à fait revenir... à... enfin à d’autres systèmes, d’autres dispositifs, et dans mes dispositifs, le premier celui-là, il est pauvre, et le dispositif traditionnel, tu vois !

Qu’est-ce que t’appelle « traditionnel » ?

Euh... eh ben, « traditionnel », de l’habileté technique... j’appelle ça comme ça !

Ah oui, c’est que technique, quoi, ah oui ! c’est ça

Voilà, il y a un modèle et on fait comme euh... le modèle...

D’accord, d’accord !

Et euh...Donc, celui-là il est un peu pauvre, quoi, mais sinon en fait, euh...les autres sont un peu plus, celui-là où y a une question, y sont où c’est pas...ces dispositifs ils ont tous leur intérêt !

Bien sûr ! même le à la manière de... pas toujours faire la même chose, et c’est pas un dispositif ça, quand on a goûté les autres

Oui on peut s’amuser avec ça...?

Oui... mais pas que ce soit pas... plaqué, et pas parce que c’est juste parce qu’on sait pas quoi faire, donc du coup, on met une œuvre, les gamins la copie et voilà !

Oui, on peut s’amuser avec ça, c’est-à-dire ?

Ben....« celui qui se rapproche le plus possible de l’œuvre », donc, c’est un jeu, c’est un jeu plastique,
<table>
<thead>
<tr>
<th>189 MEP 14 sept 2011</th>
<th>Oui mais en même temps t'es dans ce travail, de ce que tu disais, les dispositifs ils ont tous du bien ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>190 SD 14 sept 2011</td>
<td>« comment on peut se rapprocher le plus possible de la Joconde », Oui, …pour qu’elle soit, pour copier présque la Joconde et comment on peut être le plus éloigné, c’est-à-dire qu’on a deux dessins, quand est-ce qu’on est le plus rapproché et quand est-ce qu’on s’éloigne le plus, qu’est-ce qui serait en gros le contraire ? ou l’opposé de la Joconde le plus éloigné ce serait quoi, bon, ça peut être rigolo de penser ça comme ça… Oui, mais là on est dans le dispositif résolutif ouvert</td>
</tr>
<tr>
<td>191 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Oui, oui, je vois je suis d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>192SD 14 sept 2011</td>
<td>Et … mais….euh, attention parce ce que ça peut être inégalitaire, puisque ça va créer une frustration qui sort pas a grand-chose… c’est ça non ? C’est ça que j’ai écrit</td>
</tr>
<tr>
<td>193 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Quand c’est technique ?</td>
</tr>
<tr>
<td>194SD 14 sept 2011</td>
<td>Oui, oui</td>
</tr>
<tr>
<td>195 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Oui j’aimais bien ton idée de … ce que tu disais les blocages… des uns et des autres, les…le fait que…</td>
</tr>
<tr>
<td>196SD 14 sept 2011</td>
<td>Quand les exigences sont très précises, quoi ! Elles n’ont pas d’intérêt ! Effectivement, ça crée une discrimination, parce que ceux qui ont finalement un œil, euh qui va leur permettre d’être très juste, ceux qui sont, tu sais, pile poil sur la symétrie, ils voient bien la symétrie etc. D’autres élèves, qui n’ont pas cette intelligence, que…, je dirais, pas plastique, mais cette intelligence géométrique, spatiale, donc du coup ils ne voient pas, la géométrie de la même manière, par contre ils vont voir la rondeur de…..euh du pot, ils vont voir la couleur du pot, euh… ça donne une certaine poésie plastique qu’ils ont dans la tête, mais qu’ils vont peut-être avoir du mal à retranscrire tel que, ça fait rien ils vont en donner une meilleure, il y aura une différence et après l’enseignant dit ça c’est bien dessiné et ça c’est moins bien dessiné ! C’est pas le problème, et c’est pas le problème,….</td>
</tr>
<tr>
<td>197 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Le problème c’est que comment est-ce que ces élèves réagissent par rapport au pot ?</td>
</tr>
<tr>
<td>198SD 14 sept 2011</td>
<td>…et qu’ils puissent se permettre de dessiner comme ils ont envie et même si, euh….c’est pas tout à fait ce qu’ils ont dans la tête, c’est pas grave l’essentiel c’est qu’ils y ait quelque chose sur le papier, c’est-à-dire il faut que ce soit symétrique…. ?</td>
</tr>
<tr>
<td>199 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Oui bien sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>200SD 14 sept 2011</td>
<td>Même si les élèves disent « ch’sais pas dessiner » mais on te demande pas de savoir si tu sais dessiner ou pas, on te demande de faire ça et de /…/ de constater la production que tu as faite qu’est-ce que tu penses de cette production non pas dans le sens non pas technique, mais pourquoi tu as fait telle chose, comment tu as fait telle chose ? Comment tu arrives à avoir la rondeur du pot, regard le pot ! on a vraiment l’impression qu’il est bombé et tout, et c’est vrai que…comment t’as réussi à avoir ça, et là c’est là que l’élève va pouvoir te dire, « ben oui j’ai bien vu qu’il y avait des différences de couleurs, je vois bien que le pot est rond etc… » tu vois et c’est vrai si c’est uniquement technique on fait des ravages ! Mais on se disait d’abord que je parle de ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>201MEP 14 sept 2011</td>
<td>Euh …. …. (silence) (reprise)</td>
</tr>
<tr>
<td>202 MEP14 sept 2011</td>
<td>Moi j’aimais bien ton idée de … ce que tu disais les blocages… des uns et des autres, les…le fait que… on peut changer, que tu vois ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>203SD14 sept 2011</td>
<td>Des uns et des autres, tu veux dire des enseignants ?</td>
</tr>
<tr>
<td>204 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Changer son fusil d’épaule, moi j’aimais bien, ce que t’as écrit</td>
</tr>
<tr>
<td>205SD 14 sept 2011</td>
<td>Changer ton fusil d’épaule, je note, disons que quand je cherche la…</td>
</tr>
<tr>
<td>206 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Ce serait la conclusion, ça comment t’arrives toi à changer ton fusil d’épaule, qu’est-ce qui fait dans ton chemin à un moment donné, tu dis non à ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>207SD 14 sept 2011</td>
<td>Oui depuis longtemps, c’est là….</td>
</tr>
<tr>
<td>208 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>209SD 14 sept 2011</td>
<td>Ça t’aurait aidé, ça ben oui, mais comment j’y arrive ???… parce que je fais ce master et rencontres des gens, parce que moi-même je produis ? parce que je suis dans la pratique ! Oui, j’ai lu aussi, beaucoup, je le mettrai dans la conclusion tout ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>210 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Moi je pense que c’est important, d’essayer d’analyser dans la conclusion les raisons de cette modification, de ce pas, de ces changements ! et en fin de conclusion, ce que tu penses faire quoi, voilà, qu’est-ce que tu vas mettre en place, qu’est-ce que tu souhaiterais, qu’est-ce que… quels sont les prolongements que tu vas donner à ce master ? quoi à mon avis il y a ces deux points dans la conclusion</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tu acceptes de discuter avec eux pendant que les autres sont en train de produire ?

Tu vois, par exemple cette souplesse, à mon avis c’est une souplesse de penser qu’on peut modifier les pratiques de l’enseignant, c’est aussi donner de la distance aux autres élèves qui sont en train de produire parce que pendant que tu regardes pas ce que les élèves font, donc tu coup, tu les laisses autonomes, dans une certaine mesure par rapport à leur propre production et donc tu les engages à acquérir des compétences par rapport à euh… parler sur leur production, faire des choix, mais toi aussi t’es en train d’acquérir une compétence, qui est celle de lâcher prise auprès des élèves, lâcher prise par rapport à leur production.

229 MEP 14 sept 2011

Moi ça ne me gêne pas on sait sur quoi tu travailles

230 MEP 14 sept 2011

Et c’est vrai que j’ai fait une séance avec le prof de sport, avec Rigal, Christian Rigal, on devait expliquer à un collègue… le mémoire voilà, moi c’était hyper brouillon notamment sur les compétences de qui ? de l’élève ou de l’enseignant ? et là… je t’explique comme ça, tu sais moi, je …veux voir si j’ai raison ou si j’ai tort ? tu sais moi je.…

231 MEP 14 sept 2011

Hum !

232 MEP 14 sept 2011

Bon, je travaille bien sur les compétences de l’élève, bien sûr et ça….. se répond un peu, ça se met en miroir avec la démarche en fait de l’enseignant, c’est pas que les compétences de l’enseignant c’est aussi la démarche, quoi !

233 MEP 14 sept 2011

Mais est-ce que c’est pas aussi les compétences de l’enseignant ?

234 MSEP 14 sept 2011

Ben, c’est oui, euh….en construisant sa démarche il construit des compétences, mais….c’est hum !

235 MSEP 14 sept 2011

Hum !

236 MSEP 14 sept 2011

En ai pas…Et comme j’en n’ai pas vraiment parlé

237 MSEP 14 sept 2011

Ça c’est une compétence modifier sa pratique, donc du coup tu finis quand même par une compétence de l’enseignant ?

238 MSEP 14 sept 2011

Oui ! Mais comme j’en ai pas vraiment parlé dans mon mémoire, quoi

239 MSEP 14 sept 2011

C’est pas un problème ça ! Ça peut-être un…. une question pour le mémoire à la soutenance !

240 MSEP 14 sept 2011

C’est dans un certain choix,…Ça peut être un choix, d’accord ! Ouaih !

241 MSEP 14 sept 2011

La question posé par un,…l’assesseur ça peut être ça : « vous parler de modifications, de compétences des élèves, de compétence de l’élève ! est-ce que par l’intermédiaire de ce mémoire vous n’avez pas des compétences professionnelles qui se sont développer et les quelles ? »

242 MSEP 14 sept 2011

Hum ! oui !

243 MSEP 14 sept 2011

Tu vois, par exemple cette souplesse, à mon avis c’est une souplesse de penser quand on peut modifier sa pratique pédagogique en arts plastiques pour autoriser les élèves ou pour même, soi, donner de la distance pour observer les élèves, parce que, euh…. prendre les élèves et les faire, euh…. parler sur leur production, ça permet,… c’est aussi donner de la distance aux autres élèves qui sont en train de produire parce que pendant que tu regarde pas ce que les élèves font, donc tu coup, tu les laisses autonome, dans une certaine mesure par rapport à leur propre production et donc tu les engager avec acquérir des compétences par rapport à euh… parler sur leur production, faire des choix, mais toi aussi t’es en train d’acquérir une compétence, qui est celle de lâcher prise auprès des élèves, lâcher prise par rapport à leur production.

244 MSEP 14 sept 2011

Hum !

245 MSEP 14 sept 2011

Tu acceptes de discuter avec eux pendant que les autres sont en train de produire ?

246 MSEP 14 sept 2011

Hum ! Et là, c’est la modification de pratique et la construction de compétences professionnelles !

247 MSEP 14 sept 2011

Oui que tu es en train d’acquérir ?

248 MSEP 14 sept 2011

Ouaih ! En arts plastiques ! Oui !

1299
Oui sont indispensables en arts plastiques ?

Oui mais… la distance de l’enseignant par rapport à la production des élèves c’est aussi un blocage, c’est aussi quelque chose qui est compliqué, c’est-à-dire que les enseignants ont beaucoup de mal à laisser les élèves pratiquer faire, sans intervenir… en disant c’est beau, c’est pas beau, par exemple

Ben oui, en disant par exemple « est-ce que c’est beau ce que j’ai fait ? » madame

Ben moi je dis si y demandent est-ce que « c’est beau », ben moi je dis toujours « oui ! », je vais pas dire « je sais pas », (rire) aller oui Michel Ange tu vois, oui, là oui les esclaves dans la pierre, là tu vois…

Oui par exemple !

Euh hum, mais t’as des enseignants,… j’ai des collègues,… y ont pas dire si c’est beau ou si c’est pas beau, ils ne savent pas ce vont dire, ils sont bloquer, ils sont coincer, et donc du coup, comme ils savent pas dire si « c’est beau ou si c’est pas beau », ils disent il faut rajouter, quelque chose, ça va être par exemple ça, ils vont dire ben « tu pourrais rajouter quelque chose »…. « Oui mais là tu pourrais faire…. » tu vois ça va être par exemple ça, ils vont pas dire c’est bien, « oui mais là c’est pas bien » mais ils vont chercher quelque chose pour que l’élève continue à produire. Alors qu’on pourrait très bien dire ou dire autrement les choses, « Est-ce que c’est beau ou pas beau », plutôt « est-ce que j’ai terminé ou c’est pas terminé ».

Tu parles de l’œuvre finie et non finie aussi ?

Ouaih ! ouaih j’ai fait une séance là-dessus

Voilà, quand c’est fini ou quand c’est pas fini ? Et s’il a terminé, y fait quoi ? Ce que je te disais l’histoire du 3ème espace ! L’élève fait quoi ? Est-ce qu’il retourne aux maths et au français, ou est-ce qu’on lui laisse un espace supplémentaire qui lui permettrait de faire une production différente ? Donc l’espace ça peut être un cahier, ça peut être un… des feuilles,… des pochettes

Tu vois, c’est important, l’élève là, lui y dit c’est beau ou c’est pas beau, y veut pas tout à fait dire c’est beau ou c’est pas beau, ça signifie pour lui « est-ce que j’ai fini ou pas ? » et le prof peut lui dire, je sais pas là : « tu crois ? qu’est-ce que t’en penses là maintenant ? Est-ce que tu penses que tu as terminé ? » Ouaih ! Pour l’instant, y a pas ces supports-là, c’est ça le truc, j’ai pas mis en place ça et hummm, mouaih j’ai pas mis en place ça……. (silence)

Hum !

C’est-à-dire que pour l’instant, euh…. ça fait, peut-être que ça fait trop, dans mon cerveau (rire)

(rire) ouaih ouaih !

Mais c’est…ça, ça viendra peut-être, hur ! C’est-à-dire, tu vois par exemple c’t’année là, si j’avais vraiment monté ma classe, là tu vois, euh, je sentais que j’aurais pu faire faire des choses et m…

Et pourquoi tu peux pas faire avec eux ?

Parce que j’aurai pas la même emprise, sur la classe, malheureusement je ne … peux pas

Peut-être que tu peux l’avoir quand même ? l’emprise ? c’est quoi ?

Parce que y sont très dépendants, alors, tu peux, mais…..

Mais y peuvent apprendre ?

Oui mais tu dois gérer avec ce qui s’est passé, pendant qu’ t’était pas là, etc.

Bien sûr, mais ils peuvent apprendre à gérer ça aussi, c’est-à-dire que le lundi et le mardi ce sera comme ça

Peut-être ?

Et le jeudi et le vendredi ce sera autrement ?

Hum ! oui

Ils vont avoir deux comportements et à mon avis les élèves sont très fins là-dessus, très sensibles, y vont avoir deux comportements différents ?

Oui, oui je sais

Si toi tu les rends autonomes le jeudi vendredi, y sauront que le lundi mardi y sont dans le truc maths français entre guillemets quoi !

Un ann…au… là, non, non ça c’était l’an dernier, pour c’tannée je sais pas du tout ! j’attends de voir avec elle…

Elle peut très bien penser plus ordonné ou plus classé !?

Et ça peut être très bien pour les élèves d’ailleurs ! D’être à la fois avec un enseignement qui va les ordonner, qui va leur donner quelque chose de très rigoureux, mais là y a pas d’œuvres, c’est sûr, et de l’autre côté la possibilité d’être dans l’autonomie, d’apprendre l’autonomie, chercher même pour les arts, les œuvres, tu vois, les siennes, ça c’est… enfin, moi je pense que, finalement que ça peut être très bénéfique à l’élève….Mais disons que si j’avais, enfin, disons que bon, tu sais, c’est sûr que les deux mi-temps ça va les déstabiliser, tu vois,…

Ah oui c’est sûr ! pendant un temps, pendant un temps !

Y a une discontinuité

Les élèves s’adaptent ?

Mais…. Y s’adaptent à tous les gamins, c’est terrible, c’est terrible ! c’est vrai, mais juste de temps en temps y se rebellent….

Les enseignants aussi d’ailleurs ! (silence)

Hum ! oui ! (silence)

C’est pour ça que le travail sur l’autonomie ça peut permettre de rendre des enfants un peu plus, …
<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Auteur</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>286 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Hum oui !</td>
<td>(silence)</td>
</tr>
<tr>
<td>287 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Et le cinéma aussi on peut leur montrer des choses, ça fait partie des œuvres ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>288SD 14 sept 2011</td>
<td>Ah, oui là j’ai vu …le film la vague …. Le film allemand la vague, l’enseignant qui veut expliquer ce que c’est que l’enrôlement et dans sa classe y fait tout un speech là-dessus et il essaie de montrer quelque chose, malheureusement pour lui les gamins se prennent au jeu, vous venez tous en chemise blanche et pantalon bleu, la semaine suivante 3 élèves viennent avec la tenue, on reparte de la communauté, et ensuite le cours suivant la moitié de la classe est en tenue, il traite alors les élèves sans tenue de dissidents, de rebelles, donc la semaine suivante la totalité de la classe, une fille ne veut pas jouer le jeu, les autres la montre du doigt, ça monte, ils créent un logo, les gamins se prennent au jeu ; les gamins se sentent culturellement à part, ils taquent partout et ça devient terrible, le prof se rend compte que la vague qu’il vient de mettre en place se dissout dans la totalité de la ville et embrigade tout le monde et les gamins tuent leur prof… c’est terrible et impressionnant</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>289 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Oui, oui</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>290SD14 sept 2011</td>
<td>C’est pour comprendre le nazisme, petit à petit, qui écrase ; c’est comme si on est en rouge tous les enfants différents, c’est discriminant, mais c’est un peu ça ! Moi je trouve que les gamins plus y sont dans des milieux défavorisés, plus y sont sensibles, plus y sont fragiles, plus y sont facilement embrigadés, moi je vois ce qui déferle tous les jours à la gare, là avec les journaux, qui envahissent, c’est pour embrigader les gens, les gratuits, La minute ! des trucs comme ça !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>291 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Oui, oui</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>292SD 14 sept 2011</td>
<td>Ce qui se passe dans le monde et on te met ça voilà en avant, ce qui veut dire que tu peux te dire à quoi ça servirait de lire le monde ou un autre journal, puisque t’as tout là ! ah c’est sûr ! et y se disent j’ai les infos qui faut là ! on te recroqueville sur une pensée et sur une pensée unique, on coupe tout, hun ! et je suis persuadée qu’il y a beaucoup de gens qui ne lisent que ça dans la journée.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>293 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Voilà comment tu peux embrigader qui tu veux et tu peux mettre ce que tu veux dans les textes ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>294SD 14 sept 2011</td>
<td>C’est sûr qu’il n’y a pas de contenu dans ces textes ! C’est un peu le rôle des arts plastiques, d’être dans le coté rebellion, le coté dissident,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>295 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Mais pas forcément dans le mauvais d’ailleurs ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>296 SD 14 sept 2011</td>
<td>Non c’est ouverture d’esprit en fait !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>297 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Oui c’est ça, c’est ça ouvrir à autre chose que le côté rigueur, lisse, et ces élèves là sont très fragiles et très sensibles ! Quand je travaille avec le collège Rabelais, et ma collègue, et quand on est allée à Ambrussum, on leur dit y a eu des hommes y a deux mille ans, oui c’est là où les romains sont passés, « ah oui les romains !», c’est important de leur donner les bons trucs… et dans leur tête ça fait quelque chose, mais si on leur donne rien, ou n’importe quoi…..</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>298 SD 14 sept 2011</td>
<td>Je sais que …. J’ai des collègues qui ….y a des enseignants qui jouent avec ça, qui font ou pas ou peu de contenu et lors je veux dire, qui apportent rien aux élèves et c’est dommage l’avantage des arts plastiques, bon sang pour ça ! C’est qu’on apporte plus de contenu finalement que ce qu’on pense, quand on amène les œuvres, quand on travaille sur la technique, quand on travaille sur la production, de soi, quand on parle sur sa production, verbaliser sa production verbaliser quand on parle par rapport aux autres…</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>299 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Oui, oui c’est vrai, quand on dit ce qu’on pense des autres, de la production des autres</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>300 SD 14 sept 2011</td>
<td>Et de toute manière, c’est ce que je dis dans le mémoire, c’est que les compétences sont, euh qu’on développe, elles sont pas dans le truc « dessiner » seulement, y a trois verbes tu sais dans les arts plastiques, y a …réaliser, produire enfin inventer et dessiner !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>301 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Hum ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>302 SD 14 sept 2011</td>
<td>Voilà c’est les trois verbes, c’est les trois compétences quoi en gros, c’est vrai que c’est pas… par rapport en fait à tout ce qu’on fait,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>303 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Ouah !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>304 SD 14 sept 2011</td>
<td>c’est pas-grand-chose du coup… c’est pour ça que je suis sorti complètement des compétences….</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>305 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Oui mais en même temps si tu creuses, « réaliser » ? Bon…</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>306 SD 14 sept 2011</td>
<td>Ben, enfin, moi, je …. dans le sens artistique ! Tu as « réfléchir au projet », ….euh quel type de projet, enfin qu’est-ce que je veux comme projet, quel type de matériel je vais devoir prendre….Oui mais derrière ce verbe y a beaucoup !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>307 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Oui, c’est ça !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>308 SD 14 sept 2011</td>
<td>Y a, c’est-ce que quand je dis « réaliser » est-ce que je suis capable d’expliquer ce que je réalise, ce que je suis en train de réaliser, pourquoi ça a pas marché, pourquoi ça a marché ? Enfin je veux dire que dans « réaliser » y a plein…Ouah alors je pourrais rajouter ça alors, parce que c’est un peu peut-être sévère ce que j’ai dit alors ! Parce que je dis, je juge de là, là c’est peut-être un peu sévère ! Moi je suis fier, je sais tout ! Je sème les IO</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>309 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Non, non, non, pas vraiment, c’est comme ça que tu vois, moi je crois que c’est comme ça que tu dois réfléchir ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>310SD 14 sept 2011</td>
<td>Peut-être…, enfin je lis ça ! C’est IO et en fait quand je commence le dossier moi je m’étais arrêté à Jacques Lang, et je lis ça ! Mais mince qu’est-ce que je vais faire donc tu vois « produire », enfin inventer, c’est, y a dans les IO, donc il faut trouver de quoi inventer, sur quoi, avec quoi, tu creuses, tu</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tu creuses et est-ce que t’as, est-ce que tu as cherché peut être la réaction des enseignants, ou ta réaction d’enseignant du début de ce travail de formation, donc des autres enseignants, qui ne savent pas ou qui ne creusent pas ? Tu vois bien ceux qui sont face à toi et qui ne creusent pas tout ça ? Non ?

Tu as peut-être cherché les formes, faire plein d’essais aussi de matière, de matériel pour dessiner… enfin c’est parce qu’il est creuser…

Et qui rencontrent un blocage, c’est un blocage pour les enseignants, si on s’arrête juste sur les mots en pensant que « réaliser » c’est juste la production point terminé, il faut « faire », et donc du coup c’est une catastrophe, il faut « faire », c’est un piège et un blocage… et y se disent, qu’est-ce que je vais faire, ou faire ?

C’est la question qu’ils se posent, non ? que tu t’es posé ? Non !

Oui et t’as… c’est juste ! et des élèves, et sur les élèves !

Qu’est-ce qu’ils vont produire ?

Et sur les blocages on a… qu’est-ce qu’on avait dit, déjà ?

On avait dit le problème du matériel

Ah oui ! Le matériel en commun qui peut être un blocage, et le matériel à préserver, parce qu’on a peur de manquer donc on devient radin,… mais c’est vrai tu vois, par exemple le collègue qui m’a gentiment laisser sa classe, il fallait que quand il arrive euh …et moi y m’a pris ma classe au rugby, quand il revient il fallait que tout soit impeccable, … mais c’est normal (rire) mais tu vois l’important c’était ça… (rire)

Ça aussi c’est un blocage, il faut que ce soit propre à la fin, ben ?

Mieux voilà moi je comprends, c’est tellement tout à la fois !

Et si ça était un peu le bazar et qu’on range progressivement,

Est-ce qu’on est obligé que ce soit impeccable toute suite après… par peur…? suis sûr, tu vois je veux pas être méchant ! Mais on pourrait quoi !

Par peur aussi par peur !!!! ?

Ben oui, par peur, parce que il m’a laissé un coin pour mettre les productions et tout, les reproductions, les œuvres quoi, et…

Par peur, il a peur que l’image de lui, comme prof,…

Oui, il a peur, de… Le désordre, le désordre ça va amener du désordre dans la classe, si y a du désordre dans la classe, ça amène du désordre au niveau des élèves, c’est pas tout à fait faux ! mais c’est pas tout il fait vrai non plus,… c’est-à-dire que si on apprend aux élèves que effectivement que c’est pas parce que y du désordre partout, des choses partout qu’on a droit de faire n’importe quoi ! c’est ça ! tu vois

par contre si y a du désordre on peut s’arranger pour remettre un peu en ordre, en état pour que ce soit le mieux possible pour travailler ?

Mais c’est vrai que ça les collègues y ont peur de ça, il a une sorte d’enchaînement entre les deux, et si y a du désordre donc y aura forcément du désordre dans la classe et les élèves vont faire n’importe quoi ! je pense, je vais faire la conclusion dans ce sens !

Toutes les œuvres que tu as utilisées, c’est pratiquement toujours de Beaux-Arts magazine ?

Oui pratiquement !

Oui c’est bien, c’est bien ?

Tu vois là c’est une autre manière de faire, ça change des posters Layouté, de la classique valise posters Layouté.

(Rire)

Oui, ben nous, en fait ! On en a perdu à l’école, y en avait mais ils ont disparus

Ils ont disparus ! Mais peut-être qu’elles sont dans les salles à manger des enseignants, qui sait ? Encadrées ? Je blague !

Je sais pas ? Je sais pas ? Il en reste quelques unes quoi mais si tu veux alors !

Parce que c’est très chouette cette image avec la petite fille qui est avec le beaux-arts ?

C’est un petit garçon !

Ah c’est un garçon ! Pardon ! Il a un plaisir à regarder ?

C’est lui qui a fait le carton un peu jaune, moi j’aime beaucoup !

C’est très beau, en plus il y a un plaisir des yeux ?

Oui ! C’est lui qui a fait le carton un peu jaune, c’est un enfant lui alors !

L’affiche ? Tu veux dire !

Non, non, y a une image avec un carton où c’est écrit en jaune dessus,

Non je vois pas, (il me montre sur son mémoire) ah là ok

Je trouve ça génial, quoi je trouvais que ça faisait très « street art » puis en même temps, en fait, tu vois lui par exemple il est pas du tout pauvre culturellement, tu y va sans doute faire une bonne scolarité, et oui c’est vrai c’est pas… voilà, lui il est d’un milieu qui se représente comme étranger mais qui n’est pas pauvre, pour eux

Parce qu’il a conscience de, d’avoir de la culture et que sans doute les parents doivent jouer avec ça ?

Ouais mais c’est une culture ouvrière… Si ces petits mahrépins, et ces petits turcs, et tout ça, tous ces gamins qui viennent de pays étrangers, vous êtes partis d’un pays, et c’est pas parce qu’on est parti d’un
349 MEP 14 sept 2011
Y a énormément d’artistes qui font ça, qui combinent deux cultures, regarde Basquiat, par exemple, qui combinait une culture de rue…

350 SD 14 sept 2011
Basquiat c’était assimilé, par exemple… je dirais Chagall, il est français, il est russe, et ben on sait pas !

351 MEP 14 sept 2011
Oui mais du coup il a gardé la tradition des contes, des histoires racontées, dans ses tableaux c’est une histoire à chaque fois, il y a un conte qui est là qui est présent, t’as des choses un peu partout

352 SD 14 sept 2011
Ces mômes en fait ils vont très bien assimilés les choses, ça sera peut-être dans le cas de Basquiat, parce qu’il est naturalisé, quand même, alors que Basquiat c’est un vrai américain…

353 MEP14 sept 2011
Oui, ouaïh !

354 SD 14 sept 2011
C’est un vrai américain avec des racines antillaises

355 MEP14 sept 2011
Y va chercher ses racines ?

356 SD 14 sept 2011
Voilà ! il me manque de la réflexion, après dans l’introduction, la conclusion, je suis divergent en fait…

357 MEP14 sept 2011
Divergent ?

358 SD 14 sept 2011
Parce qu’en fait, j’ai le savoir un peu divergent, tu sais, je suis nul moi, pour présenter, tout ça !

359 MEP 14 sept 2011
T’as le cerveau divergent ? ! T’as le cerveau divergent c’est lié aux arts plastiques. (Rire)

360 SD 14 sept 2011
(Rire) Ouaïh !

361 MEP 14 sept 2011
T’as toujours eu le cerveau divergent, comme ça ?

362 SD 14 sept 2011
A oui, toujours, eu comme ça ! J’ai toujours été comme ça ! Ma mère dit pareil, et tu vois on a fait une analyse vidéo et tu vois moi quand y fallait présenter mon truc, tu sais ce qu’on a préparé j’étais nul, mais pour les questions j’étais bien meilleur ! je dis ah non mince j’aurais dû faire ça

363 MEP 14 sept 2011
Mais par contre pour présenter ton travail, prépare toi quelque chose de très rigoureux, comme ça, ça va te donner une grille avec 3pts, ne va pas plus que ça, pour présenter ta soutenance. Tu prends une grille avec 3 éléments dans le mémoire, à mettre en évidence, 3 éléments que tu n’as pas faire aboutir, où tu n’as pas pu dans le mémoire aller plus loin, mais sur les quels là tu as était plus loin après l’écriture du mémoire, y’c’est passer des choses, 3 points sur lesquels tu voudrais aller plus loin que dans le mémoire, parce que la soutenance on refait pas la totalité du mémoire, on est bien d’accord ! tu peux faire une petite introduction si tu veux et une petite conclusion, et là tu as en 15 min, tu as ton truc quoi ! moi c’est ce que je dis dans les mômes…

364 SD 14 sept 2011
La soutenance c’est combien de temps ?

365 MEP14 sept 2011
C’est 15min

366 SD 14 sept 2011
C’est 15 min ?

367 MEP14 sept 2011
Oui 15min et après il y a les questions pendant 15 min

368 SD 14 sept 2011
Ah ouaïh d’accord, ah je pensais que c’était 40 min ou un truc comme ça

369 MEP14 sept 2011
non, non, c’est pas une thèse…

370 SD 14 sept 2011
Ok ! Bon, hum ! 3 éléments du mémoire, mais une grille comment je fais, une grille ?

371 MEP14 sept 2011
Ben tu te fais une grille en disant, en faisant un power point, donc tu vois tu fais une intro, tes 3 points et ta conclusion, comme ça tu sais que tu vas pas aller plus loin !

372 SD 14 sept 2011
Hum hum ! oui t’as raison

373 MEP 14 sept 2011
Voilà, par contre si tu veux dans tes 3 points, après tu peux mettre une image pour l’un, une image pour l’autre, une image pour l’autre pour avoir 3 images.

374 SD 14 sept 2011
Mais alors je peux mettre mes vidéos et tout ça ! je peux les mettre

375 MEP14 sept 2011
Ah bah voilà par exemple tu peux mettre tes vidéos,

376 SD 14 sept 2011
Je présente pas mes vidéos alors… ah je peux les mettre à l’avance, je donne à l’avance l’assesseur, et moi aussi, il va regarder à l’avance.

377 MEP 14 sept 2011
Tes vidéos ! ouaïh ! Par exemple tu veux dans un des points, t’as un des points, je dis 3 parce que c’est plus simple… parce que y peut y avoir, 5 c’est trop long, 3 c’est y un minimum, et 2 ça fait court, 3 c’est juste…

378 SD 14 sept 2011
Mais t’es ……là je te coupe du coup, mais du coup une limite que j’ai moi quand je fais une vidéo, ben t’as pas vu, mais je vois dans la vidéo, je t’enverrai là ! et…

379 MEP14 sept 2011
Et ben voilà un premier point !

380 SD 14 sept 2011
Moï quand je suis face à la vidéo, j’ai une limite que j’ai quand moi je fais une vidéo, moi comment je suis quand je fais la vidéo, quand je regarde la vidéo je me dis, j’aurais dû faire ça ! on est dans le feu de l’action, je surveille en même temps, je fais attention et tout ça ! et en même temps je fais la vidéo, ça c’est un truc c’est une limite un peu et en même temps la vidéo c’est pas seulement pour le maitre, c’est d’une manière générale, c’est super de faire des vidéos en classe avec les élèves, et qu’on regarde après avec les élèves.

381 MEP14 sept 2011
Dans le premier point du mémoire, voilà, tu prends un tout petit bout de vidéo où y a ce problème de limite, tu dois pouvoir le trouver, ce problème de limite.

382 SD 14 sept 2011
Hum ! et si y a ce problème de limite, tae ! Comme ça là je peux là éventuellement dire bon ben voilà ; là regarder il y a à la fois la limite et en même temps ça me permet d’analyser et ça était la première chose dans le mémoire sur laquelle je me suis appuyé et voilà comment je l’analyse etc, etc… et qu’est-ce qu’on peut mettre en évidence du premier point, 1. c’est sur le plan technique des observations, technique des récupérations des données etc, ça c’est 1. Bon il peut y avoir un 2ème point, on parlait de modification des pratiques,… je le mettrais peut-être même à la fin, en 3ème point, modification des pratiques ce que t’as vu ? qu’est-ce que ça a modifié, ça a modifié mes pratiques mais ça reprend la
quoi, le gami n, c'est plus le silence qui est intéressant, que l'réponse de l'élève, parce que pour l'instant je suis entre dedans mais j'ai pas assimilé...

389 MEP 14 sept 2011
c'est bien de le dire ça, c'est bien ! je... « je suis rentré mais pour l'instant je l'ai pas, le je possède pas » d'accord...c'est ça ?

390 SD 14 sept 2011
Oui c'est ça, c'est pas encore ancré comme une... une pratique professionnelle, oui, faut que je révise, il faut que je relise pour me remettre en tête les choses, etc... ça c'est pas automatique !

391 MEP 14 sept 2011
Oui d'accord pour l'instant c'est pas automatique... voilà, ça vient pas naturellement ! d'accord ! d'accord ! c'est important que tu le dise ça, que ça vient pas naturellement et que c'est vraiment un travail de fou,

392 SD 14 sept 2011
Et ça commence notamment seulement à cette rentrée en relisant mon mémoire, hun ! Je m'aîperçois de ça...que c'est pas assimilé tout ça...

393 MEP 14 sept 2011
C'est comme un coureur de fond si s y'arrête pendant 3 mois, y va pas recourir son marathon d'embrée,

394 SD 14 sept 2011
C'est exactement ça, alors !!! il va reprendre doucement...y peut pas, il est obligé de reprendre modérément, 10 min puis le lendemain 20 etc... et puis il reprend sur un bon train...on a quand même là-haut, au-dessus de nous y a des gens qui pensent que tu fais ça (clac des doigts) et ça vient tout seul ! n'importe qui est capable d'être enseignant il faut un tableau et une craie....Ben si ton crée des compétences !! mais... ça prend du temps ! Y pensent que les élèves ont pas de difficultés, que non, c'est les profs qui savent pas faire, ou qui appliquent pas !

395 MEP14 sept 2011
Ah !

396 SD 14 sept 2011
Ah oui, non ! Y a tellement de non-dit par rapport à la profession, aujourd'hui elle éclate elle explode de partout aussi bien sur le plan physique, les suicidés, les abandonns les gens qui démissionnent, y a eu tellement de choses, jamais été dites, jamais pensées jamais posées, jamais montrées, regarde un documentaire sur les profs sur la 5 tu as l'impression que tout va très bien !

397 MEP 14 sept 2011
Oui c'est vrai

398 SD 14 sept 2011
Ah ouiah parce que sur France Inter y avait une émission qui disait qu'on était payé 15 % de moins que la plupart des enseignants européens

399 MEP 14 sept 2011
Ah oui ! Oui je sais les allemands par exemple les enseignants oui, c'est parce que ils sont mieux payés ?

400 SD 14 sept 2011
Hum ?

401 MEP14 sept 2011
Oui ?

402 SD 14 sept 2011
Je pense que ... y a un problème quoi par rapport à la valeur du travail, ça fait mal c'est sûr !aller ! /.../ Bon......... il faudra que je réfléchisse à ma soutenance !

403 MEP14 sept 2011
Ouaih !.../...

404 SD 14 sept 2011
Pour les annexes là, si tu ...il faudra que je pose ma question à Michel Ramos, si ça le dérange ou quoi... parce que je sais pas, j'ai l'impression que c'est plus difficile comme ça...t' sais moi quand j'ai fait petit (1.) tu sais là les questions,

405 MEP14 sept 2011
Oui, oui je suis d'accord avec toi !

406 SD 14 sept 2011
Là, finalement, j'ai, j'ai réécrit les questions parce que je trouvais que c'était difficile à comprendre, si faut retourner chercher la question là, plus haut, c'est difficile j'ai l'impression, j'arrive pas, je trouve, je vois pas pour l'instant l'intérêt de ça ? pour moi c'est mieux, c'est plus facile à lire.....je sais pas si y vont me sanctionner ou pas !

407 MEP 14 sept 2011
Mais pourquoi ? c'est entre toi et moi et l'assesseur !

408 SD 14 sept 2011
Ouaih, parce que c'est pas ce qu'y faut faire

409 MEP14 sept 2011
Si la on la va bien, moi j'ai pas envie de compliquer les choses ?

410 SD 14 sept 2011
Ouaih, moi ça va bien, mais le truc des annexes et tout ...c'est pas un verbatim très compliqué, j'en ai pas là de plus complexe,

411 MEP 14 sept 2011
Tu vas le travailler, quand tu analyses ton verbatim, tu l'analyses pas sur tout, tu vois là j'enregistre, le verbatim qu'on aura entre nous deux, quand j'écris, les mots sont importants, quand tu me parles, par exemple quand tu dis « changer son fusil d'épaule » c'est une belle image, quoi, c'est une image, ça veut dire...moi je te dis « modifier des pratiques », n'empêche que tu vois dans le verbatim, ça tu vois, je vais le mettre en évidence ! parce que ça, dans ta tête c'est bien clair, ça veut dire ce que ça veut dire ! quand tu me dis qu'il y a blocage, par rapport au matériel que tu me parles de tes collègues qui mettent le matériel en commun, ça pose un problème, ça je vais le mettre en évidence, peut être que quand les verbatims sont très importants ça vaut le coup de le faire comme ça, mais toi t'as des verbatims courts et très ciblés....

412 SD 14 sept 2011
C'est très étriqué quoi, le gamin, c'est plus le silence qui est intéressant, que la réponse de l'élève, parce quand l'élève fait « mumh ! », ben ! y ... je sais pas, est-ce qu'y doute, on peut se poser plein de
questions quoi !!  
413 MEP 14 sept 2011 Ouah ! Ouah !!  
414 SD 14 sept 2011 Ouah ! Est-ce que c’est parce qu’y doute, est-ce que c’est parce qu’il a peur de répondre à un moment donné, y a une question… le gamin y me pose la question : « qu’est-ce qu’y faut répondre ! » un truc comme ça !  
415 MEP 14 sept 2011 Donc le gamin, il a peur ?  
416 SD 14 sept 2011 Il a peur et donc du coup, est-ce qu’y faudrait répondre quelque chose, ou est-ce que je dois répondre quelque chose de particulier si je veux… euh … Disons, lui  
417 MEP 14 sept 2011 Pour avoir une bonne note ?  
418 SD 14 sept 2011 Faire plaisir ? Quelque part lui, lui justement, c’est une certaine pauvreté chez lui (Serge dit ça plus bas), c’est ça, enfin lui culturellement, il est pauvre quoi, l’autre, celui qui fait le carton, c’est autre chose, alors que lui, il est en difficulté, c’est un élève lui en difficulté, effectivement si tu … y peut se mettre à produire ! Comment dire, … y … il est … intelligent tu vois, fin, il cherche quelque chose … il cherche à entrer en relation, j’sais pas comment…  
419 MEP 14 sept 2011 Oui mais en même temps quand il te pose la question, est-ce que tu trouves que c’est une intelligence interpersonnelle, tu vois ?  
420 SD 14 sept 2011 Oui, c’est intelligent, comme réaction, c’est vrai ! C’est une intelligence entre personne, oui oui, je vois bien, c’est-à-dire, y se dit « est-ce qu’y a une réponse type à donner », « est-ce que si je réponds ça, c’est la bonne réponse », « est-ce que je peux éventuellement avoir ma propre réponse »…  
421 MEP 14 sept 2011 Oui, je pense, que c’est une bonne hypothèse, tu vois c’est ça, sa question et finalement il a une compétence qui est autre, il sait parlaît à l’autre, il sait questionner l’autre pour savoir ce qu’il a à donner. Donc on peut être pauvre culturellement  
422 SD 14 sept 2011 Il est intelligent !  
423 MEP14 sept 2011 Et du coup on peut construire de la culture, tu dis on peut construire la culture ?  
424 SD 14 sept 2011 oui ça se construit ! je suis d’accord, j’y crois à ça !  
425 MEP14 sept 2011 Après la finesse de l’intelligence et comment dire, accroître cette finesse de l’intelligence, parce qu’on a toutes une intelligence différente, c’est encore Gardner, qui dit ça, pour moi, c’est … il a pointé vraiment cette idée qu’on a tous des intelligences différentes ?  
426 SD 14 sept 2011 Hum ! oui je sais et ! mais on peut accroître, faire que cette intelligence interpersonnelle, de ce gamin, qui s’est posée la question juste pour savoir comment il va négocier les choses, c’est fin, c’est de la finesse, et ce gamin là, soit on construit avec lui les choses et du coup, c’est bien, j’ai discuté avec lui, et du coup en discutant avec lui, bah je l’ai un peu conforté,  
427 MEP 14 sept 2011 Ben je sais, ou je vais voir comment je peux négocier les choses, il se dit, il l’écoute et il s’écoute ! il est bien finalement, et ça me semble sacrément intéressant de le pointer, du coup l’analyse que tu peux faire ça peut être une analyse très très fine du verbatim  
428 SD14 sept 2011 Je pourrais faire beaucoup plus fin encore  
429 MEP14 sept 2011 Celle-ci c’est parce qu’elle m’a touché, le gamin qui dit « qu’est-ce que je dois répondre » (rire)  
430 SD 14 sept 2011 (Rire) ouaah ! ouaah c’est vrai ! J’ai été excitant, c’est très normatif très comportementaliste, la ZEP, et à la Paillade, on travaille sur le comportement, sur l’attitude, et tout ça, , on construit là-dessus, quand même et donc lui justement en arts visuels, autour des productions ou même leur demander leur avis sur l’art, les œuvres et tout ça… c’est l’inverse de ce qu’on demande d’habitude, alors il est perdu, et y cherche « qu’est-ce qui me veut », quoi et y cherche le piège, y pense « y me fait pas confiance » (rire)  
431 MEP14 sept 2011 Il cherche à savoir si y a pas un piège quelque part ?  
432 SD 14 sept 2011 Donc, voilà, ça, je suis à 5/6 pages…moi les verbatims je les ai mis dedans, quoi !  
433 MEP14 sept 2011 c’est pas grave, ça, t’es à 70 pages,  
434 SD 14 sept 2011 Oui c’est ça, mais je suis à 66, faut pas que je dépasse…  
435 MEP14 sept 2011 Pouff ! mais pas grave, tu dépasses de 6 pages de 10 pages c’est pas grave ça !  
436 SD14 sept 2011 Alors du coup il faudrait que je mette les verbatims à l’extérieur du mémoire, dans le CD  
437 MEP 14 sept 2011 Oui tu peux mettre les verbatims, à l’extérieur, mais encore une fois dans les annexes t’es pas obligé de mettre tous les verbatims, et ensuite tu peux avoir inséré un CD, un DVD, qui va te permettre d’avoir les verbatims supplémentaires, si on veut aller voir les vidéos, les écouter  
438 SD14 sept 2011 Par contre les verbatims c’est pas du tout celles des vidéos, c’est pas grave  
439 MEP14 sept 2011 Ben non, y a pas de souci, non, non, y a pas de souci ?  
440 SD 14 sept 2011 En fait j’ai été voir les vidéos pour retrouver le contenu des séances, parce que par moment c’était un peu faible, du coup j’ai regardé les vidéos et puis je me suis souvenu de ce que j’avais fait dans la séance….  
441 MEP14 sept 2011 Ben Tiens tu vois ça aussi, la vidéo,  
442 SD14 sept 2011 Hum !  
443 MEP 14 sept 2011 et alors tu disais une vidéo, voilà aussi à quoi elle sert la vidéo, elle sert à se ressourcer par rapport à ce qu’on avait demandé aux élèves, comment on l’a demandé, tu vois, comment on a interprété la fiche de …  
444 SD 14 sept 2011 Ouaih c’est après, ouaih ! La fiche de préparation, …elle permet la vidéo de voir cette fiche de préparation en clair et de voir, quelles sont les difficultés que j’ai eues, comment j’ai manié ma fiche de préparation,  
445 MEP 14 sept 2011 Ben oui c’est bien ça aussi et même si tu l’as préparée, t’as pas dit mot pour mot, ce que tu as écrit, donc
quel est l’écart, entre la fiche de préparation et ce que tu as fait en classe ! la vidéo pour ça c’est génial, c’est génial (silence) Si t’as enregistré au moment même où t’étais en train de dire aux élèves ce qui devaient faire, c’est excellent (silence) ou comment les élèves sont entrés dans le travail, tu filmes après que tu es dit aux élèves ce qu’ils devaient faire…

446 SD 14 sept 2011 Oui j’ai demandé à un élève une fois de me filmer, c’est un truc que j’aurais bien aimé faire plus souvent, je l’ai fait une fois, mais j’aurais dû le faire plus souvent ! Tu vois ! Enfin c’est toujours pareil, y a toujours ce trou enfin pour l’instant, mais c’est pour moi, quelque chose que j’aimerais faire, après, travailler avec la vidéo, on regarde les vidéos pour s’analyser, pour s’observer, pour… c’est difficile, tu vois je déteste ma voix, je déteste mon accent, tu vois

447 MEP14 sept 2011 Ah ah (rire)
448 SD 14 sept 2011 Je déteste… mais voilà, c’est important ça permet de se rendre compte, c’est un peu difficile et en même temps c’est agréable de se regarder, c’est difficile et c’est agréable en même temps !
449 MEP14 sept 2011 Oui, oui, c’est un peu difficile ?
450 SD 14 sept 2011 Et en même temps c’est une démarche de travail quoi
451 MEP14 sept 2011 C’est pour ça que j’aime pas bien faire ça, sur des débutants, c’est ingrat…
452 SD 14 sept 2011 Alors, moi justement ! Ah tu sais tu vois, voilà, en vidéo, j’ai du mal à être naturel hun !
453 MEP14 sept 2011 Oui, …eh…oui ?
454 SD 14 sept 2011 Quand c’est moi qui suis à l’image !
455 MEP14 sept 2011 Oui ! Ah, ah quand c’est toi ? …Même …quand tu filmes, mais…
456 SD 14 sept 2011 Parce que des fois je m’étais l’appareil photo là tu vois ! et je me filmer tu sais quand je faisais de trucs en comment, les élèves y sentaient que j’étais pas naturel, y z’étaient plié de rire donc si tu veux… cuh …et du coup moi aussi quoi !
457 MEP14 sept 2011 Ah ! tu l’oubliais pas ? Y a pas eu un moment où tu l’oubliais pas, cette caméra ?
458 SD 14 sept 2011 Pas quand c’est moi qui suis à l’image
459 MEP14 sept 2011 Ouaïh ! T’as pas réussi ?
460 SD14 sept 2011 Quand je parle à la caméra, ça va, si je parle à la caméra, ça va
461 MEP 14 sept 2011 Ah ah !
462 SD 14 sept 2011 Tu vois c’est un élève qui me filme, je parle et j’explique, là ça va !
463 MEP14 sept 2011 Ah ouaïh !
464 SD 14 sept 2011 Mais, parce que si j’parle aux élèves,………..à la caméra ….
465 MEP 14 sept 2011 C’est comme un intrus ?
466 SD 14 sept 2011 Ah bah ! Je sais pas, moi, je …. je….je sais pas… je suis pas… y a… y a….un truc qui … va fait que….ça fait plier de rire…..
467 MEP 14 sept 2011 Ouaïh bon, c’est marrant, ça peut être intéressant de le poser là autour des élèves, on disait avoir quelques choses qui touchent les élèves-là ! les élèves et la caméra et toi et la caméra. Puisqu’on a parlé déjà de ce problème de vidéo ! et du coup tu peux mettre une petite séance de quelques….quelques minutes, une vidéo là

468 SD14 sept 2011 Hum Hum ! ok !
469 MEP14 sept 2011 Bon, après…
470 SD 14 sept 2011 Alors tout à l’heure tu disais un tuteur officiel
471 MEP14 sept 2011 un tuteur officiel universitaire, mais je ne sais pas qui c’est
472 SD 14 sept 2011 Je vais voir avec Michel Ramos alors
473 MEP14 sept 2011 Est-ce que ça te dirait un vendredi une fois de temps en temps avec des étudiants à faire un truc autour du musée, du paysage, urbain, des choses ça avec, avec des étudiants, c’est dans une UE et on fait des visites particulières dans des lieux, on crée des petits livrets où les étudiants sont autonomes dans des lieux où on rencontre des œuvres du patrimoine, des jardins des musées etc… et on laisse les élèves autonomes dans les lieux… ils ont leur propre carnet, leur propre travail, souvent seul parfois à deux mais face au travail à faire dans l’exposition ou le lieu ! et nous on a les étudiants qui sont aussi dans le même contexte ! on les mets en autonomie … ce qui pourrait être intéressant avec une classe, comme on a un groupe, on pourrait avoir un étudiant avec un gamin, quoi tu vois, si ça t’intéresse

474 SD 14 sept 2011 Un étudiant un gamin ?
475 MEP14 sept 2011 Ben oui
476 SD 14 sept 2011 Carrément ?
477 MEP14 sept 2011 Ben oui ! puisqu’on aurait en gros une vingtaine d’étudiants
478 SD14 sept 2011 Ben moi ça m’intéresse mais je pense que y a plein de gens qui vont être intéressés, parce que dans l’école où je suis là, y au moins 3 / 4 classes qui seront intéressées !
479 MEP14 sept 2011 Ben oui
480 SD 14 sept 2011 Ben je vais transmettre l’information, moi je suis intéressé
481 MEP14 sept 2011 Ça peut être que le vendredi après-midi !
482 SD 14 sept 2011 Oui que le vendredi après midi
483 MEP14 sept 2011 Oui… euh le mercredi …. pour vous ? vous travaillez pas !!
484 SD 14 sept 2011 Ok ok ! mais ce serait c’est pas, un vendredi après-midi sur deux
485 MEP14 sept 2011 Ce sera une fois de temps en temps
486 SD 14 sept 2011 De temps en temps
487 MEP14 sept 2011 Et y a aussi une visite à Ambrussum, par exemple si deux classes se mettent ensemble
488 SD 14 sept 2011 Moi ce serait sur Montpellier
489 MEP14 sept 2011 Après y St Guilhem le désert ?
490 SD 14 sept 2011 Ambrussum c’est où ?
491 MEP14 sept 2011 C’est 15 minutes de l’autoroute, là il faut louer un bus…
492 SD14 sept 2011 Là je sais pas, c’est chaud ?
493 MEP14 sept 2011 Il faut voir aussi là où vous sortez ? peut-être que vous avez fait des sorties sur d’autres lieux, par exemple Lattes, c’est un bus de ville,
494 SD14 sept 2011 Hum hum !
495 MEP14 sept 2011 On a déjà fait pas mal de choses, aussi bien arts plastiques, lettres histoires…..
496 SD14 sept 2011 Là c’est pas prévu !
497 MEP14 sept 2011 Y a aussi le FRAC, voilà, si tu veux ça oblige un vendredi après midi
498 SD14 sept 2011 Hum hum
499 MEP 14 sept 2011 On va faire le planning bientôt et après il faut contacter les personnes et c’est gratuit
500 SD 14 sept 2011 Ah oui !
501 MEP14 sept 2011 L’entrée est payante, la visite aussi, oui
502 SD 14 sept 2011 Ah ! Quand tu fais des activités ?
503 MEP14 sept 2011 Mais quand on y va avec nous, Ambrussum c’est gratuit jusque décembre,
504 SD14 sept 2011 Vaut mieux aller à Loupian,
505 MEP14 sept 2011 Oui c’est plus loin aussi, il faut un bus donc…aussi… Ambrussum c’est au bord de l’autoroute, c’est rapide…
506 SD14 sept 2011 Je vais voir pour le bus
507 MEP 14 sept 2011 Après on va faire Montpellier XIXème et XXème, moi je fais le travail sur le paysage en arts plastiques, on a un point de vue au-dessus de l’opéra,
508 SD 14 sept 2011 Mais c’est pas en travaux
509 MEP Remi fait le vieux Montpellier, et ils ont des choses à faire… et c’est sûr que quand y a un étudiant un gamin, l’étudiant il a la responsabilité du gamin,
510 SD 14 sept 2011 Ah oui faut baliser
511 MEP14 sept 2011 L’étudiant ? Il est futur prof quand même ?
512 SD14 sept 2011 Ah oui
513 MEP14 sept 2011 C’est pas difficile, non plus, c’est quand même sous forme ludique
514 SD 14 sept 2011 Je t’envverrai un mail pour te dire.. et toi t’aura pas 10 000 places ?
515 MEP14 sept 2011 Ah non …
516 SD14 sept 2011 Et toi tu penses
517 MEP14 sept 2011 Après si les gens !!
518 SD 14 sept 2011 C’est une école où il y a de la culture, les enseignants là ils se cultivent dans cette école !
519 MEP14 sept 2011 Ouaih ouaih ! tu veux dire ? la culture ?
520 SD 14 sept 2011 Ben ils ouvrent les portes aux gamins pour accueillir et donner de la culture, donner des parcours, des chemins, y proposent beaucoup de choses diverses parce qu’y connaissent eux-mêmes plein de choses, donc c’est comme offrir tu vois…
521 MEP 14 sept 2011 Ok …..On a aussi des novices et des étudiants qui ont déjà fait des parcours avec cette démarche, donc on peut leur proposer de prendre un groupe plutôt que de prendre un élève ? tu vois… on peut pas le faire pour tous, on pourrait le faire pour lattes pour le frac et pour le musée Fabre, trois choses où les gamins sont serrés dans un lieu où les étudiants pourraient prendre en charge les élèves… ça c’est possible aussi donc vous, ce serait juste vous déplacer sur les lieux
522 SD14 sept 2011 Ah oui hum !
523 MEP14 sept 2011 Et après on pourrait faire tourner les étudiants par rapport au lieu !
524 SD 14 sept 2011 L’idée c’est la visite en autonomie, enfin c’est ça quoi !
525 MEP 14 sept 2011 C’est une école où il y a de la culture, les enseignants là ils se cultivent dans cette école !
526 SD 14 sept 2011 Ben disons mais…si j’ai, euh, bien compris c’est la problématique de votre UE, c’est ça ? Et c’est l’autonomie des élèves face à l’œuvre, leur laisser la possibilité d’avoir de l’émotion face aux œuvres, d’avoir le côté sensible face aux œuvres et après éventuellement de voir de ce que ça donne cette autonomie par rapport à ce qu’on va faire en classe, et après c’est nous, les enseignants qui prenons en main la suite, mais c’est sûr qu’un gamin qui découvre une œuvre tout seul, même si il a quelques trucs sur lesquels il doit travailler, il enrichit beaucoup plus son potentiel d’émotion et de sensibilité, parce que faire la visite guidée comme elles sont faites aujourd’hui : « et regardez là et qu’est-ce que vous voyez là, et ce point jaune, pourquoi il est là, qu’est-ce que vous pensez de ce tableau?… » les questions qui sont posées c’est des questions c’est pauvre…
527 MEP 14 sept 2011 Navrant ? C’est navrant ?
528 SD 14 sept 2011 Oui, oui mais, ….Par exemple là c’était pas utilisable dans mon mémoire, j’en ai pas faites, de visites, mais là,…
529 MEP14 sept 2011 Oui, ben justement,…
530 SD 14 sept 2011 Bon mais…de l’extérieur,…on pourrait dire « tu fais un mémoire sur les arts visuels et pas t’a jamais laissé les élèves au musée…
531 MEP 14 sept 2011 Oui mais c’est pas le problème, c’est autre chose c’est pas ta démarche, tu travailles sur la production, tu
as ciblé la production… avec des œuvres mais des repro!

532 SD 14 sept 2011 Oui moi je sens que ma démarche c’est autre chose quoi ! ben on est pauvre, en visite mais les œuvres en repro ils en ont vues.

533 MEP 14 sept 2011 Moi je travaille sur l’œuvre d’art, je travaille sur les partenaires, eh ! mais je regarde ce qui se passe en classe quand même si tu veux c’est le… le… le partage entre les deux, et je regarde aussi bien ce qui se passe chez vous enseignants que chez les élèves, mais aussi ce qui se passe, les enseignants qui sont en train de regarder une œuvre et les élèves qui regardent une œuvre c’est pas la même chose, voilà, c’est toute cette filiation que je suis moi !

534 SD 14 sept 2011 Hum hum !
535 MEP 14 sept 2011 et qui fait donc du coup la partie la partie à toi c’est une petite partie, les arts plastiques dans la classe c’est une petite partie mais c’est une partie très importante puisque c’est un noyau qui fait que comme tu dis bien « maintenant je suis partant », peut-être je sais pas si je t’avais proposé ça y a 5 ans, t’aurais peut-être pas dit oui, peut-être ? j’en sais rien, peut-être que je te dis, ça maintenant t’as un horizon encore bouché pour certains trucs, mais là avec le musée tu te dis « ah bah tiens je pourrais faire tel truc tel truc », tu envisages les choses, quand tu disais « y faut que je revois mes dispositifs etc. » ben ça professionnelle ça en gros t’as pu besoin de le revoir, c’est-à-dire ça, t’as bien compris que, y avait des choses intéressantes que tu pouvais faire dans la classe avec éventuellement l’exploitation au musée, donc du coup t’es preneur de ce qui te passe devant, de ce qui te passe autour de toi

536 SD 14 sept 2011 Oui, y a une connaissance des choses, un horizon, oui, aussi…. aussi là ! une connaissance voilà, qu’y avait pas avant tu vois, ce moment dans le bouquin où il présente les dispositifs, c’est le moment pratique à B A Galliot, le Galliot, ça c’est voilà, là, apparemment ! Lui y me montre hun !

537 MEP 14 sept 2011 Oui ?
538 SD 14 sept 2011 C’est pas du socio-constructivisme… eh !
539 MEP 14 sept 2011 Non non

540 SD 14 sept 2011 Y me montre le truc mais une fois que j’ai vu ça, différents dispositifs, déjà et tu vois les noms des différents dispositifs et tout ça même, tu vois quand je vais être amené, quand je vais le faire, je vais réfléchir, je vais regarder ce qu’il a écrit en détail une fois que j’ai !… ça je peux réfléchir moi, quoi ! c’est ça qui m’a débloqué hun ! Franchement c’est quand j’ai trouvé cette partie « dispositifs » ça m’a débloqué pour construire moi mes têtes quoi !

541 MEP 14 sept 2011 C’est le dispositif, qui aide à comprendre, ouaih ! ouaih ? Faut pas oublier les autres choses à côté, quoi ? Mais le dispositif c’est quoi ?

542 SD 14 sept 2011 C’est le point de départ, c’est le point de départ ! ne serait-ce que simplement pour aider des enseignants qui étaient plus que bloqués, simplement de gérer la chose par rapport au dispositif, disposition du matériel mettre le matériel au milieu plutôt que de mettre le matériel sur les tables, ben rien que ça ça qui paraissait tellement problématique pour l’enseignante et a dit on va essayer on verra bien, ben elle s’est rendue compte que les élèves étaient capables d’étre autonomes, étaient capable de ranger le matériel, y suffisait de le dire, être précis, y suffisait de donner des moyens pour ranger, si tu mets une boîte avec des ciseaux, des crayons de couleurs et de la colle, ils vont tout mélanger quoi, si tu mets une boîte pour les crayons de couleurs, une boîte pour les ciseaux, une boîte avec des ciseaux, des crayons de couleurs et de la colle, y a quand tu les vois qui rangent le matériel ou tu leur dis « maintenant je suis partant », peut-être ? j’en sais rien, peut-être qu’ils en ont vues !

543 MEP14 sept 2011 Ouaih ouaih !
544 SD14 sept 2011 Oui
545 MEP14 sept 2011 Si y a une poubelle pour ramasser, si y a une pelle un balai pour ramasser… y vont ramasser ! Si y en pas ?
546 SD14 sept 2011 Y faut tout un système pour l’autonomie !
547 MEP14 sept 2011 Oui y faut tout un système pour l’autonomie ! Oui voilà, exactement et petit à petit effectivement, les enseignants comprenaient que le dispositif c’est tout ce qui va permettre la gestion finalement du travail d’arts plastiques c’est un noyau, c’est un noyau tout à fait élément important, (silence)
548 SD 14 sept 2011 Euh !! d’accord, je sais pas qu’est-ce que tu veux… d’autres tu sais j’avais un peu compléter les verbatims, ça allait, j’ai pas fini, j’ai pas autant analysé autant…
549 MEP 14 sept 2011 Cette soutenance vient clore ce travail là ; elle est à ta main, c’est ce que tu veux nous montrer, de ce travail, moi j’insiste sur le fait que ce soit pas une redite du mémoire, c’est inintéressant, moi je l’ai lu et relu etc… et l’assesseur aussi, par contre que tu me dises des choses… que je peux pas voir, qui sont en dehors du mémoire ou qui sont sur le mémoire lui-même mais qui sont en dehors parce que tu peux pas l’écritre ça m’intéresse et ça intéressera l’assesseur
550 SD 14 sept 2011 Comme la gestion du groupe, est toujours très importante, c’est ce qui permet tu vois j’ai pas concentré du tout mon mémoire là-dessus, parce que moi qui compte c’est, c’est il fallait, je voulais construire mes compétences de l’enseignant là-dessus, mais la gestion du groupe, comme l’enseignante… Tu vois
551 MEP14 sept 2011 Disons que t’avais pas de problème de gestion de classe ? c’est ça… eh ben !!
552 SD 14 sept 2011 Je, je …. Je n’ai pas orienté mon mémoire là-dessus, quand je fais mes séances ici je suis obligé de faire attention, tu vois !
553 MEP14 sept 2011 hum ! oui !
554 SD 14 sept 2011 Y a des fois j’ai fait ma séance, le matin c’était tendu dans la classe, et l’après-midi en arts plastiques, y a avait beaucoup des bêtises, voilà, ils étaient pas, ils faisaient pas attention, ils renversaient des trucs et ils gâchaient leur production, alors y étaient déçus

1308
Est-ce que… ?
Dès fois je me disais est-ce que j’aurai pas du reporter… pas….
Tu leur en as parlé de ça ?
Hum ?
T’en as parlé avec eux ?
Ah ouaih ouaih ! Avec eux oui, je leur dis je suis excessif, je regrette d’avoir fait la séance, je veux dire j’aurais dû renoncer, mais peut-être que ça fait partie du truc quoi,
Ben oui, mais ouaih !
Peut-être que ça fait partie du truc de tout gâcher ; Ça fait partie de tout gâcher parce qu’on est trop tendu, trop excité, il faut être posé pour travailler même là ! Même là, ils étaient pas assez posés et moi je n’ai pas renoncé à faire la séance notamment parce que je dois avancer, j’avais mon mémoire je devais avancer, je dois avoir de la matière pour avancer mon mémoire, alors je ne renonce pas alors que je sens qu’ils sont très tendus et tout ça et pour les arts plastiques ça peut être adapté, je me dis….
 Ils étaient tendus à cause du matin ? à cause du matin ?
Et pourquoi tu l’as pas analysé avec eux cette tension qui avait le matin ? Pourquoi tu l’as pas analysée avec eux cette tension qui avait le matin ? Pourquoi tu leur as pas parlé de ça, pourquoi t’as pas arrêté ça dès le matin au moment où c’était déjà tendu, et dire attendez on peut pas continuer comme ça, y a un problème… ?
Ben le matin je leur dis on se calme, sauf que le dire comme ça, je… j’aurais pas tenté !
Mais demander pourquoi ?
Oui peut-être ! Mais le dire, toi tu le dis, tu vois en fait, tu le dis, mais c’est pas pour ça que l’après-midi ils vont être l’après-midi cool….
Même s’ils disent pourquoi, eh ben des fois… y se montrent entre eux,
Ben donc c’était entre eux ?
C’était entre eux et puis peut-être c’était peut-être la fatigue, machin et tout ça, et ça va ça vient…
Et la musique ça peut pas poser, détendre un peu ou les faire courir dans la cour pendant 15 min… est-ce que t’as essayé des trucs comme ça ?
C’était entre eux et puis peut-être c’était peut-être la fatigue, machin et tout ça.
Oui donc c’était entre eux ?
C’était entre eux et puis peut-être c’était peut-être la fatigue, machin et tout ça, et ça va ça vient…
Et la musique ça peut pas poser, détendre un peu ou les faire courir dans la cour pendant 15 min… est-ce que t’as essayé des trucs comme ça ?
C’est un truc que j’ai décidé au début et peut-être que j’aurais pas dû ! peut-être que c’est une erreur de faire arts plastiques le vendredi après-midi… peut-être
Pourquoi ! Pourquoi ?
Je sais pas, parce que peut-être du coup, je me retrouve devant une situation où le vendredi, si tu veux alors, que discuter machin, ils sont quand même dans cet état (silence)
Oui ouï ?
Et ça tu peux pas le changer quoi
Nan nan ?
Je peux quand même pas le changer quoi !
Ouih et puis le changer mais tu peux le baisser ?
Je peux l’atténuer, essayer d’atténuer, mais par exemple quand je fais les arts visuels et ben, même si j’ai apaisé, ce jour-là je sens bien que euh, euh, soit je décide de pas faire arts visuels ou alors soit de faire quelque chose un système, plus dirigé, tu vois, où y aura pas le bordel,
Avec moins de contraintes, avec moins de, de ….d’ouverture
Matériels, de matériaux, de
Ou de possibilités
Moins de de circulation, parce que pour la circulation y faut absolument qu’y soient, qu’y soient bien disciplinés eux-mêmes et qui aient bien décidé d’être disciplinés, parce que moi je peux pas non plus faire la police, en arts visuels c’est très difficile, il faut qu’ils l’aient décidé, il faut qu’ils l’aient accepté, parce qu’en arts visuels ils savent ce qu’ils ont à faire et ils savent ce qu’ils ont à y gagner
Oui, ouaih ouaih
Ouih ouaih
Globalement ça était une réussite, mais… voilà quoi quand y a ces agitation, ça veut dire que je remets en cause, le syst… la séquence, les références, les beaux-arts, sur ils aiment ça, quoi !
Vous sauf ?
Je me dis cette séance là, ben tant pis on la fera un peu plus tard !
Ouaih ouaih, c’est-à-dire t’avais pas
Tu peux réessayer ?

Non, moi, ben là j’ai décidé de continuer là, même si c’était un peu tendu et un peu agité, tant pis on fait parce que moi il faut que j’aille vance… Mais je me dis peut-être qu’il fallait quand même le faire, c’était fait et que y avaient besoin de le faire, peut-être qu’il faut passer par là, par cette expérience et ce prendre un petit taqua par le maître pour euh… Pour se dire « mais on est con, si… ça sert à rien ! j’ai tout gâché, faut tout que je recommence» quoi !

ouaih faut bien aussi faire des erreurs, sinon !

Ouais ! Sinon t’avance pas !

Des élèves et de moi, on apprend pas les mêmes choses mais moi aussi j’apprenais… moi aussi j’avais besoin de passer par cette expérience-là ! ouaihah !

C’est marrant Christine, me dit la même chose « j’apprenais au même rythme que les élèves, sauf qu’ils le savaient pas » !

Moi je crois qu’ils remarquaien t quand même !

Ouais tu crois ? Je sais pas s’ils arrivaient à se rendre compte ?

Ils voient qu’y a des hésitations un petit peu et tout ça, tu vois

Ah oui ; mais tu peux hésiter pour plein de choses, j’sais pas si

Tu sais, ils sentent quand tu maîtrises bien et quand tu maîtrises pas complètement (silence) quand même je crois ! Hun ?

Alors peut-être pour des disciplines euh plus organisées, mais en arts plastiques c’est pas évident, c’est pas évident de… (silence)

Et peut-être aussi un petit égo centrisme, en arts plastiques

Ben oui ça dépend des objectifs qu’on a aussi ?

Voilà peut-être !

Bon, ben c’était pas mal, en tout cas, moi je suis….

C’était trop désagréable à lire, ça va ?

Ah non, je suis très contente de ce que t’as fait

Ca veut pas dire que je vais être, enfin tu vois je veux pas faire une pédagogie comme ça où on, tu vois, mon idée est donc de transférer la responsabilité à l’élève, donc par exemple « qu’est-ce que je dois apprendre, toi c’est ton problème alors tu vas savoir quoi et comment répondre à tout ça et en même temps je vais te donner des billes, des œuvres, des choses à voir, des images, tu vois »

Tu vois, on va te montrer on va te mettre des magazines, on va montrer on va discuter de deux trois choses et tout ça, dire un peu ce qu’on pense machin, tout ça, monter, amener la culture, euh

Ah !

Sur soi-même et toi ça !

Ben oui ça dépend des objectifs qu’on a aussi ?

Voilà peut-être !

Bon, ben c’était pas mal, en tout cas, moi je suis….

C’était trop désagréable à lire, ça va ?

Ah non, je suis très contente de ce que t’as fait

Ah moi, je suis super content d’avoir fait ça, parce qu’au-delà des arts visuels ! au-delà de…

C’est marrant Christine, me dit la même chose « j’apprenais au même rythme que les élèves, sauf qu’ils le savaient pas » !

Ca fait un grand pas ?

Ah tiens je voulais rajouter quelque chose je suis perdu ! …. Bon bref on va amener les choses, la matière et ensuite c’est à toi de faire !

Ah ! Eh oui ?

Moi je te dirai pas si c’est bien ou pas ! voilà

On pourra dire ce qu’on aime en faisant une présentation devant tout le monde,

Oui y peuvent dire j’aime bien ça, mais si j’aime pas c’est pas un problème !

Ca veut pas dire que je vais être, enfin tu vois je veux pas faire une pédagogie comme ça où on, tu vois, mon idée est donc de transférer la responsabilité à l’élève, donc par exemple « qu’est-ce que je dois apprendre, toi c’est ton problème alors tu vas savoir quoi et comment répondre à tout ça et en même temps je vais te donner des billes, des œuvres, des choses à voir, des images, tu vois »

Tu vois, on va te montrer on va te mettre des magazines, on va montrer on va discuter de deux trois choses et tout ça, dire un peu ce qu’on pense machin, tout ça, monter, amener la culture, euh

Ah hum !

Ah tiens je voulais rajouter quelque chose je suis perdu ! ….. Bon bref on va amener les choses, la matière et ensuite c’est à toi de faire !

Oui ! Eh oui ?

Moi je te dirai pas si c’est bien ou pas ! voilà

Oui

On pourra dire ce qu’on aime en faisant une présentation devant tout le monde,

Oui y peuvent dire j’aime bien ça, mais si j’aime pas c’est pas un problème !

Oui ! voilà !

C’est pas du tout, c’est pas le sujet des arts plastiques, c’est pas le problème des arts plastiques, de dire que c’est beau ou c’est pas beau, le problème c’est euh j’ai une question, j’ai une situation qui m’est posée et donc comment j’y réagi comment je réagis plastiquement, comment, qu’est-ce que je produis plastiquement pour répondre « à une situation problème,

Et puis ensuite aussi après construire un projet, construire un projet quoi !

Et après voilà, ça peut être construire un projet, d’abord je réponds à des trucs et après je

Ou mener un projet

Quand est-ce que, je, je mène un projet et quel type de projet, ben quand on a fait le bestiaire par exemple l’année dernière avec les CM2 d’Evelyne c’était, ça, le projet elles y sont encore, les petites boîtes c’était leur projet, moi, rien, personne n’a dit il faut apporter… on a dit faut faire une collection d’animaux, ce que vous voulez et la collection, la présentation, la façon d’installer les animaux dans la boîte, c’est votre truc à vous, le nombre c’est votre truc à vous aussi, y’en a ils ont mis deux trucs de papiers dans une boîte

On peut amener les influences, mais pas forcément le projet…on apporte les références, on accompagne…ils construisent !
641 MEP14 sept 2011

Alors après y a eu les visites au musée, après y a eu des textes sur le bestiaire, ça c’est autre chose, si tu veux, on vient compléter la culture autour du bestiaire par l’intermédiaire de plein de choses. On a vu qu’y avait eu… dans le design énormément de choses qui étaient faites autour des animaux, les poignées de portes, des boutons, les machins etc… bon… euh des similitudes, on a vu des textes, on a vu dans l’histoire de France les animaux c’est important on les trouve sur les blasons etc. ça a une signification on a vu que les animaux étaient des symboles, la torture la longévité, etc… plein de trucs comme ça, des symboles qui sont posés par les peintres par les artistes et ils ont construit autour du bestiaire,…

642 SD 14 sept 2011

Attends, tu peux faire un projet pendant une année autour du bestiaire et faire des choses intéressantes, dans toutes les disciplines même en mathématique, y avait de quoi faire, en sciences y avait ce qui fallait, partout y a pas de disciplines qui est trouvé pas même en géographie, les animaux euh jouent un rôle…. Du coup les gamins y ont vraiment compris que c’était une manière de faire d’entrer dans un projet, on a un mot et on entre dans le projet, oui on peut le faire avec la mer, on peut le faire avec euh les fruits, etc…. Et donc euh ah ouaih y une idée qui me vient, une question qui me vient, j’ai parlé de citoyenneté tu sais là de culture…

643 MEP14 sept 2011

Oui

644 SD 14 sept 2011

Je fais un lien entre la culture et la citoyenneté je sais pas si c’est pas un peu risqué ? Non ? parce que du coup je le développe pas du tout !

645 MEP14 sept 2011

Ben c’est peut-être un des points du mémoire qu’on peut pas, on peut pas tout, tout ce que tu vas mettre dans le mémoire, tu vas pas le développer, tu parles de pédagogie tu vas pas faire un développement sur la pédagogie qui existe, on se doute bien que tu as lu, tu parles de Dewey, tu vas pas parler de Vygotsky, machin etc… tu peux mais plouf !! mais c’est pas un mémoire de 60 pages que tu vas faire.

646 SD14 sept 2011

Non mais ouaih mais du coup, mais Dewey on en parle pas trop ! Moi j’en avais jamais entendu parler !

647 MEP14 sept 2011

Ah oui ?

648 SD 14 sept 2011

Ou alors j’avais oublié, (ahhha) parce que Piaget on en parle tout le temps, partout ! j’ai pas envie de parler de Piaget du coup

649 MEP 14 sept 2011

Mais y en a plein d’autres, comme ça y a Rosenberg, Carl Rogers,

650 SD 14 sept 2011

Carl Rogers j’en ai parlé !

651 MEP14 sept 2011

C’est des gens qui ont fait tellement

652 SD 14 sept 2011

Il est vachement remis en cause Rogers, on l’accuse un peu d’être l’école de mai 68….

653 MEP14 sept 2011

C’est toujours pareil, c’est par excès et ça colle pas ! Dewey il est modéré !

654 SD 14 sept 2011

Moi je trouve ; Dewey, il dit qu’il faut adapter l’école à la société, c’est ça qui est vachement important

655 MEP

Oui, bien sûr !

656 SD 14 sept 2011

Hum ! Hum ! Mais quand on dit interpersonnel, pour ce gamin qui pose la question quand je te parle de ça, pour moi c’est que ce gamin, sur le plan de la société, il est capable de s’intégrer, de comprendre l’autre, d’écouter l’autre en disant « est-ce qu’il attend une réponse de moi particulière ou est-ce que je peux lui dire ce que je pense », c’est ça la question de ce gamin, c’est comme ça que je pense, bon ! Peut-être que j’extrapole, mais quand même la question elle est ambiguë, elle pose question, c’est une question qui entraine d’autres questions, moi je pense qu’on a, là, je veux dire !! une relation…

657 MEP 14 sept 2011

On ne peut pas te reprocher de pas exploiter tous les trucs, c’est pas possible, t’as un fil directeur dans ton mémoire, qui est le travail en arts plastiques particulièrement les productions etc… bon autour de ça t’as des petites branches mais on ne peut pas aller partout, on ne peut pas le reprocher

658 SD14 sept 2011

Ok…….; d’accord

659 MEP 14 sept 2011

Ça va ? Aller !

660 SD 14 sept 2011

Je vais voir Yves Soulé ou Jean Charles Chabanne, si il est d’accord

661 MEP14 sept 2011

Tu lui enverras le mémoire, il regardera ou pas…

662 SD 14 sept 2011

Ok euhhh Bon merci et je vois ça ce week-end

663 MEP14 sept 2011

Tu corrigeras la diapo et non pas « le » diapo…. Ça marche

664 SD 14 sept 2011

Bon aller, on y va ! A bientôt

7. Christine C. 5 JANVIER 2012

1CC 5 janvier 2012

J’ai pas eu le temps de regarder si l’emploi du temps est bon machin, en fait j’ai une 6ème, ça donnerait des horaires, je t’ai dit, mais moi il faut que je le remarque, si je te dis un truc et qu’après moi, je …

2 MEP5 janvier 2012

Non, non c’est pour ça qu’il faut qu’on le note !

3CC5 janvier 2012

Qu’on soit d’accord ensemble, j’ai pas de feuille

4 MEP5 janvier 2012

Tu veux des feuilles, ouaih, ouaih, je dois avoir
Y fait pas froid, ici, hun !

J’avais froid tout à l’heure !

J’ai mis un truc en laine, parce que je me méfie toujours, selon les salles, j’avais pas prévu que

Si, si tu peux te rhabiller il fait froid, ici ! /…/ Bon sur le 6ème donc du coup…suite §§§ ouaih ! ce serait plutôt pour le mois de mai juin…

Alors donc, parce que cette classe de 6ème, là, ils ont sport là de 10 à 12…/…/Moï j’ai, lors de la réunion des parents 6ème, j’ai une mère d’élève, alors tous ont été contents, j’étais contente parce que, tu te rends pas compte, toi de ton travail, une fois que c’est fini, tu as fait le tour

Hum hum

Et tu te rends pas compte de comment tu es perçue par les autres !

Oui bien sûr

Des élèves, et surtout des parents parce qu’il y a quand même !

Hum! Hum!

L’importance des parents, tu vois, écoute, bon, il est vrai aussi que, quand il y a ces réunions, tu ne vois que les gens où il n’y a pas de problème ! C’est toujours le drame de ces réunions !

Ouaih!

Mais bon, n’empêche que, là ils viennent et ils ont été contents, ravis de voir leurs enfants, les réactions qu’ils avaient, les réactions que moi j’avais, si tu veux, parce que je les tiens, quand même, comme ça, pour faire avancer, l’ouverture sur l’histoire des arts, etc. ça intéresse vachement les parents, ça,

Hum hum

Alors même si au départ, les élèves rechignent

Ah !

Derrière, les parents suivent, ils sont satisfaits, ça les intérresse, on rattache le travail toujours à quelque chose ça devient plus euh, c’est pour éviter, j’essaie de voir pour éviter de les guider, de /…/ des travaux manuels… ah !

Aah oui oui !

Ça c’est important, et à partir du moment où ils ont ça dans la tête t’en fait plus rien ! Les élèves, ils viennent pour faire ça, ça, ça, quand c’est fini ils repartent, c’est le bazar, entre temps

C’est péjoratif ?

C’est complètement péjoratif ! alors moi j’essaie de le ramener toujours à ça, même si des fois, j’en abuse, et j’exagère, je reconnais que §§§ de temps en temps, mais c’est pour marquer, l’importance et l’intérêt de la discipline !

Hum

Voilà, sinon ça se ré-envolerait de nouveau, je me dis c’est le moment où jamais avec l’histoire des arts !

Hum hum

De faire un pas, de recaler et de replacer tout le monde

Bien sûr ouaih !

J’essaie de fonctionner, assez, alors c’est vrai que ça, tu perds quand même beaucoup de pratique, y a rien à faire, tu peux pas avoir le temps de tout

Hum ?

Tu peux pas être au four et au moulin, avec une heure, et tant qu’on aura qu’une heure, on aura forcément au détriment de l’un ou de l’autre,

Bien sûr ?

Quand tu fais histoire des arts eh ben tu fais pas de pratique, quand tu fais de la pratique, tu fais pas histoire des arts §§§ franchement si un jour, pour moi je pense que ce serait la solution idéale, je le dis, c’est pour aller revendiquer, quoi que ce soit, mais c’est vraiment, §§§ on a vraiment besoin d’une heure en plus

Hum ?

Et là on calerait tout, là même pour mes élèves, hun pour les parents, ce serait quelque chose de plus cohérent et ils comprendraient mieux !

Sans doute, ouaih, ouaih, mais après, y aussi des, je pense, des modifications de pratiques, c’est-à-dire y aussi, ne pas travailler comme on travaille aujourd’hui ! C’est-à-dire que, est-ce qu’on est obligé, par exemple, de faire, est-ce que dans l’histoire des arts il a un cours, est-ce qu’il peut pas y avoir de la pratique aussi ?

Non, mais, moi je fais les deux

Voilà !
J’essaie toujours de le relier à la fin, à la fin, parce que tu es bien obligée de commencer par une chose et de continuer par une autre, mais j’essaie de ne pas laisser que, histoire des arts, et après un truc qui a rien à voir !

Bien sûr !

J’essaie toujours de le relier et c’est pas toujours facile ! c’est pas toujours possible sur tous les sujets !

Ça c’est sûr

Non plus, enfin bon, pour le temps qu’on a un nombre d’heure dans l’année, c’est pas, ça va à fond la caisse, tu vois pas le temps passé, il faut quand même, passer du temps, les élèves aussi, pour poser, réfléchir, pour penser, pour comprendre, pour ouf ça y est !

Hum ?

Bien sûr !

J’essaie toujours de le relier et c’est pas toujours facile ! c’est pas toujours possible sur tous les sujets !

Ça c’est sûr

Hum ?

Hum oui ?

Mais les gosses ont pas cette forme mentale encore, tu vois il faut l’inculquer, je vois, je l’ai vu avec les 5ème, quand j’ai fait, le genre en peinture, alors ils connaissaient pas bien sûr ! J’avais préparé un truc sur les différents genres, pour qu’ils se repèrent parce que sinon, ils comprennent pas, ils regardent un truc, ils se disent, c’est un paysage ou c’est un bateau, ils comprennent pas, ils voient pas, tu vois.

Hum hum, ah oui, il y a des bases sur lequel tu vas pouvoir travailler

Et ça c’est quelque chose d’important parce que, ils ont besoin de faire des retours ou de faire des liens, et ce sont jamais que des enfants, hun ! Je crois qu’on l’oublie trop souvent ça ! Que ceux sont quand même des enfants, qui n’ont pas tous des niveaux culturels, oh c’est sûr que si tu regards à travers l’histoire des arts, à travers l’histoire des arts, ce qu’on leur demande c’est le niveau de culture et de compréhension,

Hum hum ?

Hum ouah, ouaïh ouaïh ouaïh !

Mais les gosses ont pas cette forme mentale encore, tu vois il faut l’inculquer, je vois, je l’ai vu avec les 5ème, quand j’ai fait, le genre en peinture, alors ils connaissaient pas bien sûr ! J’avais préparé un truc sur les différents genres, pour qu’ils se repèrent parce que sinon, ils comprennent pas, ils regardent un truc, ils se disent, c’est un paysage ou c’est un bateau, ils comprennent pas, ils voient pas, tu vois.

Hum hum ?

Même hum ?

Et là, le fait d’avoir fait un cours là-dessus, ne serait-ce qu’une séance, une heure, à la fin, je leur ai dit, bon, on parle de quoi si je vous fais voir ça, en prenant d’autres images, « ah oui madame, ça c’est l’histoire, non ça c’est l’allégorie… », c’était fantastique, de tête, plus tu vois comme ça ! Alors après je le leur ai fait faire un petit exercice mais pratique, bien sûr et tu vois, niqué ! Je leur ai donné un support pour qu’ils aient ça dans leur cours, tu vois,

Hum hum ?

Ouais

An allant sur un truc t’es obligée d’en abandonner un autre, et là quelque part il y a une redondance qui ne se fait pas, pas assez souvent ou pas assez, alors qu’est-ce qu’ils vont en faire, moi j’essaie par nombre, de se dire que si faut qu’il ait compris, pour pouvoir avancer et arriver en 3ème et pas, parce que vraiment ils ont des choses dans la tête, mais j’ai envie de dire, y a de tiroirs et les tiroirs,

Hum ?

Ouais

An allant sur un truc t’es obligée d’en abandonner un autre, et là quelque part il y a une redondance qui ne se fait pas, pas assez souvent ou pas assez, alors qu’est-ce qu’ils vont en faire, moi j’essaie par niveau, de se dire que si faut qu’il ait compris, pour pouvoir avancer et arriver en 3ème et pas, parce que vraiment ils ont des choses dans la tête, mais j’ai envie de dire, y a de tiroirs et les tiroirs,

Hum ?

Oui, oui, oui, c’est ça !

Mais l’ensemble, je suppose que tu as un panel d’œuvres que tu as mis en place pour 6ème, 5ème, 4ème, 3ème,

Hum ?

Oui, oui, oui, c’est ça !

Et donc du coup, l’ensemble a un moment donné, ça va être cohérent, euh, §§§, voilà ces œuvres là, vont se relier petit à petit, les unes aux autres !

Tu vois je le vois avec les 6ème, j’ai fait le, d’abord, le, le, l’objet, l’objet d’art dans le XXème siècle,

Hum ?

Hum !

Tu vois, comment il est entré dans l’art au XXème siècle, mais à travers ça je leur ai fait voir les œuvres, etc., §§§, alors évidemment c’est toujours « ah, ouaïh, ouaïh ! » des œuvres qui les surprennent, d’autres qui ne les intéressent pas,

Hum ?

La notion, du beau, du pas beau, enfin tu en, t’as toutes sortes de choses, qu’il faut régler, quand même,
<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Réponse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>70 MEP5 janvier 2012</td>
<td>au fur et à mesure</td>
</tr>
<tr>
<td>71 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Bien sûr</td>
</tr>
<tr>
<td>72 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Milliards, t’as pas le temps de dire, de faire quelque chose de suite derrière, et après, j’ai posé le travailleur transformation d’objets</td>
</tr>
<tr>
<td>73 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Alors là ils ont fait des liens etc., mais pendant les vacances là, ce qu’on vient de faire, cette semaine, je leur avais donné une recherche d’œuvres, pour qu’ils recherchent des œuvres, qui les intéressent déjà, Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>74 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Et d’autres sur l’objet et qu’ils fassent un petit texte, tout ça, avec des questions, qu’ils retrouvent, les dimensions, …tu te rends compte ce qu’il faut bosser, travailler pour 3 h, attends si tu regardes</td>
</tr>
<tr>
<td>75 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>76 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>77 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Pour arriver à ce que eux, et ça y est, ils ont posé les trucs, tu vois,</td>
</tr>
<tr>
<td>78 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>79 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Y en a même un qui est arrivé avec un, des outils de calligraphie, et il est arrivé avec sa petite boîte, hier pour faire voir, alors je l’ai pris en photos, j’avais mon appareil sur moi</td>
</tr>
<tr>
<td>80 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>81 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Enfin bref, je me couche, j’en peux plus le soir (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>82 MEP5 janvier 2012</td>
<td>(Rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>83 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Enfin tu vois, ça, ça prend du temps, tu peux pas être comme ça et à fond tout le temps, toi-même là-dedans en tant que prof, qu’est-ce que tu, tu te sèches</td>
</tr>
<tr>
<td>84 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Non, non d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>85 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Parce que il y a encore tout ce qui a d’administratif, tout ce par quoi tu es pris, etc., etc., quand tu as fini les bulletins, les machins les couffins, ça c’est vraiment la réalité, le concret, et tenir compte du programme, de les faire avancer, t’as un souci permanent, quand même, hun !</td>
</tr>
<tr>
<td>86 MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>87 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Moi, je vois, je suis toujours en souci, avec ça, de me dire être le plus, coller le plus près possible, et c’est là où je me dis, non de non, si on avait ce temps, parce que eux ont besoin de ce temps, mais nous aussi on en a besoin, pour le leur transmettre le temps</td>
</tr>
<tr>
<td>88 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>89 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et tant qu’on mettra pas ça, on arrivera pas à obtenir, ce qu’on veut, et ça tient à rien du tout, ça tient, ça tient à une heure d’arts plastiques supplémentaire</td>
</tr>
<tr>
<td>90 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ouaih ! Ouaih ! C’est possible, c’est possible ?</td>
</tr>
<tr>
<td>91 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Maintenant que je le vois, et en plus moi, j’essaie de le regarder objectivement, sans, dépasionnée des débats, sans</td>
</tr>
<tr>
<td>92 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ouaih ! ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>93 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Je m’en fous là je vois</td>
</tr>
<tr>
<td>94 MEP5 janvier 2012</td>
<td>C’est sur qu’on est passé à, à, on était à 2 h, il y a quelques années, quelques années, dans les années 70, 80</td>
</tr>
<tr>
<td>95 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Ouaih, je me souviens, je les ai eu faites, moi !</td>
</tr>
<tr>
<td>96 MEP 5 janvier 2012</td>
<td>2 h, et puis après on a eu 1h, mais c’était en classe séparée,</td>
</tr>
<tr>
<td>97 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Oui, mais c’était différent, l’objectif était pas le même,</td>
</tr>
<tr>
<td>98 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ah oui c’est sûr</td>
</tr>
<tr>
<td>99 CC 5 janvier 2012</td>
<td>C’est parce que à l’époque, c’est vrai que tu faisais du dessin !</td>
</tr>
<tr>
<td>100 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Et les programmes étaient pas !</td>
</tr>
<tr>
<td>101 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Les programmes qu’est-ce qu’y avait, y avait rien dans les programmes</td>
</tr>
<tr>
<td>102 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ben les 1er programmes des arts plastiques, je sais pas, je sais pas ben si c’est les années 72,</td>
</tr>
<tr>
<td>103 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Enfin moi je repasse mes années d’arts plastiques, je vais te dire, le prof d’arts plastiques, c’était un copain, hun ! Parce que lui, pourvu que tu arrives avec un crayon, machin, il te faisait dessiner,</td>
</tr>
<tr>
<td>104 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Oui</td>
</tr>
<tr>
<td>105 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Alors ils étaient souvent doués en dessin !</td>
</tr>
<tr>
<td>106 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Voilà !</td>
</tr>
<tr>
<td>107 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Tu admirais ton prof parce qu’il était bon en dessin, etc., etc., mais toi, l’apprenais rien, tu faisais rien, rien</td>
</tr>
<tr>
<td>108 ME P5 janvier 2012</td>
<td>Hum</td>
</tr>
<tr>
<td>109 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Moi l’art plastique, j’ai commencé à l’apprendre ici, mais nulle part, ailleurs avant, hun !</td>
</tr>
<tr>
<td>110 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Hum</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Ni même la culture, hun ! J’ai commencé, franchement ici, hun
C’est vrai ? Et les premières œuvres rencontrées ?
Ici !
C’était ici, aussi !
C’était ici, aussi, honnêtement, alors j’ai envie de te dire autre chose, sur le contemporain, non, parce que, par ma culture personnelle, pour avoir fait des trucs moi-même
Oui ?
Mais, si tu veux, parcours scolaire
Oui ?
Rien, même pas au lycée, que dalle,
Ah ouaï ! C’est dingue, ça quand même ?
Est-ce que je me dis, je comprends, c’est là où le parcours est différent et c’est là où je comprends, quand je suis, c’est pour ça que je m’amuse à dire, aux gens, mais moi, je suis le meilleur élève de la classe, je suis l’élève de la classe, donc je comprends, la difficulté de l’élève, parce que, je sais comment ça se passe dans sa tête, parce que, moi, je l’ai vécu !
Hum, hum ! Oui, oui ?
Et maintenant je l’analyse en tant qu’adulte, si tu veux
Voilà ! Tu peux prendre de la distance ?
Voilà ! J’ai de la distance, j’ai du recul, j’ai de l’analyse, je peux me positionner, et ça, mais c’est vraiment sans, sans comment te dire, sans revendication, c’est qu’un constat !
Et la première œuvre ?
Et en plus je me sens même pas artiste, quoi tu vois
Ouah ! Ouah ?
Alors tu vois je me sens vraiment l’élève, moi,
Ben oui, ben c’est ça, en plus t’as pas du tout d’expérience, de, de ?
Non,
De plasticien, finalement ?
Non, non rien
Et donc la 1ère œuvre vraiment que t’as rencontré, dans un musée, ça, tu te souviens de ça ou pas ?
Euh, c’était pas dans des musées, c’était plus dans des galeries,
Dans une galerie, d’accord ?
Ouah ! Dans les musées j’y allais pas, j’y comprenais rien !
Ouah
Je suis comme les gosses, $$$, ces petits bouts, ils ne comprennent pas
Oui, oui ?
Ou à part, …
Oui, t’y allais pas, parce que t’avais pas cette habitude, mais aussi, parce qu’on t’y a pas emmené, donc du coup ?
Franchement moi, les 1ère œuvres que j’ai vues, c’est parce que j’avais une amie, qui était peintre, qui l’est toujours d’ailleurs !
D’accord, d’accord, du coup c’est comme ça et ?
D’ailleurs c’est ce que j’ai mis, d’ailleurs, c’est pas pour rien que j’ai mis ça, dans le mail, quand je t’ai envoyé la photo de, du travail là, parce que, ça pouvait pas être moi, quand tu m’avais demandé si c’était moi qui avait fait ça, qui avait travaillé, je t’ai dit, ce serait trop beau, non moi je ne pratique rien (rire)
Tu sais quand j’ai donné le truc à Passicos,
Oui, oui ?
Ce que j’ai fait, eh ben c’est ça, c’est elle, c’est la personne que j’ai vue, en peinture depuis ma plus tendre enfance, que j’ai vue évoluer, tu vois !
D’accord, d’accord ?
Tout ce qu’elle a fait à travers, c’était ça, donc à travers ça, je pouvais comprendre, en plus elle était dans l’abstrait, donc c’était bien parce que, c’était sacrément contemporain, c’était moderne, surtout à l’époque, dans nos années à nous, moi, je suis des années 70, 80, tu vois !
Oui oui ?

111CC 5 janvier 2012
112MEP 5 janvier 2012
113CC 5 janvier 2012
114MEP 5 janvier 2012
115CC 5 janvier 2012
116MEP 5 janvier 2012
117CC 5 janvier 2012
118MEP 5 janvier 2012
119CC 5 janvier 2012
120MEP 5 janvier 2012
121CC 5 janvier 2012
122MEP 5 janvier 2012
123CC 5 janvier 2012
124MEP 5 janvier 2012
125CC 5 janvier 2012
126MEP 5 janvier 2012
127CC 5 janvier 2012
128MEP 5 janvier 2012
129CC 5 janvier 2012
130MEP 5 janvier 2012
131CC 5 janvier 2012
132MEP 5 janvier 2012
133CC 5 janvier 2012
134MEP 5 janvier 2012
135CC 5 janvier 2012
136MEP 5 janvier 2012
137CC 5 janvier 2012
138MEP 5 janvier 2012
139CC 5 janvier 2012
140MEP 5 janvier 2012
141CC 5 janvier 2012
142MEP 5 janvier 2012
143CC 5 janvier 2012
144MEP 5 janvier 2012
145CC 5 janvier 2012
146MEP 5 janvier 2012
147CC 5 janvier 2012
148MEP 5 janvier 2012
149CC 5 janvier 2012
150MEP 5 janvier 2012
151CC 5 janvier 2012
152MEP 5 janvier 2012
Adulte, hun, je parle

Ouaih ! Ouaih ?

A 20 ans, j’ai §§§, c’était les années 70, tu vois !

Ouaih ! ouaih !

A 30 ans c’est les années 80

Oui, c’est clair !

C’est vraiment, là où tu existes, où tu t’affirmes, où tu commences à vouloir, développer ta personnalité

D’accord ?

Et quand je pense à ça, je me dis, non de non, j’essaye de me mettre à la place de ces enfants, qui sont de la 6ème à la 3ème, je me dis si c’était mes gosses à moi, eh ben je me dis, voilà, comment j’aurais eu aimé apprendre les choses, pour moi me fixer et après, plus tard, peut-être au lycée, peut-être dans ta vie personnelle, quand ils auront 20 ans etc., se dire aller dans un musée et comprendre ce que j’y fais, ce que je regarde

Hum ?

Mais si avant on t’a pas expliqué ça, si on t’as pas appris, à regarder les choses autrement, ou, eh ben tu sais pas

Ah ouaih ! c’est apprendre à regarder

C’est vraiment, cette même démarche là, s’ils ne la font pas maintenant ...

Enfin tous les gens qui sont dans cette, euh, dans cette euh, ce vécu-là, de l’expérience esthétique en général, disent la même chose, ils disent tous la même chose, ils disent : il faut apprendre, si j’avais appris, à regarder l’œuvre ?

Ah, oui, moi, j’aurais appris, ce que j’ai appris ici, là, je l’aurais appris, ne serait-ce que, même si j’avais appris à travailler les arts plastiques en 4ème

Hum, hum ?

Mais je m’éclate maintenant, tu comprends

Mais c’est ce que tu fais ? (Rire)

(Rire), oui, mais quand même

T’as l’impression que c’est plus tard ?

Mais je me dis, non de non, tout ce temps perdu, pour rien, parce que,

Ouaih, ouaih ?

Parce que j’ai pas eu les bonnes choses au bon moment, etc., etc.,

Ben tu le fais doublement,

C’est vrai ! moi je m’éclate

Oui

Parce que, je le fais pour eux, et en le faisant pour eux, forcément ça me le fait à moi, tu vois, mais je regrette des fois, parce que je me dis qu’il y a encore quelqu’un qui me pousse plus loin, ou alors, moi à ce moment, je le fais toute seule

Hum hum

Mais toute seule, t’es toujours aussi, à un moment donné, avec une frustration,

Ouaih ! Ouaih ?

Ce côté frustration que j’ai en permanence, hun, tu vois,

Oui, oui, ben oui, de ne pas avoir eu ?

De ne pas et de me dire, non de non, voilà, moi, maintenant, je vois ça, je comprends ça, mais est-ce que quelqu’un de plus pertinent, me dirait pas, oui mais attends là, toi tu es là, mais tu peux aller encore jusque là

Ah oui ! Ah oui !

Tu vois !

Ah oui, tu penses qu’il y a ?

Moi, je pense que ! ?

Qu’il y a d’autres étapes, qui te manquent ?

Ah, ouaih, moi je pense !

Ah ça c’est marrant ?

Qu’il me manque toujours quelque chose, hun, tu vois, mais bon la chance que j’ai moi c’est d’aimer l’esthétique

Hum hum
Non, attends c’est relatif, aussi, esthétique, on peut revenir là-dessus, mais c’est donc, de toujours m’intéresser, et de m’intéresser globalement à tout, tu vois.

Mais il faut que ça me plaise, je suis curieuse !

C’est de la curiosité, mais je suis capable aussi, de ne pas m’intéresser du tout, alors là.

Oui, oui ?

Moi, il me semble que je le vois

Au niveau des élèves, tu te rends compte qu’effectivement, leur comportement à eux change ?

Oui !

C’est peut-être aussi parce que toi, tu vois aussi différemment les choses ?

Et je le vois aussi, surtout, quand avant là, de m’y mettre moi et je le verrai encore mieux l’année prochaine, il faudra évoluer, mais chaque fois que je suis, arrivée, moi j’ai pris les élèves des autres,

Donc je voyais bien ce que j’avais, ce qu’ils étaient capables de faire et tant mieux, parce que c’était les autres qui le leur avaient appris, à faire, parce que moi, j’aurais pas pu leur faire, ce que les autres leur ont appris

Je voyais bien aussi, le comportement qu’ils avaient, avec un nouveau et où ils avaient envie de s’arrêter parce que c’était un nouveau !

Et que donc, toi t’avais tout un boulot à faire tu vois, pour garder l’expérience du prof précédent, utiliser le prof précédent et pour moi, pouvoir continuer autre chose, tu vois

Alors c’est pour ça, que je me dis, là, maintenant, sur cet établissement, j’ai pas de prof précédent, c’est moi,

Donc là maintenant, j’ai intérêt à voir, moi, ce que je vais valoir dans 3 ou 4 ans, (rire)

Ouuiii, je pense que

Ça fait 5 ans que tu tournes, là maintenant

Non, pas tant eh dis, ça fait, eh non, j’ai fait deux ans ici, plein ça fait 3 ans

3 ans, à ouaih, enfin, déjà en 3 ans, je veux dire, t’as ?

J’ai commencé, non, même pas, deux ans et demi, là ça me fera 3 ans en juin, voilà

3 ans en juin, mais bon, on peut considérer quand même que tu te sens à l’aide, c’est surtout ça ?

Oui, mais ça si tu veux, je le regarde jamais, ça, parce que je ne peux pas juger, c’est sûr que je l’ai toujours en plus que les autres ça.

Oui, mais c’est important, parce que, c’est souvent le travail du débutant qui est plutôt de s’occuper du problème de gestion de la classe, avant de travailler ?

Oui je me sens bien §§§

Éh t’as, l’avantage, par rapport aux autres, je veux dire, aux autres PLC2 etc., c’est que t’avais des bases de travail en collectivité, en collectif

Ouaih ! Ouaih, ça là-dessus, ouaih

Oui, oui, d’accord, oui, mais bon, donc du coup, tu, tu, l’expérience maintenant, on peut dire que tu l’as, enfin je veux dire,

Oui, je pense que

Ca fait 5 ans que tu tournes, là maintenant

3 ans, à ouaih, enfin, déjà en 3 ans, je veux dire, t’as ?

J’ai commencé, non, même pas, deux ans et demi, là ça me fera 3 ans en juin, voilà

3 ans en juin, mais bon, on peut considérer quand même que tu te sens à l’aide, c’est surtout ça ?

Oui je me sens bien §§§

Éh t’as, l’avantage, par rapport aux autres, je veux dire, aux autres PLC2 etc., c’est que t’avais des bases de travail en collectivité, en collectif

Ouaih ! Ouaih, ça là-dessus, ouaih

Oui, mais ça si tu veux, je le regarde jamais, ça, parce que je ne peux pas juger, c’est sûr que je l’ai toujours en plus que les autres ça.

Oui, mais c’est important, parce que, c’est souvent le travail du débutant qui est plutôt de s’occuper du problème de gestion de la classe, avant de travailler ?

Avant le reste, ouaih ! Tu comprends moi j’ai fait l’inverse, ouaih

C’est-à-dire que toi, t’avais pas le problème de gestion, parce que ça, tu sentais que tu pouvais le manipuler assez facilement ?
Donc, moi je m’interroge toujours sur la pratique de la discipline et de la connaissance, sur la pratique !

Sur le contenu, je suis complètement, toujours dans le contenu, moi, tu vois, alors c’est là, aussi, que je vois plus vite, et de me dire, là non, là non, je sais pas, je ne connais pas mais elle si, ça va ! Je connais !

Voilà, sur le contenu ?

Sur le contenu, je suis complètement, toujours dans le contenu, moi, tu vois, alors c’est là, aussi, que je vois plus vite, et de me dire, là non, là non, je sais pas, je ne connais pas mais elle si, ça va ! Je connais !

Ouaih ?

Mais une fois que tu as installé, si tu veux, la technique, enfin !

Hum

L’Administratif, pris en charge, de classe, je sais pas comment on pourrait l’appeler, comme ça tu vois, et qu’il me reste que le reste, tout ça je ne m’en occupe pas, parce que toi, t’es là, toi t’es là, là il faut faire ci, oui vous pouvez faire ci, non, tout le côté, établissement, installation etc., c’est pas un souci, mais après il y a tout le côté relationnel par rapport au sujet !

Ouaih ?

Et ça là, quand même, des fois je me dis, et c’est là, où je râle, je me dis, je le vois, je le sais, je peux les amener, mais à un moment donné je suis à court

Ouaih ?

Mais quoi, t’es à court de quoi, d’œuvres ?

Je me dis toujours est-ce que je les amène, pourquoi est-ce que je peux pas les amener plus loin ?

Ouaih ?

Parce que ça c’est moi qui le sent, c’est pas eux !

Mais quand tu dis t’es à court, t’es à court de quoi, t’es à court de quoi ? A court de sujet ?

A court de, d’idées et d’œuvres, quand eux, ont une idée et comment, moi je peux les tirer, autrement sur leur idée !

Ouaih ?

Donc c’est quoi, c’est les œuvres, qui manquent, c’est les références ?

Non, pas que ça, les réseaux plutôt, ça oui, mais pas toujours ça ! Parce que ça c’est facile d’aller chercher,

Ouaih

C’est de me dire, techniquement, comment je pourrais le faire progresser, là-dedans, qu’ils aillent chercher eux !

D’accord

C’est beaucoup plus sur la technique, là ! !

Ah ouaih ?

C’est plus la technique, je pense !

Mais ça, c’est pareil, la technique tu peux donner des bouquins, y a des choses qui existent !

Oui, alors peut-être je l’ai pas fait assez encore

Et puis du coup, d’avoir un bouquin classique, euh, sur la technique du portrait, du machin, etc., tu sais les petits fascicules qui existent

Ouaih !

Oui, alors peut-être je l’ai pas fait assez encore

Oui, parce qu’il y en a qui ont envie, ils ont besoin de passer par ça !

Bien sûr

Oui, parce qu’il y en a qui ont envie, ils ont besoin de passer par ça !

Mais bien sur

Ça les rassure

Bien sur

À côté de ça, y en a…

On va pas faire un cours, ça sert à rien ?

Non, voilà !

Voilà !

Je vois bien que le cours ça sert à rien, tu vas en avoir un qui a besoin de ça, parce que ça le rassure, et l’autre ça le gonfle !

Moi

De donner à l’élève, la fiche, un élève veut vraiment un truc classique, parce qu’il a envie d’un portrait

Oui, parce qu’il y en a qui ont envie, ils ont besoin de passer par ça !

268MEP janvier 2012

De donner à l’élève, la fiche, un élève veut vraiment un truc classique, parce qu’il a envie d’un portrait

269CC janvier 2012

Oui, parce qu’il y en a qui ont envie, ils ont besoin de passer par ça !

270MEP janvier 2012

Moi

271CC janvier 2012

Ça les rassure

272MEP janvier 2012

Bien sur

273CCS janvier 2012

À côté de ça, y en a…

274MEP janvier 2012

On va pas faire un cours, ça sert à rien ?

275CCS janvier 2012

Non, voilà !

276MEP janvier 2012

Voilà !

277CC janvier 2012

Je vois bien que le cours ça sert à rien, tu vas en avoir un qui a besoin de ça, parce que ça le rassure, et l’autre ça le gonfle !

278MEP janvier 2012

Moi

279CCS janvier 2012

Il en veut pas, alors moi, entre celui-là et celui-là, eh ben c’est pénible des fois pour moi !

280MEP janvier 2012

Eh ben, y a que l’idée de, effectivement, donner un bouquin à l’un et l’autre le laisser tranquille, par contre l’autre, c’est que je te dis, c’est peut-être ces références artistiques, qui vont plus l’aider ?

281CCS janvier 2012

Ouaih!
<table>
<thead>
<tr>
<th>282MEP 5 janvier 2012</th>
<th>Voilà ! Voilà ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>283CC5 janvier 2012</td>
<td>Ouaih, ouaih ! Je comprends et que celui qui a besoin, de la technique c’est que, à un moment donné, il a, il a un nœud qui ne se fait pas, enfin, moi c’est ce que je pense, entre l’œuvre et sa production ! Et comme ce nœud, ne se fait pas, la technique, peut être un élément de nœud, donc fabriquer un catalogue avec des documents références, des œuvres, tu vois, technique aussi !</td>
</tr>
<tr>
<td>284MEP5 janvier 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>285CC 5 janvier 2012</td>
<td>Donc du coup on peut passer par exemple par cette histoire de petit catalogue, là où on voit plein de paysages ou plein de portraits, et puis à côté de ça, l’autre élève, celui qui a pas besoin, l’important c’est qu’il y a des œuvres, qui aident, et c’est pour ça quand je dis « le manque », il faut pas oublier les deux, technique et les références, c’est long…</td>
</tr>
<tr>
<td>286MEP5 janvier 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>287CC5 janvier 2012</td>
<td>C’est-à-dire, le manque, le problème technique, c’est un vrai problème, pour certains élèves, ça c’est sûr, oui, je le vois, je le vois, y détestent, ce qu’ils font parfois, et y déchirent sur place…</td>
</tr>
<tr>
<td>288MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Qui, qui sont même à détester leur production ?</td>
</tr>
<tr>
<td>289CC 5 janvier 2012</td>
<td>Oui, oui, oui, je vois ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>290MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Tellement ?</td>
</tr>
<tr>
<td>291CC 5 janvier 2012</td>
<td>Ça vaut rien !</td>
</tr>
<tr>
<td>292MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Tellement ça leur va pas ?</td>
</tr>
<tr>
<td>293CC 5 janvier 2012</td>
<td>Qui me demande, madame pourquoi vous m’avez mis 15 ? Par exemple, tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>294MEP5 janvier 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>295CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et des fois j’arrive à répondre, mais, lui, tu le sens toujours pas satisfait, parce que, la technique qu’il a pas eu, il comprend pas pourquoi, qu’il a fait, tu vois, alors qu’on peut regarder autre chose, il peut avoir développé autre chose, ou avoir une qualité, sur autre chose, tu vois, là les œuvres ça sert !</td>
</tr>
<tr>
<td>296MEP5 janvier 2012</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>297CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et t’es pas obligé d’être excellent dessinateur pour avoir une bonne note !</td>
</tr>
<tr>
<td>298MEP janvier 2012</td>
<td>Bien sûr ?</td>
</tr>
<tr>
<td>299CC 5 janvier 2012</td>
<td>Alors, ça faut l’expliquer tout le temps, tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>300MEP5 janvier 2012</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>301CC 5 janvier 2012</td>
<td>Parce que tu as celui qui, ils sont toujours quand même, en admiration, sur celui qui dessine bien dans la classe ! Bien sûr, ça, ça ne changera jamais ! Et c’est valable aussi pour ce que tu vois au musée, par exemple et, les, le, encore aujourd’hui, quand tu déplaces des élèves, on va devant les paysages, les portraits, etc., ils sont babas, euh, et devant un Soulages, on est encore devant des restrictions, oui c’est fou ça,</td>
</tr>
<tr>
<td>302MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>303CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et c’est les niveaux !</td>
</tr>
<tr>
<td>304MEP</td>
<td>Il faut les conduire plus souvent ?</td>
</tr>
<tr>
<td>305CC 5 janvier 2012</td>
<td>Avec les niveaux de classe, j’ai l’impression, en fait, quand ils arrivent en 3ème, ils sont encore plus frustrés que quand ils sont en 6ème, parce qu’ils dessinent plus en 6ème, ils ont plus envie</td>
</tr>
<tr>
<td>316MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ouaïh (erreur de numérotation: les N° 306 à 315 n’existent pas)</td>
</tr>
<tr>
<td>317CC 5 janvier 2012</td>
<td>Parce qu’on croit tout savoir, et on n’en sait rien, quelques-uns oui, peut-être, c’est pas de toute façon, il n’y a en a pas beaucoup ! Alors comment y arriver à voir et faire cette part des choses entre un paysage et une œuvre abstraite ? Alors tu dois gérer en même temps, le cours, la pratique, les références des uns des autres, et il faut, j’ai, c’est, cette espèce de mental, oui le mental, il faut vachement le gérer avec ce cours, avec cette manière de faire tu vois,</td>
</tr>
<tr>
<td>318MEP5 janvier 2012</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>319CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et parce que, si tu le gères pas, si tu accompagnes pas parce que t’as pas le temps et ben là ils laissent tomber !</td>
</tr>
<tr>
<td>320MEP5 janvier 2012</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>321CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et ils sont capables de t’embêter toute l’année à cause de ça, moi j’ai vu, avec une élève, au début de l’année, elle a été hard, et en plus elle redouble, elle, comme on lui a dit d’être là, elle avait pas envie, de redoubler, l’art plastique, ça l’intéressait pas, etc., etc., en plus elle est grande !</td>
</tr>
<tr>
<td>322MEP5 janvier 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>323CC 5 janvier 2012</td>
<td>en plus etc., etc. Donc elle s’est sentie, sa place, elle était pas là, pas du tout, à aucun endroit</td>
</tr>
<tr>
<td>324MEP5 janvier 2012</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>325CC 5 janvier 2012</td>
<td>D’ailleurs dans l’établissement, alors je lui ai dit, ou on va passer notre temps à s’affronter, toutes les deux, ou je laisse tomber, à un moment donné, je lui ai dit, si tu n’as pas envie, tu redoubles, qu’est-ce que tu veux que j’y fasse, moi ! Moi j’y suis pour rien, quand même, hun ! Saut, que moi, j’ai pas envie</td>
</tr>
</tbody>
</table>
…de me battre avec toi, parce qu’on a d’autres trucs à faire, à ton âge et au mien, quoi, on peut essayer de trouver un autre moyen de communication, tu n’es pas excellente en dessin, rassure toi, moi je ne le suis pas toujours non plus, elle ne le sait pas que je ne le suis jamais, (rire)

326MEP5 janvier 2012 Hum, hum ?
327CC 5 janvier 2012 (rire) C’est un peu pour lui montrer que, on n’est pas obligé ! et alors, bon, je l’ai laissé pendant 15 jours, comme ça, au bout de la 3ème semaine, elle a commencé à s’intéresser à une chose, à une autre, et maintenant, elle me dit des trucs un peu plus, elle se rapproche, du côté relation adulte,
328MEP5 janvier 2012 Ouaïh ! D’accord ?
329CC 5 janvier 2012 Que du côté relation prof-élève,
330MEP5 janvier 2012 D’accord ! D’accord
331CC 5 janvier 2012 Et ça je le lui ai donné, cette ouverture
332MEP5 janvier 2012 Hum ! Cette possibilité-là ?
333CC5 janvier 2012 Cette possibilité-là, je lui ai fait remarquer qu’on n’était pas copine, non plus tu vois !
334MEP5 janvier 2012 Hum, hum ?
335CC 5 janvier 2012 Mais qu’on était, que j’étais prête à discuter
336MEP5 janvier 2012 Hum hum ?
337CC 5 janvier 2012 Prête à entendre qu’elle était presque une adulte
338MEP3 janvier 2012 Ouaïh ?
339CC 5 janvier 2012 Et à la fin de l’heure, elle reste, c’est important, qu’un élève reste dans la salle, tu vois
340MEP5 janvier 2012 Hum ?
341CC 5 janvier 2012 Pour écouter, pour des trucs comme ça, Et puis voilà et maintenant, elle, alors de temps en temps je vais l’encourager sur son truc, qui était pas du tout à encourager, mais bon, ça lui a fait du bien, et du coup elle se lance, elle fait des choses maintenant
342MEP5 janvier 2012 Hum, hum ?
343CC 5 janvier 2012 Mais tu peux pas être comme ça, avec tous, non plus, ça c’est possible, parce que c’est une classe, où on est 23 ou 24,
344MEP5 janvier 2012 D’accord
345CC5 janvier 2012 et ça c’est énorme ! Si y en a 30 tu peux plus, enfin !
346MEP5 janvier 2012 Hum, hum ?
347CC 5 janvier 2012 Ouaïh Alors il y a des tas de trucs tout le temps, en cours en cours en cours, qui sont à réadapter, alors c’est énorme parce qu’il faut réadapter tout ça en permanence, et puis il y a, à un moment donné, sur la technique, sur les œuvres, la pratique, le truc…et là où je me sens à l’aise sur des tas de trucs, d’un seul coup, mais c’est peut-être à cause de moi, parce qu’il y a que moi, qui le sais, c’est parce que je sais que tout là, je vais être à l’aise, et que là, à un moment donné, sur le crayon, je vais l’être moins, alors ça c’est !
348MEP 5 janvier 2012 Oui ?
349 CC5 janvier 2012 Il y a peut-être que moi, qui le sens !
350 MEPS janvier 2012 Il y a peut-être que moi, qui le sens, parce que les élèves le savent pas, puis c’est pas un problème, c’est pas gênant ?
351CC5 janvier 2012 Non,
352MEP 5 janvier 2012 On peut, peut-être, être très, on peut être excellent enseignant sans être, voire même piétre, voire même n’avoir jamais dessiné ? Je pense pas ! ?
353CC 5 janvier 2012 Bah ouaih, je le sais, quand y en a un qui commence à me dire madame, vous me faites voir, et je lui dis et alors tu penses que tu vas devenir meilleur que moi ! (rire)
354MEP5 janvier 2012 Je te fais pas voir, (rire)
355CC 5 janvier 2012 Etre le meilleur, ça c’est sûr (rire), je lui dis non, ça sert à rien, regarde je pourrais te mettre un excellent, une image sublime, mais c’est pas l’objectif, maintenant si tu as un besoin, pour avoir des traits, pour avoir des proportions, on peut le faire ça d’accord, c’est là, où je me rabats sur une image, sur les œuvres, c’est rassurant et…
356MEP5 janvier 2012 Ouaïh ?
357 CC 5 janvier 2012 Parce que je veux pas le lui faire, tu vois, et à ce moment-là, on s’en sort comme ça, mais là c’est moitié qui me juge intérieurement, qui rigole, intérieurement
358 MEPS janvier 2012 Ouaïh ?
359 CC 5 janvier 2012 Mais en définitive, tous ces trucs-là, ça passe, mais quand même encore, toujours je me sens avec des besoins, des manques, je dois… je cherche toujours, tu vois
360 MEPS janvier 2012 Hum, hum ?
361CC 5 janvier 2012 C’est ça, ou alors après c’est que, c’est pas moi, qui sait pas m’arrêter sur un besoin, vouloir toujours
plus, c’est possible aussi

362 MEP 5 janvier 2012
Donc, mais t’as pas envie de travailler sur de la pratique, toi ? ça te dit pas ?

363 CC 5 janvier 2012
Ben c’est une, ça m’intéresserait, mais le problème c’est le temps !

364 MEP 5 janvier 2012
Oui, oui d’accord !

365 CC 5 janvier 2012
J’en ai plus, j’en ai plus du tout, envie, ouaih ! Parce que je me dis quand, parce que j’ai, Isabelle qui me le dit, tout le temps et elle a raison, hun de toute façon !

366 MEP 5 janvier 2012
Non, non, ah non, moi j’y crois pas, je sais pas, je sais pas ?

367 CC 5 janvier 2012
Il me semble qu’elle me dit !

368 MEP 5 janvier 2012
Peut-être qu’elle a raison ?

369 CC 5 janvier 2012
Qu’elle me dit, « Tu devrais faire un peu de technique » ! tu devrais t’inscrire en stage pendant les vacances, ou un truc comme ça, c’est vrai alors j’y pense, toujours à ce qu’elle me dit, mais je me dis quand je vais, des fois j’en peux plus, les vacances, il arrive un moment où je me dis pffff, c’est vrai il y a 15 jours,

370 MEP 5 janvier 2012
Mais est-ce que, le, le, fait, je sais pas, mais c’est une question, hun, que je te pose, mais le fait par exemple de ne pas être réellement dans la pratique, puis que tu ne pratiques pas, est-ce que c’est ce qui te permet d’envisager justement, plus facilement, le travail des élèves ou ça, ou alors c’est ce qui fait que tu perds du temps pour toi

371 CC 5 janvier 2012
Je sais pas, franchement je sais pas, alors là où je me dis pour essayer de, là où ça m’intéresse et où je me régale, c’est, je vais dire, bon je vais en, si on fait une activité, je regarde l’autre, travailler, si tu veux !

372 MEP 5 janvier 2012
Oui

373 CC 5 janvier 2012
En me disant, là, c’est comme si moi, j’allais travailler,

374 MEP 5 janvier 2012
D’accord

375 CC 5 janvier 2012
Tu vois

376 MEP 5 janvier 2012
Donc du coup, tu n’as pas besoin de ça ?

377 CC 5 janvier 2012
Du coup j’en ai pas moins besoin, mais il faut dire qu’en permanence j’ai des demandes, et il faudrait que je fasse des trucs, toujours riches, toujours plus riches, pour m’enrichir de l’autre en regardant ça me va, quoi, puisque j’ai pas le temps, moi d’aller le faire !

378 MEP 5 janvier 2012
Hum hum

379 CC 5 janvier 2012
Alors des fois je me dis c’est ça ! Après tout pourquoi pas, avec le temps, j’apprendrais !

380 MEP 5 janvier 2012
Mais quand tu le fais avec les élèves, ce que tu fais avec les élèves, c’est un peu ce que tu fais ?

381 CC 5 janvier 2012
C’est un peu, des fois j’apprends par eux ! Ouaih, ça ils savent pas, tu vois, mais je me régale avec eux, parce que

382 MEP 5 janvier 2012
De voir comment ils produisent ?

383 CC 5 janvier 2012
Mais alors là, le souci, mais ça c’est les classes trop nombreuses, c’est que, on peut pas faire des choses, d’atelier, tu vois, pourtant c’est un dispositif chouette ou les œuvres elles ont sacrément leur place !

384 MEP 5 janvier 2012
Hum, oui ?

385 CC 5 janvier 2012
L’atelier, c’est difficile parce que, c’est tout de suite, ça part en live, mais c’est le phénomène de groupe, ça,

386 MEP 5 janvier 2012
Hum

387 CC 5 janvier 2012
Plus t’es nombreuse et plus c’est difficile à gérer ça,

388 MEP 5 janvier 2012
Trop ?

389 CC 5 janvier 2012
On est trop nombreux, donc alors voilà tu arrives un petit peu de temps en temps, à faire travailler par 2 ou 3, des fois ça réduit et puis, bon, là le problème c’est que tu en fais travailler, y en a qui font rien, parce que c’est le problème quand c’est la relation à 3,

390 MEP 5 janvier 2012
Ouaih !

391 CC 5 janvier 2012
A 4, vaut mieux qu’ils soient à 2, enfin tu vois, on est toujours en permanence dans des trucs !

392 MEP 5 janvier 2012
Ouaih ?

393 CC 5 janvier 2012
Moi, j’essaie toujours d’essayer de leur varier tout le temps, les séquences, les œuvres, les références quoi,

394 MEP 5 janvier 2012
Hum hum

395 CC 5 janvier 2012
En fait ils savent jamais ce qu’ils vont faire, ce qu’ils vont voir, parce que moi, non plus, d’ailleurs, pas toujours, (rire)

396 MEP 5 janvier 2012
(rire)

397 CC 5 janvier 2012
Donc euh ! Quand ils me disent, madame qu’est-ce qu’on fait la semaine prochaine, je leur dis, c’est la surprise, parce que moi, à ce moment-là, je sais pas non, plus encore comment je vais les (rire)

398 MEP 5 janvier 2012
(rire)

399 CC 5 janvier 2012
Tu vois, parce que si je le programme, parce que quelquefois je me fais, je me régale, pendant les
vacances, tiens, j’ai du temps, je me dis tu vas faire, ça, ça, ça, je vais montrer ça, on va travailler avec cette œuvre, 1ère séance, 2ème, 3ème, mais c’est jamais possible !

400 MEP 5 janvier 2012 Oui ! Hum?
401 CC 5 janvier 2012 Alors je laisse tomber, maintenant, alors, si ça peut me faire un cadre, si tu veux, mais il est jamais applicable,
402 MEP 5 janvier 2012 Oui ?
403 CC 5 janvier 2012 Techniquement
404 MEP 5 janvier 2012 Y a toujours des choses, des imprévus ?
405 CC 5 janvier 2012 Des imprévus, oui, et l’imprévisible, il faut le laisser libre, parce que si tu te sales sur l’imprévisible, t’es toujours à côté, tu vois, alors maintenant, je laisse courir, je leur dis, ben c’est la séance, tu sais très bien qu’on ne fait jamais les mêmes choses, alors à côté
406 MEP 5 janvier 2012 Tu pars de l’analyse des productions, alors du coup après ?
407 CC 5 janvier 2012 Oui, et après au fur et à mesure de l’avancement, aussi, je vais en faire intervenir un, en disant, tiens, qu’est-ce que tu vas dire sur cette œuvre, ou qu’est-ce que tu vas faire, qu’est-ce que tu vas dire à tes collègues ? A tes camarades ? Ou moi, parce que c’est moi, qui le fait, parce qu’il n’ose pas le faire, lui,
408 MEP 5 janvier 2012 Oui ?
409 CC 5 janvier 2012 Tu sens que non, il trouve que c’est pas fini, « non, non madame, c’est pas fini, je veux pas ! » ou « je veux pas le faire voir », tu vois t’as tous ces trucs, alors tu es tout le temps en permanence, en révision permanente, quoi, tu vois
410 MEP 5 janvier 2012 Hum hum !
411 CC 5 janvier 2012 Mais bon, ça fait avancer le temps, en attendant, puis t’as tout qui court, moi je cours après le temps
412 MEP 5 janvier 2012 Ouaih ! Ouaih ?
413 CC 5 janvier 2012 Honnêtement,
414 MEP 5 janvier 2012 Mais tous ?
415 CC 5 janvier 2012 Mais là donc pendant cette réunion de parents d’élèves, là, j’ai eu une mère
416 MEP 5 janvier 2012 Oui ?
417 CC 5 janvier 2012 d’élèves, qui m’a dit, si ça m’intéressait, un artiste en résidence ? Parce qu’elle pourrait faire venir quelqu’un !
418 MEP 5 janvier 2012 Hum ?
419 CC 5 janvier 2012 Débattre tous les trucs alors il y a Isabelle, qui, elle, elle m’a dit qu’elle faisait ça !
420 MEP 5 janvier 2012 C’était en cours, oui !
421 CC 5 janvier 2012 C’était en cours, alors je sais pas où elle en est, parce que j’ai pas eu le temps de la voir !
422 MEP 5 janvier 2012 C’est en cours ! Ouaih ! il va falloir que j’aile la voir là !
423 CC 5 janvier 2012 Voilà donc, elle m’avait dit, je t’en parlerai à ce moment là ! Je trouve que c’est intéressant l’idée, l’idée intéresserait aussi le chef d’établissement, sauf, alors faut des moyens, alors là, je sais pas comment, mais cette mère d’élève là, que je reverrai je sais pas quand, parce que c’était à la veille des vacances, à la sortie,
424 MEP 5 janvier 2012 Hum, hum ?
425 CC 5 janvier 2012 Le lui ai dit là je peux pas, faire ça, parce que j’ai d’autres parents, on peut pas discuter, de ça maintenant, je la contacterai !
426 MEP 5 janvier 2012 Voilà ! Ouaih ?
427 CC 5 janvier 2012 Pour qu’elle me fasse une proposition, de qui fait quoi ? de qui elle est quoi ? je sais pas très bien qui elle est non plus, parce que des fois il faut se méfier de ce que t’a…
428 MEP 5 janvier 2012 Oui, oui, oui!
429 CC 5 janvier 2012 T’as des gens de l’extérieur, etc. Donc j’essaierai de voir ça ! Mais ça c’est un projet pour éventuellement l’année prochaine ou l’année d’après
430 MEP 5 janvier 2012 Oui !
431 CC 5 janvier 2012 Parce qu’il faut encore avoir le temps de demander le…
432 MEP 5 janvier 2012 Oui, oui, oui, mais, ça, ça peut être ?
433 CC 5 janvier 2012 Oui, mais je trouve que c’est des projets intéressants
434 MEP 5 janvier 2012 Oui, oui c’est un projet !
435 CC 5 janvier 2012 Alors après Isabelle, m’a parlé, elle m’a dit, « il faut que tu poses bien les choses, voir si toi tu veux le faire avec une classe, ou si c’est dans l’établissement»
436 MEP 5 janvier 2012 Voilà !
437 CC 5 janvier 2012 Ou si c’est un atelier avec que des élèves etc.
438 MEP 5 janvier 2012 Hum, hum ?
439 CC 5 janvier 2012 Alors le problème de l’atelier avec que des élèves à côté, soit il faut les suivre, et ça double le travail, et
j’ai pas envie de doubler le travail, franchement j’arriverai pas !

Moi, je pense qu’il faut travailler avec les classes ?

Faut travailler avec une classe définie, alors est-ce que c’est une ? Est-ce que c’est deux ? Est-ce que c’est le même niveau ? Pas les mêmes niveaux ?

Hum ?

Il faut voir après quel temps il peut donner ou elle peut donner sur le projet qu’il fait ? Tu vois !

Hum !

C’est ce dont j’aimerais discuter avec, mais j’attends, je vais attendre avant d’avoir vu cette femme, je vais voir Isabelle où elle en est, comment elle en parle, pour, pour que je vois moi, ce que je peux, imposer à l’autre, parce que j’ai pas envie que ce soit un projet que les gens, parce que je connais ce genre de truc, j’ai eu, 100 fois, ça tu comprends, des gens qui viennent pour se faire leur truc à eux, après c’est toi qui a le travail

Oui, oui

Ça j’ai pas envie, tu vois !

Non, là il faut que l’artiste intervienne dans la classe !

Voilà ! Là il faut que l’artiste intervienne dans la classe !

Hum !

Voilà ! Et que ce soit lui qui bosse, avec les élèves ! Parce que j’ai pas envie que ce soit lui qui vienne lancer ses idées géniales

Hum, hum !

Il faut voir après quel temps il peut donner ou elle peut donner sur le projet qu’il fait ? Tu vois !

Ça j’ai pas envie, tu vois !

Hum, hum !

Et que ce soit moi, qui fasse le travail derrière !

Avec les élèves ! Ouaih ouaih t’as raison ! Tu as raison !

Tu comprends!

Alors là il faut bien mettre ça dans le contrat avec le travail de l’artiste, c’est-à-dire que c’est bien l’artiste qui vient travailler dans les classes, avec des horaires particuliers, c’est-à-dire par exemple ta 6ème tu l’as je sais pas, à ce moment-là,

Là !

Eh ben il sait que tous les lundis de 9h par exemple à 10h, il vient travailler pendant deux mois, par exemple ! Bon et puis, par exemple, je sais pas, dans telle classe il viendra le samedi, enfin le samedi, le vendredi matin, de 10h à 12, parce que t’auras bloqué…

Parce que on peut leur demander jusqu’à combien de temps ?

Alors ça c’est dans le contrat, c’est dans le contrat ! La résidence c’est l’idée qu’ils puissent travailler dans un endroit particulier pour faire une production, donc à la fin…

Il faut qu’il ait un lieu de travail ! Mais un lieu de travail ça peut être euh…

La salle d’arts plastiques ?

Ça peut être la salle d’arts plastiques ! Mais le lieu de travail ça peut être l’extérieur, vous avez une belle, devant la salle des profs, la salle des…

Nous, on a de beaux espaces !

Il y a de beaux espaces ! Bon, ça pourrait être une proposition par exemple d’un artiste qui va travailler sur le contexte extérieur, sur l’environnement, tu vois, voilà !

Hum !

Ouaih, ouaih !

Ça peut être un designer, qui vient travailler qui fabrique, un banc, tu vois, enfin je des bêtises, mais un banc ça pourrait être

Ouaih, ouaih !

Fabriquer des objets, euh, par exemple, où les élèves pourraient s’assoir, pour travailler, pour la salle d’arts plastiques ! Tu vois ça pourrait être ça !

On pourrait voir avec, euh ….

Parce qu’on est pas obligé de trouver un artiste qui soit artiste « peintre » ou « sculpteur »,

Hum, hum !

On peut très bien travailler avec un designer, parce que du coup on est aussi dans l’idée de l’histoire des arts,

Hum !

On pourrait tout à fait le placer là ! moi l’idée du designer ça me semble assez intéressant ! Y a aussi par exemple, si tu travailles sur un designer, tu peux plus faire travailler une classe de 4ème 3ème, par rapport au problème de l’orientation,
<table>
<thead>
<tr>
<th>CC5 janvier 2012</th>
<th>Hum !</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Moi ça me semble important de</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Ouaih ! C’est pas mal</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>De donner aux élèves la possibilité de voir des gens qui travaillent et avec des métiers d’aujourd’hui,</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Je crois moi ! J’avais envie de faire ! ça m’intéressait, moi, parce que j’ai beaucoup travaillé sur les métiers, dans, avant, quoi</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Hum ? Y a une équipe de designer, pas très loin d’ici, il faudrait que je me souvienne du nom, ils ont ouvert une petite boutique, enfin une petite boutique, une petite euh, un petit groupe et ils font des choses intéressantes, je sais plus comment ils s’appellent…</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Parce que tu vois cette idée, dont tu parles</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Ce sont des designers sur Montpellier</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Il y a tellement de choses, ma pauvre il faudrait qu’on habite à côté !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>On parle de notre truc, sur Pollock, là !</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Donc je leur ai présenté, Pollock, l’artiste,</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Et sa technique !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Oui, d’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Alors c’était bien parce que, euh, y en a une qui connaissant Pollock et d’un seul coup, avant que je projette, on en a parlé un petit peu, comme ça</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Et « ah madame, madame, c’est pas des coups, de traits, là comme ça ? », bon c’était vague ! Je lui ai dit on en est pas loin, alors on va regarder, plus précisément, donc on a vu l’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>D’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>On, euh, J’ai présenté la démarche et la technique !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Et ils l’ont vu au travail !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>D’accord ! Donc ils ont vu la vidéo, ok !</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Donc ils ont vu la vidéo ! Un extrait du film !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Ok !</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>La semaine prochaine, je vais leur faire travailler, par écrit, et un peu techniquement, si tu veux, pour qu’il en reste quelque chose, à travers des documents, qu’ils recherchent !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>D’accord, d’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Qu’ils recherchent des renseignements, d’où il vient, quelle est cette technique, comment s’appelle les artistes qui ont ces démarches ? Histoire si, ils ont compris ? Le all over, enfin il y a tout dedans ! Tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>D’accord, d’accord ! Et tu vois d’autres artistes à côté, un petit peu ou pas ?</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Alors j’en ai pas vu encore, peut-être qui m’en manque un peu,</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Ouaih ce serait bien ?</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Je vais t’en demander, parce qu’avant à ce moment-là, de leur faire l’écrit…je sais pas</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>D’autres artistes qui ont travaillé sur cette idée de all over mais avec d’autres techniques, par exemple il y a Helen Frankenthaler, alors est-ce que tu connais ?</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Non, pas du tout, Helen ?</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Helen, ouaih, c’était ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Ah ça c’est, c’est deux sens différents, oui justement on travaille ça, nous avec Pollock, on va voir horizontalité et verticalité, donc tu vois, oui, c’est bien ces références, c’est quoi ? C’est Helen, elle s’appelle Helen Frankenthaler, en fait tu verras c’est assez intéressant, parce que la peinture, euh elle travaille verticalement, et donc la peinture dégouline !</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Ah c’est dans l’autre sens !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Voilà ! Morris Louis, aussi, alors là aussi c’est quand même très intéressant à voir, alors Morris Louis va aussi s’amuser à bouger, ah je sais plus si c’est Frankenthaler ou Morris Louis, tiens d’ailleurs, qui bouge le tableau, pour justement orienter la tache</td>
</tr>
<tr>
<td>CC5 janvier 2012</td>
<td>Ah ça c’est pas mal</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Alors ça c’est intéressant !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Le nom de l’appareil ?

1325
Donc on est quand même dans des
Ça m’a fait penser à ça ! Et non de non, je l’ai fait tant de fois ! Et on en a parlé avec les élèves !
Parce que à un moment donné dans la vidéo, on le voit quand il fait tomber sa peinture, tu sais
Hum ?
Et qu’il est là, qui regarde qui s’interroge ! En fait il travaille sur un truc et d’un seul coup, il a son geste qui change,
Oui ! Oui !
Alors je leur ai fait remarquer tout ça !
Oui, oui !
Oui, essayez de repérer ! Parce que ça coule à un moment donné, il reste là
Hum !
Hum !
Il levoit ! Et puis après il a construit tous ses trucs, hum ! Et y en a qui l’ont pas vu tout ça, alors c’était intéressant au niveau du geste, parce que j’ai insisté là-dessus, intéressez-vous aux changements, à partir de quand il a changé !
Il pense et il fait en même temps ! Et du coup c’est ça !
Ouaih, ouaih ! Il est d’un seul coup, y en a un qui dit « madame j’ai trouvé, ça y est ! » alors en pleine vidéo, je fais un bon comme ça ! « c’est là, c’est là, regardez il fait tomber la peinture », elle le fait remarquer à tous les autres
Il bouge ! Et puis après il a construit tous ses trucs, hum ! Et y en a qui l’ont pas vu tout ça, alors c’était intéressant au niveau du geste, parce que j’ai insisté là-dessus, intéressez-vous aux changements, à partir de quand il a changé !
Il pense et il fait en même temps ! Et du coup c’est ça !
Ouaih, ouaih ! Il est d’un seul coup, y en a un qui dit « madame j’ai trouvé, ça y est ! » alors en pleine vidéo, je fais un bon comme ça ! « c’est là, c’est là, regardez il fait tomber la peinture », elle le fait remarquer à tous les autres
Hum !
Hum !
Il pense et il fait en même temps ! Et du coup c’est ça !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Il pense et il fait en même temps ! Et du coup c’est ça !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Hum !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
Oui ! Oui !
<table>
<thead>
<tr>
<th>599 CC 5 janvier 2012</th>
<th>Alors le côté musique, est pas terrible, l’assemblage</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>600 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Non, non, non !</td>
</tr>
<tr>
<td>601 CC 5 janvier 2012</td>
<td>L’assemblage n’est pas bon !</td>
</tr>
<tr>
<td>602 MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Alors par contre moi, ce que j’ai bien aimé, c’est cette idée de cacher et montrer et parce que dans l’idée du volume, 3 dimensions, c’était ça qui m’intéressait !</td>
</tr>
<tr>
<td>603 CC5 janvier 2012</td>
<td>Oui, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>604 MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Pour que ça devienne un volume ? Et que en même temps il y ait des choses qui soient cachées et montrées ?</td>
</tr>
<tr>
<td>605 CC 5 janvier 2012</td>
<td>C’est-à-dire, comment on peut, par l’intermédiaire, alors moi, je ne sais pas encore, comment, faut qu’on y réfléchisse, hun, mais comment on peut faire pousser en 3d finalement un Pollock ! Voilà, alors à la fois j’aurais voulu leur faire voir ça, quand je l’ai regardé, §§§, parce que je voulais sans leur dire, et y a quelqu’un qui a dit « madame, on pourrait le faire en volume », y a quelqu’un qui m’a dit ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>606 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ah!!!! C’est bien, c’est bien, c’est bien !</td>
</tr>
<tr>
<td>607 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Parce qu’ils ont vu en fait du scotch,</td>
</tr>
<tr>
<td>608 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ah très bien !</td>
</tr>
<tr>
<td>609 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Ils ont vu de l’adhésif, ils ont vu des choses, ils ont vu des formes qui se faisaient au départ, très figuratives,</td>
</tr>
<tr>
<td>610 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ouaïh, ouaïh ! Bien sûr ?</td>
</tr>
<tr>
<td>611 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Parce que je leur ai dit, « vous savez que ça n’est pas un dessinateur ! ça », « ouaïh, mais madame, quand même il sait dessiner ! » alors je leur ai dit « non, non, je vous assure, je vous garantis qu’il ne sait pas dessiner ! » « ah madame, comment vous le savez, vous le connaissez ? » Alors je leur ai dit « oui, oui je le connais ! », j’ai pas dit que c’était, j’ai pas dit que c’était mon neveu, tu vois ! alors là, si tu connais, « madame, c’est un peintre, vous le connaissez et tout », ah bah, là, si tu connais, je leur dis « oui, oui je le connais ! et je peux te garantir qu’il ne sait pas dessiner ! » ; « Et comment il a fait alors ? » eh ben j’ai dit « il regarde, il a construit, il est revenu, il construit une image figurative, alors c’était intéressant de passer du figuratif à l’abstrait comme ça ! »</td>
</tr>
<tr>
<td>612 MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Oui, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>613 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et au fur et à mesure, ça change complètement !</td>
</tr>
<tr>
<td>614 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ah ouaïh, ouaïh !</td>
</tr>
<tr>
<td>615 CC5 janvier 2012</td>
<td>Ça se construit, ça se déconstruit, mais ça reste toujours avec du sens, et là le regard des élèves, moi aussi je le prépare tu vois, je le construis leur regard, ils peuvent voir ce que je leur montre, et par exemple je leur dis qu’ils y a toujours cette espèce de volume ! Et c’est là qu’il y a quelqu’un qui m’a dit « ouaïh, mais madame, c’est sur le mur, là ! Alors on a changé de support, on est passé à la verticalité » tu vois par rapport, au sol !</td>
</tr>
<tr>
<td>616 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Oui, oui ! Oui, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>617 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Alors il y a avait plein de trucs qui étaient intéressant, et il sait même pas que je me suis intéressée à ça ! Et donc de cette idée-là</td>
</tr>
<tr>
<td>618 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>619 CC 5 janvier 2012</td>
<td>J’avais pensé à ça et donc de cette idée là et c’est à travers ce qu’il a fait lui,</td>
</tr>
<tr>
<td>620 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>621 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Qu’ils ont compris l’idée de, qu’ils sont passés au volume !</td>
</tr>
<tr>
<td>622 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ouaïh!</td>
</tr>
<tr>
<td>623 CC5 janvier 2012</td>
<td>D’accord, d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>624 MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Ça était curieux, ça! Et tout ça parce qu’il y avait du relief ?</td>
</tr>
<tr>
<td>625 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Parce qu’on était horizontalité et verticalité !</td>
</tr>
<tr>
<td>626 MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Tu penses que c’est l’horizontalité et la verticalité qui leur a donné la notion, la synthèse ?</td>
</tr>
<tr>
<td>627 CC5 janvier 2012</td>
<td>Ouaïh !</td>
</tr>
<tr>
<td>628 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et ça les a vachement intéressé, le, je le referai, ça tu vois ! Parce que ça les a vachement intéressé, les deux, de passer de l’un à l’autre</td>
</tr>
<tr>
<td>629 MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Oui, oui, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>630 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et de l’un par l’autre, ils ont mis en place des tas de choses !</td>
</tr>
<tr>
<td>631 MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Bon, c’est pour ça que tu auras là-dedans quelques éléments !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Après on sera plus !

Ouai, je te disais, y a Sam Francis aussi, hun qui au départ faisait des choses en 2 dimensions, au niveau du all over, tu sais les couvertures de Sam Francis, là où t’avais des choses un peu, oui un peu plates, il passait au volume, Sam Francis

Ah oui ! Oui !

Donc du coup avec les shaped canvas, il a carrément ce qu’on appelle des toiles découpées, donc ils sont un peu en volume, alors ! Je pense qu’il ne faudrait peut-être pas leur montrer les shaped canvas, mais peut-être leur montrer, les premiers travaux de Sam Francis, à plat, parce que du coup ça te permettra, de leur montrer après coup, que Sam Francis est passé du 2 dimensions, au volume, parce que quelque part,

Ca on le garde pour la fin !

C’est, on le garde pour la fin, on le garde pour la dernière séance ? où euh, je sais pas si le 26 ils auront terminé, mais du coup soit tu le fais à la fin, tu leur montres ça ? soit tu euh ?

§§§ Soit je peux leur montrer peut-être Sam Francis au début de la séance, on verra !

Ouaih ! On verra ! (silence) (reprise)

Ok ! On va organiser ça !

Là, là c’est parce que je veux leur faire voir à un moment donné avant qu’on se voit, ou pas ?

Ah bah, moi, je pense oui !

Hun ! Avant qu’on se voit, je peux leur faire voir ça !

Donc surtout si tu veux leur faire faire un peu un travail de, d’écriture, euh ?

Oui, oui ça se peut ! Ça, ça va, un peu !

Voilà ?

Ca va faire, une peu §§§ du travail

Donc du coup, c’est le 12, là, pour toi ce serait le 12, là si tu fais un travail d’écriture ?

Ce serait la semaine prochaine, voilà !

Bon, on table là-dessus, donc tu peux m’envoyer si tu veux et je te dirai ce que j’en pense de ce travail pour le 12 janvier, donc il y a un plutôt d’écrit ?

Oh, tu sais c’est un travail, c’est une fiche, c’est, d’ailleurs c’est même pas moi qui l’avait faite, c’est Isabelle,

Hum ?

Et y a des questions, si tu veux et ça permet de, de garder un écrit !

Tu penses questions et croquis ?

Oui, Isabelle me l’a dit ça !

Obliger à faire des croquis ?

Alors si, mais je l’ai fait ça, mais on a pas eu le temps, mais j’y reviendrai dessus, parce que à la fin de, de …la séance là hier, je leur ai dit, « et si vous essayiez vous de faire du Pollock ? Alors ? » Alors là c’est parti à fond, le cahier, on l’a ouvert et on a pris des craies, on a pas pu le faire à la peinture !

D’accord, d’accord ?

Aux crayons !

Ah ?

Et c’était intéressant, parce que, ils étaient très contents !

Ils cherchaient ?

Et en fait ils voyaient la difficulté du geste !

D’accord !

Ils ont vu la difficulté du geste ! Parce que au début y en a un qui partait bien, c’était, ça faisait Pollock, mais c’était toujours pareil !

D’accord ?

Et le changement de couleur ? Et il disait pas ! Il savait pas !

Ah ? Pourtant ils l’ont vu dans l’œuvre le changement de couleurs ?

Et oui ! Mais c’est pour ça que je te dis, il faut toujours du temps avec les élèves!

Oui ?
2012
672 CC 5 janvier 2012 Parce qu’ils le voient, ils ont manqué, ils ont tendance à dire ça y est j’ai compris ça suffit !
673 MEP5 janvier 2012 Oui, oui
674 CC 5 janvier 2012 Et « ouaih, madame c’est facile » ; et là on voit ! « eh ben oui, c’est ce qu’on va voir et faire maintenant, ouvrez les cahiers, vite ! »
675 MEP5 janvier 2012 D’accord, d’accord !
676 CC 5 janvier 2012 Et c’était sur les 5 minutes qui restaient !
677 MEP5 janvier 2012 Oui c’est bien, c’est bien ? C’est bien ?
678 CC 5 janvier 2012 C’est resté, ils sont restés sur cette impression,
679 MEP5 janvier 2012 C’est un travail de recherche !
680 CC 5 janvier 2012 « ah, ouaih, c’est peut-être pas si facile que ça ! »
681 MEP5 janvier 2012 D’accord, d’accord !
682 CC 5 janvier 2012 Et chacun avait un geste différent ! « madame et moi, et moi », alors t’en sors plus !
683 MEP 5 janvier 2012 Oui, oui !
684 CC 5 janvier 2012 J’en peux plus!!!(rire)
685 MEP 5 janvier 2012 Alors comment on leur présente le 19 ? Donc moi, je viendrai à 10h, je viendrai, je vais dire à Bruno,
686 CC 5 janvier 2012 Ils savent qu’il y a, que tu vas venir !
687 MEP5 janvier 2012 Oui ?
688 CC5 janvier 2012 Avec quelqu’un qui filmera, qui filme ! Ils sont en attente, hun !
689 MEP5 janvier 2012 Oui, je me doute !
690 CC 5 janvier 2012 Et puis bon, avant que vous vous lancez il faut que vous vous sachiez de quoi on va parler !
691 MEP5 janvier 2012 Hun, hum ?
692 CC 5 janvier 2012 Et de ce que vous allez faire et pourquoi on va vous demander telle chose, donc j’ai dit à présenter un artiste, j’ai dit que ça faisait partie de l’histoire des arts aussi !
693 MEP5 janvier 2012 Hun, hum ?
694 CC 5 janvier 2012 Donc j’ai dit que ça pouvait être éventuellement une œuvre à travailler, mais ça je le mets toujours en suspens, parce qu’il faut toujours leur faire croire qu’à la fin, ils auront peut-être cette œuvre là, pour certains, donc ils s’investissent là-dessus !
695 MEP5 janvier 2012 Hun, hum ?
696 CC 5 janvier 2012 Et je leur dis que je leur donnerai un travail de recherche à faire, mais c’est moi, qui veut, parce qu’ils disent : « madame on prend des notes ? » ; je leur dis « non, vous êtes pas obligé de prendre de suite des notes, parce que moi je vais vous donner un document » ; et moi ce qui m’intéresse c’est pas qu’ils aient pris des notes, c’est que à travers le document ils vont les prendre les notes là, on va pas leur faire faire deux fois la même chose !
697 MEP 5 janvier 2012 Non, non ?
698 CC 5 janvier 2012 A travers les questions, parce que comme c’est sous forme de question, sous forme de questions ils sont obligés de rentrer dans le texte ! Et ça comment dire,
699 MEP 5 janvier 2012 Euh, ça casse !
700 CC 5 janvier 2012 Ça casse et c’est pas du recopiage, des exposés, mais c’est de la recherche, c’est de l’analyse !
701 MEP5 janvier 2012 Ouaih, ouaih ?
702 CC 5 janvier 2012 Parce qu’ils doivent, moi je les oblige à faire la différence, entre exposé et analyse, c’est pas évident, ça pour eux
703 MEP 5 janvier 2012 Hum ?
704 CC 5 janvier 2012 Ils ont tellement l’habitude de faire du copier-coller, et de recopier, que même y compris pour les 6ème, là !
705 MEP5 janvier 2012 Hum !
706 CC 5 janvier 2012 J’ai vu que j’avais fait sous forme d’analyse !
707 MEP 5 janvier 2012 Ouaih ?
708 CC 5 janvier 2012 Sous forme d’analyse c’est pas sur internet tu comprends !
709 MEP5 janvier 2012 Ouaih ?
710 CC 5 janvier 2012 Il faut lire, il faut s’intégrer, il faut se poser des questions !
Il faut se pencher ?

Il faut se pencher et se poser des questions ! Et en arts plastiques, de se poser des questions, c'est pas aussi évident que ça, hun ! C'est pas quelque chose qu'ils ont l'habitude de faire ! Eux ils ont l'habitude « madame qu’est-ce que c’est le sujet ? » et puis « point ! »

Ouaih ! Ce qu’on fait avec PS, MS, GS à Kergomard !

Tu les obliges à se poser, c'est ça !

On les oblige à se poser des questions, autour de l’œuvre d’art !

Ben voilà, parce que, eux c'est pas des réflexes qu'ils ont, et c'est pas des choses qu'ils ont apprises, comme nous, ils sont dans le même état que nous, hun franchement, enfin moi !

Ouaih ?

Je pense toujours à moi, là, je reviens, en disant, avant je me posais pas de questions, je regardais, le sujet d’arts plastiques, parce qu’il fallait que j’en refasse un ou quelque chose, ou faire quelque chose de drôle, de nouveau ou de, euh,

Hun ?

Tu les obliges à se poser, c'est ça !

On les oblige à se poser des questions, autour de l’œuvre d’art !

Ben voilà, parce que, eux c'est pas des réflexes qu'ils ont, et c'est pas des choses qu'ils ont apprises, comme nous, ils sont dans le même état que nous, hun franchement, enfin moi !

Ouaih ?

Donc, on leur fait faire la différence ! D’ailleurs c’est pour ça que quelque fois ça rechigne au travail ! Parce qu’ils se disent «ouaih, zut avant c’était mieux ! On pouvait faire du découpage ! »

Oui, oui c’est ça ! Avant, il fallait plus suivre le guide ?

Avant, voilà !

Il y avait un guide qui disait, qu’il fallait faire tel truc ?

Tel pliage, pour faire tenir ça, c’est ça !

C’est l’origami ! Quoi ?

Oui, oui voilà !

Enfin c’est l’origami au sens plat du terme ?

Ouaih, ouaih !

Euh, bon, donc du coup, comment, comment est-ce qu’on présente, le travail aux élèves ?

Euh…

Est-ce que t’as une idée ?

Sur la présentation en volume, passer de l’un à l’autre,

Oui !

de poser la question, déjà se poser la question, qu’est-ce qu’on pourrait avoir comme idée, déjà pour utiliser le volume ? Le volume qu’est-ce que c’est et qu’est-ce que ça donne ? Parce que quelque fois le volume ? Alors est-ce que nous on va vouloir du volume, ouvert, fermé

Ouvert, fermé ?

Ouvert, fermé, est-ce qu’on va avoir de la taille ? Quel genre de volume ? Les dimensions ?

Faudra le mettre dans les contraintes, dans les contraintes, la dimension, d’abord est-ce que, la dimension les supports, les matériaux, etc.

Les matériaux, etc., les supports, qu’est-ce que ? Est-ce que je leur demande d’amener quelque chose ?

Est-ce que, tu m’avais dit que tu avais des grandes feuilles ?

Moi, j’ai des grandes feuilles !

Bon !

J’ai des cartons qu’on pourra découper, que j’ai récupérés, c’est du carton souvent, ils ne le travaillent pas
<table>
<thead>
<tr>
<th>751 MEP5 janvier 2012</th>
<th>Est-ce qu’on leur laisse le choix ou est-ce que tu imposes, le support ? C’est-à-dire est-ce que tu les mets par groupe ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>752 CC5 janvier 2012</td>
<td>Par, on peut les mettre par groupe de deux ! Je pense !</td>
</tr>
<tr>
<td>753 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Par groupe de deux, d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>754 CC5 janvier 2012</td>
<td>Ce sera plus intéressant, parce que jusqu’à présent ils n’ont pas trop fait de travail par groupe !</td>
</tr>
<tr>
<td>755 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Bon, donc ils sont par groupe de deux !</td>
</tr>
<tr>
<td>756 CC5 janvier 2012</td>
<td>On leur impose un support !</td>
</tr>
<tr>
<td>757 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ils n’ont pas le choix, hun ?</td>
</tr>
<tr>
<td>758 CC5 janvier 2012</td>
<td>Ils ont pas le choix, hun ?</td>
</tr>
<tr>
<td>759 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>760 CC5 janvier 2012</td>
<td>De base, on peut imposer, et puis y en a toujours un qui te dit : « mais madame, est-ce qu’on peut faire ça en plus ? » Si moi je vois que ça peut passer dans le sujet, et…</td>
</tr>
<tr>
<td>761 MEP5 janvier 2012</td>
<td>C’est pas le problème !</td>
</tr>
<tr>
<td>762 CC5 janvier 2012</td>
<td>Ça enrichit ! voilà</td>
</tr>
<tr>
<td>763 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Le support, ça dépend de ce qu’ils font dessus</td>
</tr>
<tr>
<td>764 CC5 janvier 2012</td>
<td>Dessus ! Voilà ! Ils font ce qu’ils veulent dessus !</td>
</tr>
<tr>
<td>765 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Un on est bien d’accord ! L’idée de leur annoncer, comment est-ce qu’on leur annonce, est-ce que, on leur dit qu’ils imaginent un Pollock en 3D, ou est-ce qu’ils imaginent, euh,</td>
</tr>
<tr>
<td>766 CC5 janvier 2012</td>
<td>Comment ? Comment ils pourraient rendre de la dimension, mettre de la dimension dans le, en 2D en 3D</td>
</tr>
<tr>
<td>767 MEP5 janvier 2012</td>
<td>On fait exploser en 3D !</td>
</tr>
<tr>
<td>768 CC5 janvier 2012</td>
<td>En 3D, Oui, je crois qu’il faut être large là-dessus, il faut être ouvert !</td>
</tr>
<tr>
<td>769 MEP5 janvier 2012</td>
<td>On fait exploser un Pollock, … un Pollock en 3D, hun ?</td>
</tr>
<tr>
<td>770 CC5 janvier 2012</td>
<td>Oui ! Je sais plus comment on l’avait noté dans les trucs, s’il avait pensé à travailler en volume, et si on,</td>
</tr>
<tr>
<td>771 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ah, oui c’était dans la feuille que je t’avais donnée pour le principal ?</td>
</tr>
<tr>
<td>772 CC5 janvier 2012</td>
<td>Oui la formule,</td>
</tr>
<tr>
<td>773 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Et si Pollock aujourd’hui,…/</td>
</tr>
<tr>
<td>774 CC5 janvier 2012</td>
<td>C’était plutôt ça, et si Pollock aujourd’hui,</td>
</tr>
<tr>
<td>775 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Travaillait en 3D ?</td>
</tr>
<tr>
<td>776 CC5 janvier 2012</td>
<td>Travaillait en 3D !</td>
</tr>
<tr>
<td>777 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Si Pollock aujourd’hui, travaillait en 3D ?</td>
</tr>
<tr>
<td>778 CC5 janvier 2012</td>
<td>Ça ça, va bien leur parler, puisqu’ils l’ont bien vu et après, oui je crois !</td>
</tr>
<tr>
<td>779 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Voilà ! Alors le matériel, ben on va aller voir ça, parce qu’on va monter là-haut,</td>
</tr>
<tr>
<td>780 CC5 janvier 2012</td>
<td>Moi, j’ai de la peinture</td>
</tr>
<tr>
<td>781 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Oui, mais il leur faut du papier, des choses comme ça, après… t’en as</td>
</tr>
<tr>
<td>782 CC5 janvier 2012</td>
<td>J’ai du papier, j’ai des grandes feuilles</td>
</tr>
<tr>
<td>783 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Des feuilles colorées ?</td>
</tr>
<tr>
<td>784 CC5 janvier 2012</td>
<td>J’ai des feuilles canson colorées ! Ils en ont aussi, donc on peut leur demander d’en prendre, d’en sortir, euh…</td>
</tr>
<tr>
<td>785 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ouaih ! Ils ont le droit de faire de la peinture sur la, le</td>
</tr>
<tr>
<td>786 CC5 janvier 2012</td>
<td>Il y a de la peinture, de la craie, des craies grasses</td>
</tr>
<tr>
<td>787 MEP5 janvier 2012</td>
<td>D’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>788 CC5 janvier 2012</td>
<td>Il y a des pinceaux, y a une brosse à dent, aussi, on peut aussi utiliser</td>
</tr>
<tr>
<td>789 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Donc ils n’intègrent pas des objets, on est bien d’accord, ça reste ?</td>
</tr>
<tr>
<td>790 CC5 janvier 2012</td>
<td>Non ! Ils n’intègrent pas des objets</td>
</tr>
<tr>
<td>791 MEP5 janvier 2012</td>
<td>D’accord donc, on reste dans quelque chose, il faut leur dire qu’on reste dans l’abstraction ?</td>
</tr>
<tr>
<td>792 CC5 janvier 2012</td>
<td>Hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>793 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Donc ça il faut, dans les contraintes, ça c’est important ?</td>
</tr>
<tr>
<td>794 CC5 janvier 2012</td>
<td>Oui, parce que ils en auront pas et puis ce sera trop long</td>
</tr>
<tr>
<td>795 MEP5 janvier 2012</td>
<td>Ouaih, tu vois, par exemple « un stylo, à ben ça, tiens ça ferait bien ! » ?</td>
</tr>
<tr>
<td>796 CC5 janvier 2012</td>
<td>Ah non !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Donc du coup on est bien, on est bien dans l’abstraction ?

Ah ben, si y en a un qui pense à coller un vieux stylo, si on le collait ça fait du volume, c’est ssss… je sais pas

Ben oui ; mais du coup, ben euh, si, si il met son stylo il est obligé de l’intégrer, c'est-à-dire qu’il est obligé de faire en sorte qu’il soit quasiment invisible ?

Mouaih !

Si jamais il y a cette question là ?

Bon, alors maintenant il peut le rendre

Il faut qu’il soit quasiment invisible

Oui, il peut le, on vient de finir, on est en train de travailler sur le « camouflé »

Bon ben tant mieux alors

Dire « Camouflé », ils comprendront ce que c’est, on vient de le faire

Bon ben d’accord, bon ben très bien !

J’ai fait avec euh, Guernica,

D’accord, d’accord

Puisqu’on avait travaillé l’œuvre, j’ai pris le sujet du « camouflé »

C’est très bien ! Il y avait quelque chose qui était camouflé dans le ?

Je leur ai donné des morceaux découps,

Hum, hum ?

Ils peuvent en rajouter eux, il font au dessin, ou moi j’en avais, au départ j’en donne un, et s’ils en ont besoin, y en a d’autres

Hum ?

Et s’ils veulent faire du dessin, dessin, ils, mais il faut que ce soit camouflé

Hum !

Alors le camouflé est plus ou moins réussi, mais l’image intégrée dans un

Oui, mais ils ont compris ?

Le contexte, voilà, elle est intégrée dans un contexte, voilà, dans une nouvelle histoire, voilà !

D’accord, d’accord ?

Ça c’était le sujet que j’avais donné, à la

D’accord !

La suite pour travailler la pratique, sur Guernica !

Il y avait quelque chose qui était camouflé dans le ?

Oui, mais ils ont compris ?

La matière oui !

La matière, oui !

La matière, oui, la matière mais pas, ça veut dire s’il y a la feuille, faudra prendre les morceaux de la feuille, la matière de la feuille, mais on ne peut pas prendre la, hun, on peut travailler sur la matière mais pas sur la, l’objet ? Pas d’objet ?

Ouaih ! Pas d’objet, voilà, §§§, c’est une différence, parce que quelquefois ils mélègent un peu les deux ! Tu vois

Parce que pour le volume ils peuvent te dire, « ah oui mais madame, si je vais chercher une feuille dans », parce que là je vois le jardin, ouaih tu vois ils peuvent te dire « je ramène du bois » ou des trucs comme ça ?

Parce qu’on est dans l’abstraction, on a dit, alors le bois peut-être ?

Ça, peut être !

La matière oui ?

La matière, oui !

La matière, oui, la matière mais pas, ça veut dire s’il y a la feuille, faudra prendre les morceaux de la feuille, la matière de la feuille, mais on ne peut pas prendre la, hun, on peut travailler sur la matière mais pas sur la, l’objet ? Pas d’objet ?

Ouaih ! Pas d’objet, voilà, §§§, c’est une différence, parce que quelquefois ils mélègent un peu les deux ! Tu vois

Parce que les matériaux, on peut faire un sac là-haut, j’ai pas mal de petits matériaux, à droite à gauche de trucs ondulés, de choses comme ça, on peut faire un tas de, dans une pochette voilà, de matériel

Parce que, euh de la colle j’en ai, si on en a besoin, ils en ont aussi, mais bon, au cas ou moi j’en ai

Bon !

Des cutters, mmm ! Des ciseaux, j’ai, euh !! Je sais pas qu’est-ce…?

Pour trouver, pour coller bien le matériel le pistolet à colle t’en as un ?
2012
842 CC5 janvier 2012 J’en ai un, ouaih !
843 MEP5 janvier 2012 Bon ! D’accord ?
844 CC5 janvier 2012 Voilà, après ! Sur une heure ça va aller vite !
845 MEP5 janvier 2012 Ça va aller vite, ouaih ! Pour ranger les travaux, est-ce que ça va ?
846 CC5 janvier 2012 Ben sur les grandes feuilles, par groupe de deux, ça me fera, une dizaine maxi,
847 MEP5 janvier 2012 Une dizaine ça ira ?
848 CC5 janvier 2012 Ouaih, j’aurai la place derrière !
849 MEP5 janvier 2012 Ok ! Alors la semaine suivante,
850 CC5 janvier 2012 A sécher tu veux dire, ouaih
851 MEP5 janvier 2012 Eh oui !
852 CC5 janvier 2012 C’est le jeudi, ouaih j’y suis jusqu’au soir, pour sécher, pour le collègue le lendemain
853 MEP5 janvier 2012 Donc après on se voit le 26, donc toujours la même heure, la même classe,
854 CC5 janvier 2012 Hum !
855 MEP5 janvier 2012 Donc là tu peux peut-être démarrer, en montrant peut-être, euh ce qu’on disait
856 CC5 janvier 2012 Donc ça, ça sera fait !
857 MEP5 janvier 2012 Ça sera fait le 12, on est bien d’accord
858 CC5 janvier 2012 Le 12
859 MEP5 janvier 2012 Le 12 donc t’as Frankenthaler, et Morris Louis, qu’est-ce que j’avais dit Franck Stella,
860 CC5 janvier 2012 Stella
861 MEP5 janvier 2012 Et Sam Francis
862 CC5 janvier 2012 Hantai
863 MEP5 janvier 2012 Je me suis trompée c’est Frank Stella, qui fait du, euh, qui fait du, donc, Sam Francis c’est ici, et c’est Franck Stella, qui fait du, du volume, attends, je me trompe pas, ah j’ai un trou de mémoire, (rire)
864 CC5 janvier 2012 (rire)
865 MEP5 janvier 2012 Shaped canvas c’est Sam Francis ?
866 CC5 janvier 2012 Et l’autre c’est Franck Stella, mais je connais Franck Stella, j’ai déjà vu des trucs de lui, mais je me rappelle plus
867 MEP5 janvier 2012 Non, non c’est Frank Stella, Francis c’est ses jetés, tu sais !
868 CC5 janvier 2012 Parce que l’autre, je le connais pas, alors !
869 MEP5 janvier 2012 Sam Francis c’est vraiment jeté, voilà, c’est ça !
870 CC5 janvier 2012 Francis je le connais pas
871 MEP5 janvier 2012 Donc Franck Stella, ce sera le début de cette séance du 26 !
872 CC5 janvier 2012 Hum !
873 MEP5 janvier 2012 Qu’est-ce qu’on peut leur montrer encore comme euh ?
874 CC5 janvier 2012 Alors moi ce que, je voudrais c’est, court-circuiter un peu leur idée et peut-être leur montrer Gargallo est-ce que tu connais Gargallo ? Non ? Mais je vais §§§
875 MEP5 janvier 2012 Ben, oui, si tu trouves pas tu me dis ! Il faudrait leur montrer Gargallo, oui
876 CC5 janvier 2012 Ça me parle, plus Gargallo !
877 MEP5 janvier 2012 Il a travaillé beaucoup sur des trucs, alors lui il est dans le
878 CC5 janvier 2012 §§
879 MEP5 janvier 2012 Figuratif, mais c’est des euh, des plaques de métal qu’il découpe pour donner du volume
880 CC5 janvier 2012 Ah oui ! ah ça me parle ça
881 MEP5 janvier 2012 Tu vois, hun ! Et donc du coup c’est pour aller vers l’idée que, ben c’est pas, enfin cette idée de volume et de semi-volume ?
882 CC5 janvier 2012 Hum !
883 MEP5 janvier 2012 Avec Gargallo, c’est pas, c’est un semi-volume, c’est quand même l’idée de leur montrer qu’on peut faire du figuratif quand même, quoi !
884 CC5 janvier 2012 Ouaih, ça empêche pas !
885 MEP5 janvier 2012 C’est pour pas, c’est pour pas les orienter en leur disant, le volume, de type là, c’est que abstrait ?
886 CC5 janvier 2012 Ils avaient quand même, tu vois, ils ont bien compris toute suite, la notion, la définition de l’abstrait, tu
vois, quelque chose qui est pas représenté ! Euh !

Ouaih, voilà ?

C’était pas, ouaih j’ai trouvé qu’ils avaient une bonne réaction face à l’abstrait, tu vois, ça pas était, enfin j’ai un qui m’a dit « ouaih, madame ça veut rien dire » !

Oui, oui ben oui ?

Parce que, y en a toujours un qui te dit ça

Oui bien sûr !

Oui ben « c’est intéressant ce que tu dis, ben ça va nous permettre de donner la définition de l’abstrait »

Ouaïh ?

On en a profité, tu vois, je l’ai repris comme ça,

Ben oui !

En lui disant eh ben, dans la question de ce, c’est toujours de se dire qu’ils ont toujours tendance à dire, « j’aime ou j’aime pas » ! Elle est pas intéressante cette question !

Oui, oui ben oui ?

Ça me plaît ou ça me plaît pas ! C’est même pas

Hum ?

Ça fait pas partie du sujet quoi !

Ouaïh, ouaih ?

Ça fait partie d’autre chose !

Ben c’est sûr que dès l’instant, où on est plutôt « à quoi ça te fait penser, ou à quoi ça ressemble ? » déjà tu permets de …

Ça permet de dire, ça permet aussi de rectifier à ce moment-là !

Oui, dans sa question, quand ils disent « ça ressemble à rien » ou je sais pas quoi, ça, enfin je veux dire, ben voilà « ça ressemble à rien » c’est …

Ça permet de dire que ça ressemble quand même à quelque chose !

Eh oui !

T’es en train de dire que justement ça ressemble à quelque chose ! Qui pour toi représente le « rien » !

Et après « ça me fait penser à », ça me permet de faire l’association, la liaison, tu vois ?

Ça permet aussi, parce qu’alors, c’est les réactions, assez classiques ça, je dirai !

Hum, hum !

Dans l’abstrait quels que soient les niveaux de classe, c’est systématiquement surtout dans ce collège, là-bas, dans les autres j’avais pas eu ces réactions-là, mais ça plus t’es classique dans ta tête

Hum, hum ?

Et plus t’as tendance à faire ça ! C’est-à-dire toujours toute suite « ouaih, mais madame ça ressemble un peu à un cheval », ou ils cherchent du figuratif dans l’abstrait

Ah oui, oui !

Ça alors c’est, terrible ! Mais c’est difficile, c’est difficile dans un premier temps pour eux,

C’est casse gueule, c’est casse gueule en plus,

Eh ouaih, alors je leur explique, c’est pas possible de trouver quelque chose comme ça, sans réfléchir, parce que c’est vraiment, la définition même si elle est pas experte, ils peuvent trouver des turcs à dire et donc chercher sur des documents, ça ils le peuvent !

Ouaïh ?

Alors absolument rechercher à quoi ça ressemble ? Tu y trouveras pas grand-chose !

Hum ?

Maintenant que tu es toi, et tu as une imagination… chacun la sienne, et si tu y trouves des choses, tant mieux ! C’est pour ça que je te dis, « ça me fait penser à » ça change complètement les choses, c’est-à-dire que la couleur rouge, ça me peut me faire penser au sang, voilà

Oui, oui, « ça me fait penser à » !

Ouaïh, ouaih

Mais la couleur rouge ça peut me faire penser à la tapisserie euh, qu’ils ont mis dans tel musée, parce que, enfin voilà, des trucs comme ça, enfin tu vois ! Ou ça peut me faire penser à une œuvre en particulier parce qu’il y a un point rouge ou orange, je pense par exemple à la petite balle de Vallotton, (Le ballon, 1899, Musée d’Orsay) tu sais, la petite fille qui court après une petite balle ?

Ah oui, ouai ! Vallotton, je vois, la petite fille qui court après une petite balle, ouai !

L’orange, bon ben voilà, je veux dire,
Oui, oui, oui ! Ben cet orange qui éclate ça me fait penser à ce toute petit petit point orange, à une orange…

Mais eux il faut qu’ils identifient systématiquement à, à quelque chose

Mais justement, pour éviter cette identification, moi je passe par là, avec, les petits par exemple c’est ce qu’on fait, on passe par cette idée-là, c’est-à-dire « ça me fait penser à ! » !

Ouaih ! et, à mon avis ça doit court-circuiter cette idée de « ça ressemble »

Ouaih ! « Ça me fait penser à », ça permet d’être dans l’association, je vais associer par exemple, ben, c’est ce rose, « ça me fait penser à la framboise », c’est pas une framboise !

Hun ! Voilà, ou « ça ressemble pas »

Hun ! Ouaïh, ouaih ! ça ressemble pas à une framboise,

Hum, nan !

Mais du coup ça me fait penser, ce bleu là ça me fait penser au drapeau, ça n’a rien à voir entre la framboise et le drapeau, pourtant ces deux chaises, tu vois c’est comme ça que tu peux leur dire

Ah ! Ouaïh, ouaih !

Hun, hum !

Et c’est vraiment le même objet, c’est quand même fantastique, ça fait penser à un drapeau et l’autre une framboise ?

Hum, hum !

Bon, voilà, c’est des, j’essaie de travailler comme ça avec les petits, tu vois et leur dire,

Ah, oui ! Les grands aussi !

Tu peux faire le même truc, mais c’est vrai qu’avec les petits,

Et ils disent : « ah, bah oui c’est vrai que c’est la même chose, ah bah mince alors ! Pourquoi ça me fait penser à etc. ». Et après, évidemment, moi ce que je fais, c’est que j’amène l’œuvre d’art Hum, hum !

Et donc du coup, je vais amener une œuvre qui, euh, eh ben, amener cette couleur là, et l’autre qui va amener l’autre couleur !

Hum, c’est ça !

Et voilà ou un Klein, par exemple, et ça y est, du coup, tout…

Ouaïh, ouaih !

Et les gamins disent « ça y est, ah oui, d’accord ! » !

Ouaïh, ouaih, ouaih ! Ben oui mais du coup, je peux faire, par rapport à la couleur, la quantité, la qualité, la matière, le format, le support, et puis ça y est, ils découvrent !

Et ça, avec des petits, ça marche assez bien ?

Ça marche bien, ouaih !

Pour travailler, avec l’équipe, là de, de Perpignan,

Ouaïh, et sur le vocabulaire ? Parce que moi

Oui ?

sur le vocabulaire, le lexique et tout ça, moi, enfin bon, voilà ce que je mets en place avec eux, ils ont tellement, tellement de choses à voir, à dire, à faire, entre les notions, entre les questions, entre les œuvres, entre la connaissance,

C’est parce qu’on a saucissonné beaucoup, on a fragmenté l’enseignement, depuis longtemps et c’est ça qui fait…

Là on le voit bien en arts plastiques, dis donc

Ah, oui, on a l’impression, c’est un saucisson

Ben, mais je suis pas sure, que avec tant de disciplines, ils s’en rendent compte, mais on le sent très fort
c’est en arts plastiques !

Ah oui ? Oui c’est sûr ! Ouaih, ouaih !

Les autres disciplines, je crois qu’elles en font pas autant,

Oui ? Peut-être, peut-être, je sais pas ? Bon, donc le 26 on présente, tu présentes, deux ça suffit, hun ? Tu vois là aussi, c’est pas la peine, de, une œuvre à chaque fois, ça suffit !

Oui, oui !

Et donc du coup si tu trouves pas Gargallo, tu me dis, je t’en enverrai, je t’en enverrai !

Ok, ok, je sais ou j’en ai déjà vu ! Hun !

Oui, moi je pense aussi parce que c’est un, un, un peu un classique, mais bon, c’est possible qu’on en ait déjà, déjà abordé ; donc voilà, donc on les remet au travail, donc ils continuent leur boulot, mais on leur donne peut-être un temps, un temps court, parce qu’il faudrait peut-être faire un petit point à la fin !

Oui, ça !

Donc du coup, ça ça doit prendre quoi, peut-être 5 minutes, quoi hun

Hum ! 5 min !

Pas plus ?

Hum, hum ! Nan ! Plus les 5 minutes de s’installer…, de s’installer !

Oui !

Hum ! 30 minutes de travail !

On les fait travailler 30 minutes ?

Ouih, ouaih !

Donc ils ont 30 minutes !

Au bout de 30 minutes, faut qu’ils, non, nous, on lâche prise, quoi alors, on les…

Quite à ce que, quitte à ce que, toi, le jeudi, je sais pas, mais, le jeudi suivant, si tu vois vraiment que le boulot n’est pas terminé…

Oui, je continuerais, moi,

Un point !

Ah mon avis il faudra encore, encore une fois, parce que je vois, les rythmes, ils ont besoin !

Bon d’accord ! Donc ce qu’on peut faire, c’est faire le point à ce moment là, et on fait le point sur ce que,

Et après, je fais le point

Alors, oui, ce que j’aimerais, sur ce point, si c’est possible, c’est que ce soit toi qui le fasses avec eux

Hum ! Oui !

C’est-à-dire que vraiment, tu les interroges, tu vois, que tu fasses tourner la parole, voilà

Oui, oui !

C’est ce que j’aimerais que, qu’il se passe à ce moment-là !

Donc 3ème séance !

Et cette histoire de parole, ce que j’ai, si possible, encore une fois et pas, voilà les œuvres qui ont été montrées, puissent être croisées avec leur production, c’est-à-dire qu’on puisse faire, des parallèles avec leur production et les œuvres ! Ce qui faudrait, peut-être c’est, qu’on ait aussi les œuvres, éventuellement, qu’on ait les œuvres sorties, peut-être ?

Euh, qu’est-ce que tu veux dire par là ?

Eh ben peut-être que, on peut les mettre sur grands formats, peut-être ? Faudrait que je voie si je peux éventuellement avoir quelques œuvres ?

Ah, mais moi je peux les relever, je vais les mettre sur mon ordi, on peut les projeter directement !

Oui, on peut les projeter, ah oui, et faire un power point, remarque on pourrait les avoir en petites vignettes, ah oui, oui ! D’accord, d’accord !

Oui ! On peut les avoir comme on veut !

D’accord ! Oui c’est vrai qu’on pourrait les avoir en petites vignettes, euh !

Je peux même les tirer sur papier, pour, mais elles ne seront pas en couleur !

Non, non ! Non ! Est-ce qu’il faut, leur laisser un écrit, quelque chose ?

Euh$ ! Ben moi, je vais faire, je vais m’occuper de ça ! Je vais le faire, comme ça je te le donne !

Ben moi, je vais faire, je vais m’occuper §§
1008 CC5 janvier 2012  Hum !
1009 MEP 5 janvier 2012 Comme ça, toi tu peux faire ta présentation, comme tu veux ! C’est l’idée qu’ils aient un document, après toi tu le travailles comme tu veux !
1010 CC5 janvier 2012  Ouaih, ouaih !
1011 MEP5 janvier 2012 C’est pour que, t’es ça de moins à faire, voilà !
1012 CC 5 janvier 2012 Oui ! Ouaih c’est sympa ! J’essaierai de le voir aussi, enfin si je peux ! Et on verra si je peux le faire avec les autres classes !
1013 MEP5 janvier 2012 Hum, hum !
1014 CC5 janvier 2012 Pour voir un peu les réactions, des uns et des autres, entre ceux qui auront eu le travail avec le tournage, et ceux qui l’auront pas eu
1015 MEP5 janvier 2012 Eh oui ! Eh oui, si tu veux !
1016 CC5 janvier 2012 C’est pas mal
1017 MEP5 janvier 2012 Oui tout à fait
1018 CC 5 janvier 2012 J’avais pensé ça ! Voyons comment ça va se passer avec les autres classes ?
1019 MEP5 janvier 2012 Ah oui !
1020 CC5 janvier 2012 Parce que Pollock, je le fais de la même manière, je présente !
1021 MEP5 janvier 2012 Oui ?
1022 CC 5 janvier 2012 Je présente la même chose, on peut présenter ça, pareil !
1023 MEP5 janvier 2012 Oui ?
1024 CC5 janvier 2012 Mais avec euh
1025 MEP5 janvier 2012 Est-ce que la vidéo, elle, l’enregistrement, ça donne un plus ?
1026 CC5 janvier 2012 La vidéo !
1027 MEP5 janvier 2012 Un élan ?
1028 CC5 janvier 2012 Ça donne plus, oui, c’est pas mal pour eux!
1029 MEP 5 janvier 2012 Oui ! C’est pas mal ! Bien sûr ! D’accord, d’accord ! Bon, on….va voir !
1030 CC5 janvier 2012 §§§ la classe est bien !
1031 MEP5 janvier 2012 Le matos ?
1032 CC5 janvier 2012 Ouaih, ouaih ! Je crois que c’est prêt !
1033 MEP5 janvier 2012 Ah bah c’est, je pense que ce sera pas mal, hun !
1034 CC 5 janvier 2012 En plus ce sera bien ! Et puis moi je ferai des photos, aussi, j’y pense, à prendre mon appareil photos ! Bon j’y vais là !
1035 MEP 5 janvier 2012 C’est bon, j’y vais aussi, alors, à très bientôt et merci…

8. Cathy M. 11 JANVIER 2012

1 MEP 11 janvier 2012 C’est la première chose qui me semble importante est de savoir c’est quand est-ce que, quand la première fois t’as rencontré une œuvre d’art ?
2CM 11 janvier 2012 La première fois, tu veux dire « Gamine » ?
3 MEP 11 janvier 2012 Est-ce que t’était gamine ou plus tard !
4 CM 11 janvier 2012 Euh… Mon premier souvenir que j’ai c’était mon premier livre d’art,
5 MEP11 janvier 2012 Donc c’était un bouquin ?
6CM 11 janvier 2012 C’était un bouquin et euh….je vois encore le format et les images qui avaient dedans, je pense que c’était le premier !
Ça dû être une église… euh…
Pourquoi tu dis « ça a dû être une église » ?
Parce qu’il me semble que c’est l’endroit où tu vois la première œuvre d’art quand t’es gamin…???
Pour être un musée, non ?
Et musée, je pense que ça était euh… vers l’âge de 8 ans, un truc comme ça !
D’accord, d’accord ! Avec l’école, avec tes parents ?
Non, avec mes parents !
Avec tes parents ?
Euh…. Avec l’école j’ai pas de souvenir d’œuvre d’art !
Non y avait pas de cahier ? Y avait des diapos, et puis euh…
Ouaih !
….elle nous expliquait l’œuvre et j’aimais bien euh… ce côté-là ! si tu veux, …c’est la première fois que, j’ai parlé, euh…. que j’ai entendu parler de la composition d’un tableau…
D’accord ! Ah oui !
Euh… une énigme, un mystère….
D’accord, pour voir d’autres choses ?
pour voir d’autres choses, c’était une grille que je pouvais appliquer sur d’autres, d’autres œuvres que je connaissais, quand elle nous passait ses diapos, je me disais ah ben tiens ça me fait penser à ça… euh… et le… la composition c’était vraiment là que je l’ai découvert !
Ça devait être en 5ème 4ème … je pense !
En bossant ! D’accord ! Donc t’as eu ce concours et après une fois que t’étais, donc enseignante… euh… est-ce que quand est-ce qu’apparaît l’œuvre d’art dans tes classes ? En fait ? Toute suite ?
Ah oui du début ! Ah oui ça oui !
Et pourquoi ? Pourquoi ça toute suite ?
Parce que c’est quelque chose que j’aime bien et que je me régaliassais à le, euh… faire passer
Alors comment, pass… tu dis « c’est quelque chose que j’aime bien », mais comment ça passe du fait que t’es en collège, là où là effectivement tu fais de la découverte et puis que ça… euh… que ça se passe est-ce que t’as continué quelque chose ?
C’était inscrit dans le… euh…
C’était inscrit et c’était un endroit où c’était facile d’aller ! Où on va dans une ville on va dans un musée… c’est pas ! euh…
D’accord ! Donc il y avait une ligne
Oui y a quand même une ligne ; j’ai vu ma grand-mère peindre quand j’étais petite, elle avait essayé de m’apprendre, bon, moi je…. elle était très académique donc ça passer pas coté méthode,… mais je me rappelle de ma grand-mère en face d’un paysage et du, du…. comment elle se régaliassait et de, euh… de ce que je voyais rendre du, du… paysage sur, euh… l’aquarelle quoi !
C’était inscrit dans le… euh…
C’était inscrit et c’était un endroit où c’était facile d’aller ! Où on va dans une ville on va dans un musée… c’est pas ! euh…
D’accord ! Donc il y avait une ligne
Oui y a quand même une ligne ; j’ai vu ma grand-mère peindre quand j’étais petite, elle avait essayé de m’apprendre, bon, moi je…. elle était très académique donc ça passer pas coté méthode,… mais je me rappelle de ma grand-mère en face d’un paysage et du, du…. comment elle se régaliassait et de, euh… de ce que je voyais rendre du, du… paysage sur, euh… l’aquarelle quoi !
Donc on a bossé d’abord.
Alors lors de ce concours et après une fois que t’étais, donc enseignante… euh… est-ce que quand est-ce qu’apparaît l’œuvre d’art dans tes classes ? En fait ? Toute suite ?
D’accord, d’accord !
Et j’ai passé le concours, euh… en bossant quoi !
“Qui me donner une grille” pour voir d’autres trucs, et c’était la première fois que, que j’avais ça…
Donc dans le privé ! C’est ça ?
Donc dans le privé ! C’est ça?
Alors pendant deux ans j’ai fait de la comptabilité, et après j’ai eu un restau pendant 5 / 6 ans.
D’accord, d’accord !
En bossant ! D’accord ! Donc t’as eu ce concours et après une fois que t’étais, donc enseignante… euh… est-ce que quand est-ce qu’apparaît l’œuvre d’art dans tes classes ? En fait ? Toute suite ?
D’accord ! Alors j’y ai été, donc est-ce que quand est-ce que j’ai tout ce que j’ai fait des voyages avec mes parents, mais y en avait pas beaucoup, mais y avait des musées, enfin je veux dire, le musée c’était…
D’accord ! Alors j’y ai été, donc est-ce que quand est-ce que j’ai tout ce que j’ai fait des voyages avec mes parents, mais y en avait pas beaucoup, mais y avait des musées, enfin je veux dire, le musée c’était…
Pourquoi toi dis tu dû être une église ?
Parce qu’il me semble que c’est l’endroit où tu vois la première œuvre d’art quand t’es gamin…???
Ça dû être une église… euh…
Parce qu’il me semble que c’est l’endroit où tu vois la première œuvre d’art quand t’es gamin…???
11 janvier 2012

Ouah !

Hun ! D’accord … donc du coup, c’est de ce principe, euh… que tu pars quand tu construis tes premiers cours ?

11 janvier 2012

Ouah ! Ouah !

Où il y a œuvres qui passent ?

11 janvier 2012

Ouah

11 janvier 2012

Et euh…..quels types d’œuvres tu mets au départ ? Tu mets les reproductions ?

11 janvier 2012

Au début c’est des repro, c’est des repro qu’y a dans les couloirs de l’école, des posters, assez grands là, tu sais, typiques de ce qu’on trouvait dans une valise, de je ne sais plus…enfin ce qui était là et tout bêtement, y avait un Klee, et donc j’ai travaillé à partir du Klee, des formes géométriques, qu’est-ce qu’y avait d’autre, y avait un Kandinsky, les trucs que tu vois dans toutes les écoles, euh… encadré, dans les couloirs euh…

11 janvier 2012

D’accord, d’accord

11 janvier 2012

D’accord ! d’accord

11 janvier 2012

Donc j’ai trouvé ça et la petite palette d’aquarelle, euh…. à 10f, que je pouvais demander aux enfants d’acheter dans les fournitures scolaires en début d’année, même si j’étais pas titulaire du poste, ça c’était accessible, et donc j’ai démarré avec ça, la petite palette d’aquarelle et … repro qu’y avait dans le couloir…

11 janvier 2012

Donc toi, t’étais pas, euh…. dans la pratique plastique ?

11 janvier 2012

Non,

11 janvier 2012

Mais t’arrivais à donner aux élèves des moyens de faire de la production et comment tu passes du fait effectivement de ne pas avoir de pratique à mettre en place ?

11 janvier 2012

Je, j’ai, …j’ai dû trouver …. des fiches euh…au départ tout bêtement,

11 janvier 2012

Hum, hum ?

11 janvier 2012

Et puis après, j’avais bien vu en fait, que, l’aquarelle, la transparence, ça de ma grand-mère j’avais repéré, son geste aussi… et donc après comme j’avais la grille, j’avais pensé tu prends un procédé sur l’œuvre et tu te sens du procédé, tu te sers pas d’autres choses et donc ça…. je savais lire le tableau, quand je savais à peu près la composition, j’utilisais un procédé du tableau et je me servais du procédé pour faire… et à chaque fois ça me faisait ma progression, mais j’ai retrouvé le bouquin de Klee, sur lequel j’avais travaillé…

11 janvier 2012

Hum, hum ?

11 janvier 2012

Pour une séance d’une demi-heure j’ai peut-être 5 pages de préparation, c’était un boulot de fou, mais ce boulot là, euh…. Mais ce boulot là, ….il est en background, même…même maintenant si tu veux pour faire quand « je découvre une œuvre », mais ça j’ai redécouvert le travail que je faisais quand j’ai reçu des stagiaires en fait en classe !

11 janvier 2012

D’accord ! Hum, hum ?

11 janvier 2012

Chercher des pistes ?

11 janvier 2012

Chercher des pistes, par exemple c’était une ville de Klee, avec euh….et qui…je sais pas le titre de l’œuvre, qui est comme un reflet, y a une masse au centre et puis y a un soleil euh…

11 janvier 2012

Oui ?

11 janvier 2012

On recommence et ça se croise et ça, ça dessine des formes géométriques…

11 janvier 2012

D’accord ! Ça superpose ! c’est ça !

11 janvier 2012

Voilà, et ça dessine des formes de rectangles qui constituent une ville, une ville et qu’on colorie et ça j’ai mis, plusieurs fois, j’ai laissé le choix du nombre, en fait ça allait pas, donc y fallait trois chemins, mais avant d’arriver à trouver que c’est trois chemins, qu’il faut je me suis plantée un certain nombre de fois,

11 janvier 2012

D’accord ! d’accord

11 janvier 2012

et à la fin je savais qu’y fallait donner un point de départ, donner un point d’arrivée, et un nombre de lignes, à partir de là on arrivait à quelque chose qui était …

11 janvier 2012

D’accord ! d’accord

11 janvier 2012

Qui était à peu près construit ! Donc je donnais des contraintes et les consignes, finalement par rapport à l’œuvre d’art quoi !
1340

91 MEP11 janvier 2012
Donc tu sélectionnais tes contraintes et les consignes …euh ?

92 CM11 janvier 2012
Voilà et par rapport, surtout à la réalisation…possible ou pas quoi !

93 MEP11 janvier 2012
Et … Et à la production des élèves… petit à petit ?

94 CM11 janvier 2012
Ouaih

95 MEP11 janvier 2012
Voilà !

96 CM11 janvier 2012
Oui !

97 MEP11 janvier 2012
Tu réglais en fait tes consignes et tes contraintes entre l’œuvre d’art et euh…les productions

98 CM11 janvier 2012
Oui, et les productions

99 MEP11 janvier 2012
Et entre réception de l’œuvre et production des élèves ?

100 CM 11 janvier 2012
Oui, et après plus tard je me suis mis à faire, des….des lectures d’œuvres sans euh…production derrière,

101 MEP11 janvier 2012
D’accord ?

102 CM11 janvier 2012
Mais ça je m’y suis risquée beaucoup plus tard, je crois qu’au début, j’avais la trouille euh de le faire

103 MEP11 janvier 2012
Ah oui, et t’avais la trouille de pourquoi ?

104 CM11 janvier 2012
Parce que je me disais tu …. « t’es pas capable »…. «tu vas dire des bêtises »

105 MEP11 janvier 2012
Ah oui !

106 CM 11 janvier 2012
Et puis avec la pratique…et puis en fait je préparais, moi, pour moi parce que ça me plaisait aussi, la vie de l’artiste ou la composition de l’œuvre ou dans quelles circonstances il l’avait faite etc… et après, ça en maternelle… alors que les premiers pas je les ai faits en primaire, euh…ça racontait une histoire en fait et…

107 MEP11 janvier 2012
Hum !hum !

108 CM11 janvier 2012
Et ….Vu que je savais raconter une histoire de chaperon rouge etc… ben c’était pareil, je racontais une histoire sur l’œuvre

109 MEP 11 janvier 2012
Ouaih ! Ouaih ! Tu racontais une histoire sur l’œuvre, c’est-à-dire tu utilisais l’œuvre, tu créais une petite histoire, et tu racontais

110 CM 11 janvier 2012
Voilà et je racontais, l’œuvre …l’œuvre ou l’artiste….euh …l’histoire de Monsieur Monet,

111 MEP 11 janvier 2012
Oui ?

112 CM 11 janvier 2012
Ça je me suis bien régélée à le raconter…et c’est une fois que j’ai bien connu la vie de Monet, je leur montrais des photos de Giverny… enfin de son cadre,

113 MEP11 janvier 2012
Hum$h hum !

114 CM 11 janvier 2012
de son cadre de vie euh…moi j’ai eu plaisir à le faire et les gamins, ils y rentraient dedans bien quoi …

115 MEP 11 janvier 2012
D’accord …Donc … là c’est l’œuvre et les reproductions et donc quand est-ce qu’apparaît les premières fois où t’emmènes tes élèves au musée ?

116 CM 11 janvier 2012
Alors …euh, la première fois je crois que ça était Céret, … euh…… et … euh…

117 MEP 11 janvier 2012
Qu’est-ce qui fait déclencher ça ? C’est-à-dire…Pourquoi est-ce qu’à un moment donné là ça y est la nécessité, d’aller voir l’œuvre réelle ?

118 CM 11 janvier 2012
Peu…Parce que je me dis ….. si c’est pas l’école qui les amène, voir un musée, ils iront pas !

119 MEP11 janvier 2012
D’accord !

120 CM11 janvier 2012
Et euh…

121 MEP11 janvier 2012
Pourtant t’as pas ça dans ta famille, puisque toi, t’es, c’est tes parents qui t’ont emmenée !

122 CM11 janvier 2012
Mais justement, je me dis, si je le fais pas !

123 MEP11 janvier 2012
D’accord, tu le prends comme témoin ! Quoi ! Le fait que toi t’es emmenée par ta famille il faut que tu le fasses aux d’autres,

124 CM11 janvier 2012
Et puis j’ai vu la réaction des parents aux musées, « on y va jamais » c’est une espèce de …

125 MEP11 janvier 2012
Ah les parents y disaient ça aussi ? Oui

126 CM11 janvier 2012
Oui et ça ! Cette année je les ai ramenés à Céret, et j’ai eu les mêmes réactions des parents « Ah bon y vont dans un musée, c’est pas possible, à 5 ans, y vont s’embêter » enfin des réactions comme ça et les parents qu’on prend comme accompagnateurs, sont les premiers surpris de, …. voir les réactions des gamins…

127 MEP 11 janvier 2012
Oui, ….donc cette première fois tu les emmènes à Céret et qu’est-ce qui se passe, c’est toi qui avait proposé quelque chose ? Tu …. 

128 CM11 janvier 2012
Oui, euh…

129 MEP 11 janvier 2012
Tu te laisses un peu guider par le service éducatif !

130 CM11 janvier 2012
Non !

131 MEP11 janvier 2012
Non

132 CM11 janvier 2012
Non ! non !
Non, donc là c'est toi qui va avec une volonté particulière,

J'ai accompagné une fois euh, Marion qui était en classe, à Céret avec le service éducatif et j'ai pas aimé ce qu'ils faisaient ; ça me paraissait pas compréhensible par les enfants, mais, y, il faut, c'est souvent le cas il faut traduire, quand t'as des visites guidées pour les enfants il faut traduire, parce que, ils ont pas les mots ils ont pas les notions, c'est difficile quand même…

Ca a peut-être changé ça le service éducatif ?

Peut-être ?

Peut-être ?

Mais euh… Et du coup là, j’ai fait, la première visite que j’ai fait, c’était sur le paysage et donc on avait fait la moitié à Céret et l’autre moitié à St Jean Pla de Cor, où on voit les… les fameuses montagnes…

D’accord ?

…dessinées par Herbin etc… donc on avait travaillé sur le paysage dans le musée et sur le paysage après en plein air !

D’accord et ça c’est fait en deux fois ?

Une journée

D’accord !

Une journée, on avait fait les pique-nique au bord du lac et euh le motif, et on avait travaillé la visite avant de toute façon, puisque que ça je le fais systématiquement, on prend les planches à dessin et on dessine,…dans la cour,… les arbres,…tout ce qu’on peut, on prend la planche à dessin,

D’accord, donc on passe par la pratique au départ ! Avant ?

Oui !

Une journée, on avait fait les pique-nique au bord du lac euh le motif, et on avait travaillé la visite avant de toute façon, puisque que ça je le fais systématiquement, on prend les planches à dessin et on dessine,…dans la cour,… les arbres,…tout ce qu’on peut, on prend la planche à dessin,

Oui ! d’accord (rire) oui mais bon, c’est parce que tu me sembles, être, tu es convaincue du bienfondé du faire, de faire de la pratique, non ? tu passerais !!!

Y passent à côté sinon, enfin c’est pas, et puis …

Tu penses que c’est important de passer par cette pratique ?

Et hum !!! je … Moi je fais comme ça ! (rire)

Oui ! d’accord (rire) oui mais bon, c’est parce que tu me sembles, être, tu es convaincue du bienfondé du faire, de faire de la pratique, non ? tu passerais !!!

C’est ce que tu disais tout à l’heure cette histoire de vécu, là, donc du coup ? C’est de l’œuvre? Il passerait à côté de l’œuvre ?

Oui, et donc, il faut que ça soit…agréable, il faut que ce soit agréable, il faut que ce soit un moment de plaisir, donc y vont se régaler si … de voir, ça c’est sûr, mais aussi ils vont un peu patouiller et puis qu’après ils voient, ou ils retournent voir « ah ! bah ! tiens ce Monsieur, il patouille mieux que moi », à la limite, mais ils vont rentrer dedans à chaque fois que je parle d’un artiste j’essaie d’avoir une photo de l’artiste et une photo de l’artiste en train de travailler…

De travailler ! Ouaih d’accord !

Oui !

Et euh… si ils ont eux-mêmes leur palette soit d’aquarelle soit leur assiette de plastique avec des gouaches et ben ils vont comprendre ce que c’est qu’une palette, et si ils l’ont pas fait ça va rester théorique ! c’est pas !

C’est ce que tu disais tout à l’heure cette histoire de vécu, là, donc du coup ? C’est de l’œuvre? Il passerait à côté de l’œuvre ?

Oui, Ça oui ! Ouaih !

Oui ! d’accord (rire) oui mais bon, c’est parce que tu me sembles, être, tu es convaincue du bienfondé du faire, de faire de la pratique, non ? tu passerais !!!

Oui ! d’accord (rire) oui mais bon, c’est parce que tu me sembles, être, tu es convaincue du bienfondé du faire, de faire de la pratique, non ? tu passerais !!!

C’est ce que tu disais tout à l’heure cette histoire de vécu, là, donc du coup ? C’est de l’œuvre? Il passerait à côté de l’œuvre ?

Oui !

Donc là on est quand même dans un travail de mise en scène de … de la compréhension de l’œuvre avec l’artiste qui produit… hun ?

De travailler ! Ouaih d’accord !

Donc là on est quand même dans un travail de mise en scène de … de la compréhension de l’œuvre avec l’artiste qui produit… hun ?

Oui, Ça oui ! Ouaih !

Oui ! d’accord (rire) oui mais bon, c’est parce que tu me sembles, être, tu es convaincue du bienfondé du faire, de faire de la pratique, non ? tu passerais !!!

Et montrer une photo de l’artiste qui produit c’est aussi pouvoir faire un parallèle dans la classe avec l’élève qui est en train de produire ?

Qu’il puisse ass…assimiler ?

Alors ! Le moment qui a été magique c’est cette année où j’avais travaillé sur Monet où on avait fait une installation au palais des Rois de Majorque sur les coquelicots et je crois que c’est la même année où on est allé au LAC et où Piet Moget est rentré dans la salle et y en a qui a dit « oh c’est Monsieur Monet ! » …parce qu’il a vu Piet Moget arriver avec… (rire)

Avec la barbe ?

Avec la barbe etc., et que on était dans un endroit où y avait des tableaux et cette réflexion je me suis dit c’est génial quoi, il arrive euh..

Oui , ouaih ! il avait fait le rapprochement
166 CM 11 janvier 2012
« oh c’est Monsieur Monet » ! (Rire)

167 MEP11 janvier 2012
D’accord ! C’est bien que tu me parles du LAC ; alors le LAC c’est un endroit où j’ai vu tes élèves travailler, puisque on était ensemble, quand euh….je venais travailler à St Laurent, et là on passe à une autre étape, c’est à dire que …on est au musée, enfin dans un centre d’art, et tu travailles devant les œuvres cette fois ?

168 CM11 janvier 2012
Oui !

169 MEP11 janvier 2012
Et euh, qu’est-ce, euh…enfin d’abord… pourquoi travailler devant les œuvres, qu’est-ce que ça apporte de plus par rapport au fait de regarder l’œuvre et d’aller travailler après ? qu’est-ce que,… parce que là on est carrément dans un parallèle, on peut le faire en même temps ?

170 CM 11 janvier 2012
Euh….d’une bien meilleure observation,…euh…de….s’approprier l’endroit, c’est plus du tout un musée sacré où on marche sur la pointe des pieds, c’est un endroit où on peut, on peut produire et d’une mémorisation phénoménale par rapport à il y a que une visite

171 MEP11 janvier 2012
Et pourtant tu faisais visite et production, ou production visite et production ?

172 CM11 janvier 2012
Euh … mais je faisais des productions sur…devant l’œuvre.

173 MEP11 janvier 2012
Ouah ?

174 CM11 janvier 2012
Donc du moment qu’y a un croquis qu’y a une production en face de l’œuvre, y a une mémorisation, une mémorisation à long terme !

175 MEP 11 janvier 2012
A long terme ?

176 CM11 janvier 2012
ah ouaih ! Là, on est allé voir l’exposition oh j’ai des trous de mémoire, moi…en début d’année, de …ça y est j’ai zappé son nom, euh….un artiste catalan qui produit sur le sous-marin, (Riera i Arago, Le rêve du navigateur Sculptures et peintures 18 juin - 6 novembre 2011)

177 MEP 11 janvier 2012
Oh à Perpignan ?

178 CM11 janvier 2012
Non à Céret, bon ça reviendra et c’était superbe côté, côté…il travaille avec des oxydes, donc y avait des bronzes et que des couleurs des bleus, des verts, fin des

179 MEP11 janvier 2012
Hum ! hum !

180 CM 11 janvier 2012
Des couleurs vraiment fabuleuses, et euh… bon, on a pas montré l’expo, première fois que je fais ça, on a pas montré l’expo avant d’y aller, parce qu’il y avait vraiment un effet de surprise à avoir,

181 MEP11 janvier 2012
Ouaih !

182 CM 11 janvier 2012
Qui était à préserver, par contre on, mais on a travaillé tout ce qui était autour de l’œuvre, parce qu’y avait des machines, des machines imaginaires, donc on a travaillé sur ce qu’était une hélice, sur les…..sur les morceaux de l’œuvre, si tu veux, qu’y aient des lectures euh…avant d’arriver et une fois sur place on a fait des carnets de croquis, c’est toi qui me l’avait montré, donc on a fait les carnets de croquis et euh… on l’a ré-exploité après en classe à partir des carnets de croquis et d’une mise en couleurs sur place ET !…… on a réussi à avoir l’autorisation, à Céret, de travailler sur les carnets de croquis

183 MEP11 janvier 2012
Sur place ?

184 CM11 janvier 2012
Sur place,

185 MEP11 janvier 2012
Ouaih !

186 CM 11 janvier 2012
Alors que le problème à Céret c’est ça !! on pouvait pas

187 MEP11 janvier 2012
D’accord ….Oui on pouvait pas !

188 CM11 janvier 2012
On pouvait pas travailler sur place…

189 MEP 11 janvier 2012
On y arrive petit à petit

190 CM 11 janvier 2012
Et toujours pareil, quand on a relu les carnets de croquis en classe, y avait la mémorisation, elle était là !

191 MEP11 janvier 2012
D’accord !

192CM 11 janvier 2012
Y avait « ça c’était dans telle salle », à partir d’un oral collectif !

193 ME11 janvier 2012
Hum ! hum !

194 CM 11 janvier 2012
« ah ouaih mais ça c’est la petite hélice que t’a dessinée » ! « Tu te rappelles, elle était grande », y avait la notion d’échelle, y avait tout qui apparaissait à partir des carnets de croquis

195 MEP 11 janvier 2012
D’accord, donc y avait une sorte de vérité de l’œuvre, qui apparaissait ! Euh…, alors tu parles pas beaucoup de matérialité d’une œuvre, c’est à dire tout ce qui est la matière etc. ; est-ce que ça, euh du coup, euh …ça joue, euh dans les productions des élèves pourquoi est-ce que ça apparaît !

196 CM 11 janvier 2012
Alors moi, mon grand regret c’est qu’on puisse pas toucher, parce que bon, il aurait fallu pouvoir toucher… l’œuvre, alors à un endroit où on a pu faire ça, ça était au centre du monde, à acentmetresducentredumonde, euh…c’était une expo y a deux trois ans à peu près, où y avait des sculptures en plastiques thermoformés et j’ai demandé l’autorisation, et il nous l’a accordée, on a pu
197 MEP 11 janvier 2012 | D'accord, donc du coup là on est obligé d'être dans le toucher pour constater la matière de l’œuvre, mais on peut aussi le travailler, euh par le regard, c'est-à-dire comment on peut observer ? est-ce que ?
---
198 CM 11 janvier 2012 | Alors y avait des hypothèses sur les matériaux !
---
199 MEP 11 janvier 2012 | Oui, ah !
---
200 CM 11 janvier 2012 | Euh, …sur les machines…
---
201 MEP 11 janvier 2012 | Donc les élèves faisaient, voilà d'accord, des hypothèses ?
---
202 CM11 janvier 2012 | Est-ce que c’est ? Et je leur ai posé la question sur une œuvre qui était peinte en blanc, c’est une espèce de grande hélice, sur euh… sur pattes, et je leur ai posé la question « en quoi c’est ?» et je me fichais complètement de la réponse, le tout c’était qu’ils observent, le… la texture, si tu veux !
---
203 MEP 11 janvier 2012 | D’accord, donc ils utilisaient des mots de vocabulaire assez précis pour cibler ???
---
204 CM 11 janvier 2012 | Alors bizarrement c’est les, le… vocabulaire qu’on utilise en classe, y a des gouters de fruits,
---
205 MEP 11 janvier 2012 | Hum ! hum !
---
206 CM 11 janvier 2012 | Et donc y a des leçons de dégustation, enfin des leçons ! On déguste à chaque fois ! Et y a, tout un aspect sur le toucher de fruits et la texture du fruit dans la bouche, et c’est ce vocabulaire-là qui a resservi, enfin, c’est exactement la même démarche qui a servi face l’œuvre d’art, c'est-à-dire que, sans avoir le droit de la toucher, on réutilisait ce vocabulaire, « C’est rugueux ! Moi je pense que c’est mou », et ça a duré un bon moment, je leur ai pas donné la réponse je leur ai pas dit en quoi c’était,
---
207MEP 11 janvier 2012 | Ouah ! D’accord !
---
208CM 11 janvier 2012 | et tout le questionnement qu’y avait autour de « en quoi c’est fait ? »
---
209MEP 11 janvier 2012 | Oui ?
---
210CM 11 janvier 2012 | Était intéressant pour ça !
---
211MEP 11 janvier 2012 | D’accord, donc on faisait un parallèle entre ce qu’on, …entre le goût….
---
212CM 11 janvier 2012 | Je l’ai pas fait le parallèle, c’est…
---
213MEP 11 janvier 2012 | C’est eux ?
---
214CM 11 janvier 2012 | c’est, c’est d’eux-mêmes que le … j’en suis rendue compte au bout d’un moment, c’était pas dans mon intention…au départ
---
215MEP 11 janvier 2012 | D’accord !
---
216 CM 11 janvier 2012 | C’est après quand y ont utilisé le vocabulaire, que je me suis dit, mais en fait c’est exactement la même démarche !
---
217 MEP11 janvier 2012 | D’accord ! Donc c’est eux qui le ?
---
218 CM 11 janvier 2012 | C’est eux qui le faisaient tout seuls parce qu’il y avait plein de mots qu’on avait introduits…
---
219 MEP11 janvier 2012 | Hum ! hum !
---
220 CM 11 janvier 2012 | Pour ce travail de dégustation qui sont ressortis sur l’œuvre d’art euh…
---
221 MEP 11 janvier 2012 | Y croisaient 3 sens, ils croisaient le toucher, parce qu’ils avaient quand même touché, y croisaient la vue y croisaient, le … le goût, c’est quand même assez euh
---
222 CM11 janvier 2012 | C’est pas vraiment le goût, c’est la texture, c'est-à-dire que c’est le toucher dans la bouche ! En fait !
---
223 MEP11 janvier 2012 | Le toucher dans la bouche, Oui ?
---
224 CM 11 janvier 2012 | C’est la texture ! C’est pas le goût
---
225 MEP 11 janvier 2012 | D’accord ! D’accord ! C’est particulier !
---
226 CM11 janvier 2012 | Oui, c’est particulier En fait c’est ça !
---
227 MEP 11 janvier 2012 | C’est comme si ils touchaient avec la langue ?
---
228 CM11 janvier 2012 | Ouaih !
---
229 MEP 11 janvier 2012 | C’est bien ?
---
230 CM 11 janvier 2012 | Parce qu’on le fait par exemple pour différencier entre une poire et pomme, qu’une pomme et encore entre une reinette et une fuji, ça va pas être la même texture, une pomme et, une poire y a encore autre chose une banane il y a encore autre chose,
---
231 MEP 11 janvier 2012 | D’accord, d’accord ?
---
232 CM 11 janvier 2012 | Et c’est ce vocabulaire-là c’est le même que celui du toucher peu ou prou…
---
Hum ! Hum !

Et donc c’est ce vocabulaire-là qu’ils réinvestissaient ! Mais c’est pour ça que… je râle qu’on puisse pas toucher dans un musée, quoi, je suis obligée de leur apprendre, parce que c’est le… c’est le jeu,

Hum ! Hum !

On marche les mains dans le dos…

Ouaih !

Mais euh… alors le truc que j’avais trouvé super, c’était le circuit Maillot à Perpignan, parce que là on a pu toucher !

Hunhum ouaih !

Et euh ..

En même temps on peut pas toucher,… euh d’accord ouaih! Donc l’idée en fait dans… le fait de … euh de pouvoir toucher, pouvoir, euh…

C’est du sensoriel !

De toute façon et le sensoriel si on le développe dans un domaine, on le retrouve dans les autres, euh … quand c’est parler d’odeur,… c’est pareil, on va affiner une sensation, on va la décrire et si on prend à la nommer on va pouvoir la mettre en parallèle avec d’autres et sur l’œuvre d’art c’est exactement la même chose !

D’accord, donc en fait on assimile, euh… le vocabulaire en utilisant sur plein de … de comment dire, plein de domaines différents ?

Ouaih !

Donc dans le domaine de l’art, dans le travail que tu proposes c’est un domaine ordinaire par rapport aux autres ?

Oui ! Tout à fait !

Y fait pas à part, il est ?

Non, non il est dans la même démarche que tout ce qui est sensoriel et qui va être important !

D’accord ?

C’est souvent relié à la danse aussi !

Parce ce que ça va être du même, du même domaine, l’autre jour c’était un exercice sur euh… une plante du désert, qui a des épines et y des gouttes d’eau qui tombent et quand la goutte d’eau tombe, tu as l’impression que l’épine tombe et que ta peau regonfle,…etc. Mais… ça c’est quelque chose qu’ils vont, qu’ils vont pouvoir éprouver devant une œuvre d’art,

Ah ?

Que je vais pouvoir mettre en place deviant, devant un paysage ou devant autre chose c’est une sensation qu’ils vont pouvoir… euh…

Hun ! Ouaih ?

Réinvestir sur une œuvre d’art, je sais pas laquelle, encore

Oui, d’accord ?

Et tu…comme le goût est ressorti, face à cette sculpture, ce truc-là je suis sure que sur une autre œuvre, ça va ressortir et c’est pas forcément moi qui l’induirais,

Oui ça peut être plus tard ?

Et ça peut, puis ça peut venir d’eux, ça peut venir d’eux qui font des parallèles et comment ?

D’accord

Et que moi je fais pas forcément

D’accord

Et tout ce qui est sensoriel ça va être réinvesti sur une l’œuvre d’art, ça ouaih !
D'accord ! Tu peux peut-être travailler, enfin peut-être que tu l’as déjà, les matériaux de l’œuvre d’art ?

Oui ouaih !

Donc du coup, le fait de ne pas pouvoir voir l’œuvre, parce que, enfin pas toucher, c’est surtout le problème de la peinture et de quelque sculptures, mais après y a quand même d’œuvre d’art contemporain, qui permettent de, le toucher, donc du coup ça peut être d’autres autres œuvres c’est la sculpture et la peinture ?

Ouais !

Tu disais : les parents, ils disaient qu’ils vont s’ennuyer à un âge, ils sont trop petits, tu penses toi qu’y a un moment donné y a un minimum, de l’âge… de ce que t’as vu, puisque t’as eu tous les âges, de la maternelle ?

Oui, oui, Non, mes enfants y, ils sont allés au musée je saurais même pas dater, parce que je …je les trimballais et puis

Donc du coup, le fait de ne pas pouvoir voir l’œuvre, parce que, enfin pas toucher, c’est surtout le problème de la peinture et de quelque sculptures, mais après y a quand même d’œuvre d’art contemporain, qui permettent de, le toucher, donc du coup ça peut être d’autres autres œuvres c’est la sculpture et la peinture ?

Ouais !

Tu disais : les parents, ils disaient qu’ils vont s’ennuyer à un âge, ils sont trop petits, tu penses toi qu’y a un moment donné y a un minimum, de l’âge… de ce que t’as vu, puisque t’as eu tous les âges, de la maternelle ?

Oui ouaih !

Donc du coup, le fait de ne pas pouvoir voir l’œuvre, parce que, enfin pas toucher, c’est surtout le problème de la peinture et de quelque sculptures, mais après y a quand même d’œuvre d’art contemporain, qui permettent de, le toucher, donc du coup ça peut être d’autres autres œuvres c’est la sculpture et la peinture ?

Ouais !

Tu disais : les parents, ils disaient qu’ils vont s’ennuyer à un âge, ils sont trop petits, tu penses toi qu’y a un moment donné y a un minimum, de l’âge… de ce que t’as vu, puisque t’as eu tous les âges, de la maternelle ?

Ouais !

Donc du coup, le fait de ne pas pouvoir voir l’œuvre, parce que, enfin pas toucher, c’est surtout le problème de la peinture et de quelque sculptures, mais après y a quand même d’œuvre d’art contemporain, qui permettent de, le toucher, donc du coup ça peut être d’autres autres œuvres c’est la sculpture et la peinture ?

Ouais !

Donc du coup, le fait de ne pas pouvoir voir l’œuvre, parce que, enfin pas toucher, c’est surtout le problème de la peinture et de quelque sculptures, mais après y a quand même d’œuvre d’art contemporain, qui permettent de, le toucher, donc du coup ça peut être d’autres autres œuvres c’est la sculpture et la peinture ?

Ouais !

Donc du coup, le fait de ne pas pouvoir voir l’œuvre, parce que, enfin pas toucher, c’est surtout le problème de la peinture et de quelque sculptures, mais après y a quand même d’œuvre d’art contemporain, qui permettent de, le toucher, donc du coup ça peut être d’autres autres œuvres c’est la sculpture et la peinture ?

Ouais !

Donc du coup, le fait de ne pas pouvoir voir l’œuvre, parce que, enfin pas toucher, c’est surtout le problème de la peinture et de quelque sculptures, mais après y a quand même d’œuvre d’art contemporain, qui permettent de, le toucher, donc du coup ça peut être d’autres autres œuvres c’est la sculpture et la peinture ?

Ouais !

Donc du coup, le fait de ne pas pouvoir voir l’œuvre, parce que, enfin pas toucher, c’est surtout le problème de la peinture et de quelque sculptures, mais après y a quand même d’œuvre d’art contemporain, qui permettent de, le toucher, donc du coup ça peut être d’autres autres œuvres c’est la sculpture et la peinture ?

Ouais !

Donc du coup, le fait de ne pas pouvoir voir l’œuvre, parce que, enfin pas toucher, c’est surtout le problème de la peinture et de quelque sculptures, mais après y a quand même d’œuvre d’art contemporain, qui permettent de, le toucher, donc du coup ça peut être d’autres autres œuvres c’est la sculpture et la peinture ?

Ouais !

Donc du coup, le fait de ne pas pouvoir voir l’œuvre, parce que, enfin pas toucher, c’est surtout le problème de la peinture et de quelque sculptures, mais après y a quand même d’œuvre d’art contemporain, qui permettent de, le toucher, donc du coup ça peut être d’autres autres œuvres c’est la sculpture et la peinture ?

Ouais !

Donc du coup, le fait de ne pas pouvoir voir l’œuvre, parce que, enfin pas toucher, c’est surtout le problème de la peinture et de quelque sculptures, mais après y a quand même d’œuvre d’art contemporain, qui permettent de, le toucher, donc du coup ça peut être d’autres autres œuvres c’est la sculpture et la peinture ?

Ouais !

Donc du coup, le fait de ne pas pouvoir voir l’œuvre, parce que, enfin pas toucher, c’est surtout le problème de la peinture et de quelque sculptures, mais après y a quand même d’œuvre d’art contemporain, qui permettent de, le toucher, donc du coup ça peut être d’autres autres œuvres c’est la sculpture et la peinture ?

Ouais !

Donc du coup, le fait de ne pas pouvoir voir l’œuvre, parce que, enfin pas toucher, c’est surtout le problème de la peinture et de quelque sculptures, mais après y a quand même d’œuvre d’art contemporain, qui permettent de, le toucher, donc du coup ça peut être d’autres autres œuvres c’est la sculpture et la peinture ?

Ouais !
<table>
<thead>
<tr>
<th>293 MEP 11 janvier 2012</th>
<th>Ouaih ! ta dis « régale » ! Ça veut dire quoi « régale », est-ce que tu peux expliquer un peu plus, qu'est-ce que t’appelles « régaler devant l’œuvre » !</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>294 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Euh….</td>
</tr>
<tr>
<td>295 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Qu’est-ce qu’elle te fait, plaisir, quoi, en fait ?</td>
</tr>
<tr>
<td>296 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Ah ! C’est pas évident ! parce que c’est très différent !….. je saurais pas forcément l’expliquer, …des fois, bon, y a deux visites en fait, il y a une visite que je fais pour moi</td>
</tr>
<tr>
<td>297 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Hun hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>298 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et y a une deuxième visite que je fais en cherchant les pistes</td>
</tr>
<tr>
<td>299 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>300 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et je fais jamais, euh…la deuxième étape avant la première !</td>
</tr>
<tr>
<td>301 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Ah ! C’est important !</td>
</tr>
<tr>
<td>302 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Donc, d’abord y a une visite pour moi,</td>
</tr>
<tr>
<td>303 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>D’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>304 CM 11 janvier 2012</td>
<td>et après au bout d’un moment, je me dis « Tiens, ça je pourrais le faire »!</td>
</tr>
<tr>
<td>305 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>306 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et à ce moment je refais une deuxième visite en me disant bon tu viens avec un groupe d’enfants et alors la qu’est-ce que tu fais et là je prends des notes !</td>
</tr>
<tr>
<td>307 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Ah d’accord ah oui, c’est marrant !</td>
</tr>
<tr>
<td>308 CM 11 janvier 2012</td>
<td>euh</td>
</tr>
<tr>
<td>309 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>C’est quand même sacrément, un objet, de… un outil, presque, la deuxième fois, la deuxième fois ça devient un outil ?</td>
</tr>
<tr>
<td>310 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Oui, oui, oui ! Un outil ! Et à ce moment en faisant la visite je me dis bon, euh …y a toujours un travail avant la visite de toute façon, donc en même temps que je vois l’œuvre je me dis bon ben, avant la visite tu vas pouvoir faire ça, ça ça et ça pour les préparer à la visite</td>
</tr>
<tr>
<td>311 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>D’accord, d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>312 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et après, y a bon ben on est face à cette œuvre, qu’est-ce que je peux mettre en place comme activités qui soient jouables dans l’endroit,</td>
</tr>
<tr>
<td>313 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>314 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Parce que selon les endroits je ne peux pas faire la même chose</td>
</tr>
<tr>
<td>315 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Hunhum !</td>
</tr>
<tr>
<td>316 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et euh… et… et… qu’est-ce que ça va leur apporter de pouvoir rentrer dans l’œuvre !</td>
</tr>
<tr>
<td>317 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>D’accord, donc du coup t’as quand même un cheminement qui est d’abord personnel ?</td>
</tr>
<tr>
<td>318 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Oui, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>319 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Donc tu entres dans un musée, tu vois finalement si ça te convient !</td>
</tr>
<tr>
<td>320 CM 11 janvier 2012</td>
<td>J’y vais p… J’y vais pas… pour chercher une œuvre pour les …avec la classe !</td>
</tr>
<tr>
<td>321 MEP11 janvier 2012</td>
<td>Non, non ?</td>
</tr>
<tr>
<td>322 CM 11 janvier 2012</td>
<td>J’y vais pour moi</td>
</tr>
<tr>
<td>323 MEP11 janvier 2012</td>
<td>T’y vas pour toi d’abord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>324 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Y a des expos qui me plaisent auxquelles j’ai pas emmené les enfants parce que je vois pas comment on va rentrer !</td>
</tr>
<tr>
<td>325 MEP11 janvier 2012</td>
<td>Ouah ! ouaah !</td>
</tr>
<tr>
<td>326 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et d’autres expos au contraire, je le dis alors ça va être génial, pour eux quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>327 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>D’accord ! Mais comment tu sais que ça va être génial pour eux ? c’est ça comment t’arrives à …</td>
</tr>
<tr>
<td>328 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Parce qu’en voyant l’œuvre j’ai les…. j’ai les pistes</td>
</tr>
<tr>
<td>329 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Les pistes elles viennent toutes seules ?</td>
</tr>
<tr>
<td>330 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>331 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Elles viennent d’emblée ?</td>
</tr>
<tr>
<td>332 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Oui ! oui ! Et puis je crois que je suis restée gamine, donc</td>
</tr>
<tr>
<td>333 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>334 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Si … je sais pas comment t’dire ! Je crois que je suis gamine, donc en face de l’œuvre, je me dis tiens, on va pouvoir jouer avec ça !!!</td>
</tr>
<tr>
<td>335 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Euh là, c’est, je te provoque, c’est pas parce que justement j’as tout l’acquis derrière qui te permet finalement là de le dire ! Ça s’apprend ?</td>
</tr>
<tr>
<td>336 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Oui, peut-être, peut-être, oui ! Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>337 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Parce qu’un jeune, un jeune étudiant enseignant ?</td>
</tr>
<tr>
<td>338 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>339 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Est-ce que ça y ? Est-ce qu’il l’a ?</td>
</tr>
<tr>
<td>340 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Non !</td>
</tr>
<tr>
<td>341 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Et par contre est-ce qu’on peut lui donner comme guide possible, c’est à dire est-ce qu’on peut lui dire tu fais une première fois une visite seul …</td>
</tr>
<tr>
<td>342 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Ouaih ! Je crois ! Oui je crois !</td>
</tr>
<tr>
<td>343 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Tu penses qu’on peut, peut-être par une méthodologie par exemple</td>
</tr>
<tr>
<td>344 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Ça je le fais maintenant en très peu de temps !</td>
</tr>
<tr>
<td>345 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>346 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Ça était des heures et des heures je te dis quand j’ai retrouvé</td>
</tr>
<tr>
<td>347 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>348 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Les préparations de Klee que j’ai faites</td>
</tr>
<tr>
<td>349 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Oui hnhum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>350 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Ça était des heures et des heures de boulot, que j’ai maintenant derrière et j’ai intégré et c’est vrai que j’ai l’impression de m’amuser, mais y a ça derrière !</td>
</tr>
<tr>
<td>351 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>oui ! oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>352 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Mais je pense qu’il y a quand même un côté qu’on peut, qu’on peut donner à un débutant, qui est « il faut que tu te régales ! »</td>
</tr>
<tr>
<td>353 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Ça d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>354 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et y faut que ce soit ludique, il faut pas avoir peur !</td>
</tr>
<tr>
<td>355 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Ouaih ! Faut pas avoir peur</td>
</tr>
<tr>
<td>356 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Y faut pas avoir peur ?</td>
</tr>
<tr>
<td>357 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>358 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Parce que quand j’ai eu des stagiaires ça était ça « ah oui, mais qu’est-ce qu’on va faire ? », eh ben j’en sais rien ! Euh</td>
</tr>
<tr>
<td>359 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>360 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Sur des lectures d’œuvres, par exemple !</td>
</tr>
<tr>
<td>361 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>362 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Moi j’ai ma lecture, j’ai mon plan si tu veux, mais après ça peut partir dans des trucs que j’ai absolument pas prévu, parce que c’est les gamins qui vont le trouver</td>
</tr>
<tr>
<td>363 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>364 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et c’est accepté ce moment-là !</td>
</tr>
<tr>
<td>365 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>366 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Où le gamin va entrer dans l’œuvre et va voir quelque chose que tu n’as pas vu, parce que t’es adultes et que lui il n’a pas les mêmes yeux</td>
</tr>
<tr>
<td>367 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Oui</td>
</tr>
<tr>
<td>368 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et ce moment là c’est le moment le plus jubilatoire et le plus magique</td>
</tr>
<tr>
<td>369 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>370 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et si on a une bonne trame derrière, on, on est apte à le prendre, et à l’attraper et, et ça paye de tous les efforts</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1347
D’accord l’attraper mais le remettre, le recadrer dans ta structure quand même ?

Et y a des ficelles que je vais tirer et d’autres que je vais laisser, parce que ça peut mener au grand bazar.

Oui, oui d’accord

Donc mais y a à chaque fois des pistes de lecture auxquelles je ne pense pas et que eux vont voir et c’est à avoir… le truc de l’attraper au bon moment quoi !

Euh…un dernier truc c’est quoi le moment ; le… le plus important que t’aies pu vivre avec des élèves et une œuvre d’art ? ce serait quoi ? Tu t’es dit bon sang c’est important de les amener devant l’œuvre parce que ça, est-ce que tu te souviens de quelque chose en particulier ?

………Peut-être Maillol,……… peut-être Maillol, parce que …………euh …. On en avait parlé, on avait travaillé sur, sur le nu, sur le croquis et euh…ils se sont retrouvés euh…au palais des congrès il y a une qui est enfin n’est pas sur un socle, qui est, enfin le socle est petit, elle est à hauteur de toucher et ils ont été tous autour de la statue en train de la toucher alors évidemment les fesses les toutounes et puis ça rigolait

Bien sûr !

Mai on avait sacrément bossé sur Maillol, on est allé au musée, euh … et là enfin moi j’ai cette image là des gamins qui ont les mains sur l’œuvre et c’est un moment rigolo où on rigole ! on dit plein de bêtises

Oui ! Et pourtant y sont autour de l’œuvre

Et pourtant ils sont autour de l’œuvre et ils sont en train de la toucher et une fois que ce moment-là était passé, eh ben on a pris, on s’est reculé, on a pris les carnets de croquis, et puis on a bossé, mais ce moment-là c’est ça les petits moments magiques, euh

Ouaih ! ouaih ! où y se sont vraiment éclatés y ont rigolé !

 Ils se sont régalés ! Je suis sure qu’ils gardent quelque chose

Parce que t’aies pu vivre avec des élèves et une œuvre d’art ? ce serait quoi ? Tu t’es dit bon sang c’est important de les amener devant l’œuvre parce que ça, est-ce que tu te souviens de quelque chose en particulier ?

J’en sais rien, je suis sure qu’ils gardent quelque chose

Mais on peut se demander ouaih

Je suis pas à leur place, mais le coup de la réflexion de « ah c’est monsieur Monet » ! (rire)

Ouaih ! ouaih ?

Ça je trouve que ça c’était magique ça vraiment c’était euh !

Bon c’est bien, bon ben voilà, non, non, j’ai plein de petites réponses qui me font plaisir, c’est bien, sur la réception et sur la production, parce que c’est mon c’est vraiment le truc, pour moi c’est cette idée de pratique, de …eh…mais, mais ce qui est rigolo c’est que t’es la deuxième personne avec laquelle je discute où le, la pratique n’est pas, elle est pas intégrée à la personne c’est-à-dire, c’est pas parce que je pratique, que du coup ?

Ah non, non

Je fais bien pratiquer les élèves que je pratique ou pas ?

Au contraire tu vois, quand je fais de la terre, vu que j’ai fait du modelage, eh ben j’aurai tendance à devenir casse-pied parce que ben d’abord on fait ça et puis après on fait ça

Parce que t’as des conceptions ah oui, ah oui ?

Parce que je sais très bien que si on veut que ça tienne, eh ben… y faut telle technique que j’ai appris les techniques,

Oui ?

Alors que ….en peinture à la limite vu que j’ai pas les techniques, ça va pas me choquer du tout

Tu peux te lâcher plus peut-être ?

Ben oui, oui, oui, oui, oh oui parce que j’ai pas, je…. j’y connais rien, je ne vais pas avoir d’apriori

Hun hum ?

Je peux mélanger un matériau avec un autre,

Ouaih ! ouaih !
<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Participant</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>CM</td>
<td>Je suis plus bricoleuse parce que, je n'y connais rien ! Alors que, à la terre je vais retrouver malgré moi...</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>MEP11</td>
<td>Oui oui tu as ces obligations, ouaih ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>CM</td>
<td>Et la technique sur la chamottée, elle est pas la même que, etc.</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>ME11</td>
<td>Ouaih ! Mais là tu dis quelque chose de plus important, c'est à dire tu dis que la technique peut être un vrai problème alors que moi je te parle de « Pratique », tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>MEP11</td>
<td>Ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>ME11</td>
<td>Et je suis d'accord avec toi, je pense que la technique c'est quelque chose qui va scléroser la production</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>CM</td>
<td>Ah Oui, la technique, ah oui, ça sclérose, oui ça c'est terrible même, ça empèche en fait, on est rigide parce que ça doit être comme-ci, comme-cà, tant de trucs, de temps, ah oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>MEP11</td>
<td>Alors que pratiquer, c'est-à-dire on pourrait très bien prendre de la peinture et faire de la pratique, tu pourrais très bien sans avoir la technique dire : « oh ben tous les jours je fais un peu de pratique je me mets à la fenêtre, je dessine », euh...tu vois tu pourrais être dans ce truc là ! Mais t'es pas du tout dans la production, hun ! tu regardes simplement et tu regardes beaucoup, t'as un, un regard privilégié sur la production parce que justement, tu fais, t'es pas dans la pratique !</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>CM</td>
<td>Ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>MEP11</td>
<td>Oui oui tu as ces obligations, ouaih ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>ME11</td>
<td>Et la technique sur la chamottée, elle est pas la même que, etc.</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>CM</td>
<td>Je suis plus bricoleuse parce que, je n’y connais rien ! Alors que, à la terre je vais retrouver malgré moi...</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>MEP11</td>
<td>Oui oui tu as ces obligations, ouaih ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>ME11</td>
<td>Et la technique sur la chamottée, elle est pas la même que, etc.</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>CM</td>
<td>Je suis plus bricoleuse parce que, je n’y connais rien ! Alors que, à la terre je vais retrouver malgré moi...</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>MEP11</td>
<td>Oui oui tu as ces obligations, ouaih ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>ME11</td>
<td>Et la technique sur la chamottée, elle est pas la même que, etc.</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>CM</td>
<td>Je suis plus bricoleuse parce que, je n’y connais rien ! Alors que, à la terre je vais retrouver malgré moi...</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>MEP11</td>
<td>Oui oui tu as ces obligations, ouaih ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>ME11</td>
<td>Et la technique sur la chamottée, elle est pas la même que, etc.</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>CM</td>
<td>Je suis plus bricoleuse parce que, je n’y connais rien ! Alors que, à la terre je vais retrouver malgré moi...</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>MEP11</td>
<td>Oui oui tu as ces obligations, ouaih ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>ME11</td>
<td>Et la technique sur la chamottée, elle est pas la même que, etc.</td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>CM</td>
<td>Je suis plus bricoleuse parce que, je n’y connais rien ! Alors que, à la terre je vais retrouver malgré moi...</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>MEP11</td>
<td>Oui oui tu as ces obligations, ouaih ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>ME11</td>
<td>Et la technique sur la chamottée, elle est pas la même que, etc.</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>CM</td>
<td>Je suis plus bricoleuse parce que, je n’y connais rien ! Alors que, à la terre je vais retrouver malgré moi...</td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>MEP11</td>
<td>Oui oui tu as ces obligations, ouaih ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>ME11</td>
<td>Et la technique sur la chamottée, elle est pas la même que, etc.</td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>CM</td>
<td>Je suis plus bricoleuse parce que, je n’y connais rien ! Alors que, à la terre je vais retrouver malgré moi...</td>
</tr>
<tr>
<td>31</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>MEP11</td>
<td>Oui oui tu as ces obligations, ouaih ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>32</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>ME11</td>
<td>Et la technique sur la chamottée, elle est pas la même que, etc.</td>
</tr>
<tr>
<td>33</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>CM</td>
<td>Je suis plus bricoleuse parce que, je n’y connais rien ! Alors que, à la terre je vais retrouver malgré moi...</td>
</tr>
<tr>
<td>34</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>MEP11</td>
<td>Oui oui tu as ces obligations, ouaih ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>35</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>ME11</td>
<td>Et la technique sur la chamottée, elle est pas la même que, etc.</td>
</tr>
<tr>
<td>36</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>CM</td>
<td>Je suis plus bricoleuse parce que, je n’y connais rien ! Alors que, à la terre je vais retrouver malgré moi...</td>
</tr>
<tr>
<td>37</td>
<td>11 janvier 2012</td>
<td>MEP11</td>
<td>Oui oui tu as ces obligations, ouaih ouaih ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1349
Bon ben il a une barbe et de quelle couleur, ben il est rouge et quelle forme on peut utiliser et puis t’as un ou deux gamins qui vont passer au tableau et y disent la barbe moi je la fais comme ça et la barbe je la fais comme ça !

D’accord !

Et comme ça on arrive à apprendre à dessiner mais…

Oui ! m…

C’est à dire le « e » je le fais comme ça… et voilà

Même pas, parce que ce que je fais non…/

On peut écrire

Non, parce que écrire t’as une norme !

Oui mais après la norme, elle peut, elle est, elle est vague tout le monde écrit d’une manière différente…donc du coup !

Oui, mais y a quand même ! euh… y a plus une norme que sur le dessin, …piùf ! Quoi que non le père noël

Ouaih Non, ah ! On est là-dedans, quoi !…Y a une norme sur l’écriture et sur le dessin, mais c’est parce que c’est aussi le dessin c’est un langage, je dis entre guillemets, mais parce que pour les purs c’est pas du langage, mais, moi j’estime que c’est un moyen d’expression de la même manière que l’écriture mais voilà c’est, c’est du coup cette norme elle permet aussi de parler, de s’exprimer de dire les choses, c’est à dire si je dessine une maison on va pas faire la même maison et pourtant on va reconnaître l’un et l’autre la même maison

Ouaih ! C’est quand on sort du figuratif que là ça, c’est plus compliqué parce que effectivement on cherche des codes,

euh…des codes ?

Qui sont dans le figuratif qu’on essaye de mettre dans l’abstraction, mais c’est une erreur, je veux dire quand on est dans l’abstraction c’est vraiment, justement sortir de ces codes…Ouaih ! ouaih !

Mais, c’est assez intéressant de voir comment la technique tu vois elle peut ?

Elle peut freiner !

Elle peut freiner et donc l’autre personne avec qui je discute, Christine qui est elle, en collège, pareil, elle a parcours un peu particulier, parce qu’elle a, elle s’est occupée d’enfants en difficultés particular en tant qu’éducatrice, si tu veux, puis après elle a passé, elle avait une licence d’histoire de l’art, histoire de l’art donc très théorique mais très théorique pas du tout de pratique et elle a repassé un capes réservé pour les arts plastiques qu’elle a eu, mais sans pratique, donc du coup, euh elle ne pratique jamais, c’est-à-dire elle ne dessine jamais elle ne peint jamais, mais par contre elle fait faire des trucs à ces élèves qui sont… hors, qui sortent complètement de, de l’ordinaire, puisque, elle a pas de, elle a pas de frein par rapport à la pratique puisqu’elle sait pas faire

Ouaih ! voilà c’est ça !

Comme elle dit j’apprends, je les regarde et c’est en regardant, je les

Ouaih ! ouaih !

j’apprends, je serais pas capable de le faire mais je, en les regardant, je m’aperçois que je suis capable,

Ah oui, oui ouaih !

Je serais presque capable de dessiner en même temps qu’eux ! Enfin de, d’apprendre en même temps qu’eux, alors elle dit bon, … ils le savent pas, je leur dis pas…alors, je dis peut-être que, ils savent et y se rendent compte mais en même temps ils ne savent pas qu’elle ne sait pas dessiner qu’elle sait pas peindre…

Eh ben ça met drôlement à l’aise quand tu leur dis

Ouaih ?

Euh « je sais pas dessiner » !

Ouaih ?

Parce que du coup tu t’enlèves un poids, c’est euh

Oui parce que l’enseignant y sait pas tout ?

Oui et, puis, … de toute façon sur l’apprentissage, je le leur dis, ben moi quand j’apprends, je me trompe, donc, euh, qu’ils voient que ça va être un processus, ou .., ou on va apprendre, où on va évoluer et où on va se tromper et puis où c’est pas grave que, qu’on se trompe, mais de leur dire « moi je sais pas
dessiner, toute ce que je sais c’est regarder et je vais regarder, observer et puis après je vais essayer si,…

469 MEP 11 janvier 2012 Hum ! hum ouaih ! ouaih ! c’est ça je reviens

470 CM 11 janvier 2012 Mais, euh, mais j’ai… j’ai, depuis que je fais ça, je n’ai plus les blocages que t’as en début d’année, systématiquement avec « je ne sais pas dessiner, je vais pas y arriver »

471 MEP 11 janvier 2012 Hun hum ! Parce que ces blocages ?

472 CM 11 janvier 2012 Le gamin il bloque parce qu’il ne sait pas

473 MEP 11 janvier 2012 Parce que ces blocages tu les as aussi en moyenne section ?

474 CM 11 janvier 2012 Ah ouaih ! y en a ouaih !

475 MEP 11 janvier 2012 Ah oui ? Comment ça se fait ça ?

476 CM 11 janvier 2012 sur du dessin, sur du dessin, pas sur de la couleur !

477 MEP 11 janvier 2012 Ah pas sur de la peinture ? Ah oui ?

478 CM 11 janvier 2012 Parce qu’ils n’ont pas fait de dessin en fait avant ! C’est aussi bête que ça !

479 MEP 11 janvier 2012 Et pourtant y dessinent ?

480 CM 11 janvier 2012 Ils dessinent mais pas du dessin d’observation !

481 MEP 11 janvier 2012 Ah, oui d’accord ! ?

482 CM 11 janvier 2012 C’est du dessin libre !…

483 MEP 11 janvier 2012 D’accord ? On ne leur demande pas ?

484 CM 11 janvier 2012 Nan, c’est ou du dessin libre c’est-à-dire qu’on leur a pas demandé, on leur a pas demandé de représenter la tasse en gros quoi, c’est ça !

485 MEP 11 janvier 2012 Ouaïh ?

486 CM 11 janvier 2012 ou du dessin ben tu vas dessiner le père noël, et les rennes avec le traineau, euh ou t’as à la limite un modèle à copier,… mais c’est jamais du dessin d’observation,…en MS je l’ai pas vu faire !

487 MEP 11 janvier 2012 D’accord !

488 CM 11 janvier 2012 et c’est lié, en fait et c’est ça qui les bloque c’est ou tu retombes déjà dans les stéréotypes, avec la maison, le soleil, le machin ou quand tu leur dis, euh… le premier dessin,… cette année, j’ai pas fait les vendanges, mais d’habitude on faisait les vendanges et le premier dessin d’observation qu’y faisait c’était une vigne

489 MEP 11 janvier 2012 hun hum !

490 CM 11 janvier 2012 Donc une vigne mais, face à un paysage, donc qu’on observe et après tu as plein de plans possibles, et il y en a qui choisissent de dessiner la grappe, tu en as qui choisissent de te dessiner l’olivier qui est à 200 m, derrière et puis qui ont repéré une maison, un qui avait repéré un chiffre, je me demandais d’où sortait le chiffre, y avait un panneau pour signaler le cépage et y avait un chiffre en bas !

491 MEP 11 janvier 2012 D’accord !

492 CM 11 janvier 2012 Bon, j’ai eu, mais c’est le fait, c’est en fait le premier dessin d’observation qu’y font et fréquemment, j’avais le blocage face à ce dessin,

493 MEP 11 janvier 2012 hun hum !

494 CM 11 janvier 2012 et depuis que je dis, mais moi je sais pas dessiner, je regarde et on verra bien,… euh,… j’ai plus le blocage

495 MEP 11 janvier 2012 D’accord ça c’est débloquer comme ça, d’accord !

496 CM 11 janvier 2012 Ah ouaih ! ! c’est

497 MEP 11 janvier 2012 Hun hum !

498 CM 11 janvier 2012 C’est vraiment le… et à chaque fois, je ….et maintenant ils me le disent …

499 MEP 11 janvier 2012 Ouaïh ouaih

500 CM 11 janvier 2012 « ouaih de toute façon, on le sait tu sais pas dessinner »

501 MEP 11 janvier 2012 Et donc du coup t’as fait ça en septembre ? En fait début septembre ? Tu ??

502 CM 11 janvier 2012 Cette année je l’ai pas fait, encore

503 MEP 11 janvier 2012 Nan ?
mais euh les autres, …les autres années ouaih, on commençait par du dessin dans la cour, …. et de l’aquarelle qui est une technique, enfin, …. y a une phase de découverte des techniques
et puis sans maîtriser la technique, puisqu’on sait juste comment on doit faire, avec les crayons, on fait…
Ouaih ! Tu as juste les crayons ? Quoi ? En fait déjà ?
Voilà !
Ouaih ! Tuais gravé ! On y va ?
C’est ça ! On sait qu’on s’assoit qu’on prend la planche à dessin et les petits trucs et après le premier vrai dessin, c’était face à la vigne !
D’accord c’est déjà pas mal ?
Et on sait qu’il faut mettre beaucoup d’eau et…
Ouaih ouaih ! c’est pas grave ! On y va ?
Et si on les met vraiment à l’aise sur « je ne sais pas dessiner », ça passe tout seul
Ben de toute façon tu ne risques rien !
Ah bah pour moi elle est réelle en tous les cas, je ne sais pas dessiner,
qu’ils sachent euh…se servir de la planche à dessin, euh ….du fusain, puisqu’on prenait le fusain
et puis sans maîtriser la technique, puisqu’on sait juste comment on doit faire, avec les crayons, on fait…
Ouaih ! Tu as juste les crayons ? Quoi ? En fait déjà ?
Et on sait qu’il faut mettre beaucoup d’eau et…
Ouaih ouaih ! c’est pas grave ! On y va ?
C’est ça ! On sait qu’on s’assoit qu’on prend la planche à dessin et les petits trucs et après le premier vrai dessin, c’était face à la vigne !
D’accord c’est déjà pas mal ?
Et on sait qu’il faut mettre beaucoup d’eau et…
Ouaih ouaih ! c’est pas grave ! On y va ?
C’est ça ! On sait qu’on s’assoit qu’on prend la planche à dessin et les petits trucs et après le premier vrai dessin, c’était face à la vigne !
D’accord c’est déjà pas mal ?
Et on sait qu’il faut mettre beaucoup d’eau et…
Ouaih ouaih ! c’est pas grave ! On y va ?
C’est ça ! On sait qu’on s’assoit qu’on prend la planche à dessin et les petits trucs et après le premier vrai dessin, c’était face à la vigne !
D’accord c’est déjà pas mal ?
Et on sait qu’il faut mettre beaucoup d’eau et…
Ouaih ouaih ! c’est pas grave ! On y va ?
C’est ça ! On sait qu’on s’assoit qu’on prend la planche à dessin et les petits trucs et après le premier vrai dessin, c’était face à la vigne !
D’accord c’est déjà pas mal ?
Et on sait qu’il faut mettre beaucoup d’eau et…
Ouaih ouaih ! c’est pas grave ! On y va ?
C’est ça ! On sait qu’on s’assoit qu’on prend la planche à dessin et les petits trucs et après le premier vrai dessin, c’était face à la vigne !
Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Y a pas souci puisque c’est dans le vide, donc.

Oui, oui tu y travailles dans le…

Oui, oui tu y travailles dans le…

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Oui, oui tu y travailles dans le…

Oui, oui tu y travailles dans le…

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Oui, oui tu y travailles dans le…

Oui, oui tu y travailles dans le…

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Oui, oui tu y travailles dans le…

Oui, oui tu y travailles dans le…

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Oui, oui tu y travailles dans le…

Oui, oui tu y travailles dans le…

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Oui, oui tu y travailles dans le…

Oui, oui tu y travailles dans le…

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Oui, oui tu y travailles dans le…

Oui, oui tu y travailles dans le…

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Oui, oui tu y travailles dans le…

Oui, oui tu y travailles dans le…

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c'est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un œil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers.
Pas tellement l’erreur, ils font un travail, bon, mais ça leur va pas, donc du coup, le problème c’est de prendre la gomme et d’effacer, donc moi ce que je, ce que ces méthô…recomencer à coté, c’est à dire je reprends mon carré, je refais mon carré et je recommence dedans, de telle manière à avoir à coté la forme qui ne me convenait pas. De telle… ?

Oui, c’est de la technique on est bien d’accord, enfin non, c’est de la méthodologie c’est pas pareil. Parce que c’est une méthode qui te permet de t’avancer, c’est pas une technique, moi je vois ça comme une méthode.

Voilà ils seront deux, quoi, inspecteurs en maternelle, je sais pas. Il est inspecteur ?

Oui, c’est le poste de P§§§, qui était pas pourvu ! Tu sais ? Oui, oui, oui, ben oui !

Et du coup, je t’ai pas envoyé les photos ! Lesquelles ?

Cathy, elle a trouvé des anciennes, des anciennes préparations, parce que je veux des trucs un peu authentiques dans la thèse, elle a retrouvé des anciennes préparations, qu’elle avait faites à la main !

Ah, ouaih ?

Dont on a parlé de ça, je les prends précieusement, je vais y faire très attention, (rire), §§§

Et ils ont fait exprès, de tenter de découper !

Eh ben, j’ai gardé le même format, carré, et ils ont trouvé, je leur ai demandé, ils ont trouvé difficile de faire des lettres imaginaires, parce que c’était petit ! Le format, ça les a générés, ils ont du mal à découper !

Ah c’était trop petit le format, ah oui ?

Eh bien, ça c’est plus laborieux !

Fuh, y a pas d’espace ! Ils ont collé des trucs, et même ils ont pas, pas utilisé bien les taches, si tu veux, des fois t’as des morceaux découpa...
Et y a un bout de la tâche et plein de blanc !
Parce que c’est difficile, pour eux, ouaih, ouaih ?
Ouaih c’est, ils ont trouvé vraiment dur !
Donc du coup c’est peut-être sur /…/
Ça je l’ai fait qu’avec les grands !
Ben l’élaboration de la tâche, ça peut peut-être se travailler ?
Ouaih, ça c’est, tu sais !
C’est sûr à faire, hun ça ?
Ouaih c’est, ils ont trouvé vraiment dur !
Parce que c’est difficile, pour eux, ouaih, ouaih ?
Ouaih c’est, ils ont trouvé vraiment dur !
Ouais, ça c’est, tu sais !
Ouais, ça c’est, tu sais !
Hum hum !
Enfin y a avait plusieurs, des outils, y avait de l’encre et de la peinture, et ils ont pas fait des trucs sales, si tu veux, ils ont, tapé, tapé, et c’était aligné !
Ouais, ouaih ?
Je leur ai dit juste, on fait des taches et on s’en resservira après !
Ouais, ça c’est, tu sais !
Ben l’élaboration de la tâche, ça peut peut-être se travailler ?
Ouais, ça c’est, tu sais !
D’accord, d’accord ?
Mais c’était pas sale, leur truc, tu sais ils ont pas (geste de barbouille), c’était propre, quoi ! tu vois ce que je veux dire
Ben c’est pas facile on leur, tu te souviens qu’on disait que tous les adultes disaient : ah là, là c’est pas facile de faire des taches !
Ouais, ben ils ont pas pris, même pour euh, y en a quelques-uns, mais pas beaucoup, qui ont fait ça (Nathalie me montre les quelques travaux où les taches apparaissent nettement), sinon les autres ils ont (tapé, tapé) et c’était aligné en plus !
Ouais, ouaih ?
Ouais, ça j’ai pas vu
4 ans,
Ouais,
4, 5 ans
Ouais,
4, 5 ans
Tu te rends compte un peu, parce que des adultes, je me dis, de ne pas oser, ça paraissait logique des adultes, parce que tu sais, on a toujours cette, euh, cette !
Ouais, ça j’ai pas vu
Ah 4 ans,
Ouais,
4, 5 ans
Ouais,
4, 5 ans
Ouais,
Hum !
Ouais,
Ouais,
Ouais,
Hum !
Ouais,
Ouais,
Mais ils n’ont pas barbouillé !
Et ils n’ont pas barbouillé, et donc du coup, peut-être que, avec des, si les petits faisaient les taches, les tout-petits faisaient les taches, est-ce qu’on aurait ça ? Ça veut dire que c’est déjà ancré ?
Même sans leur dire tache, les petits, tu leur fous la peinture ils barbouillent partout ! et t’auras la feuille pleine !
Oui, mais tu peux peut-être arrêter, faire faire des trucs ?
Et tu prends la feuille (rire)
Et t’arrache la feuille au moment où !!! T’arrache la feuille (rire)
Je sais pas, c’est vrai que c’était impressionnant, tu vois, et c’était même, eux, tu vois, ce qui ont pris l’éponge, ils ont fait « tactactac, tactactac » et bon, mon atsem qui est bien, tu vois elle leur a dit : la maîtresse elle vous a demandé de faire des taches, et tout ça, vous pouvez utiliser les autres outils ! (Il faudrait sans doute prendre plus de temps pour travailler sur la tâche : exposer les productions et en discuter et je suis sûre que toutes ces réflexions, les enfants les auraient et du coup, reprise du travail sur les tâches et là on en aurait des belles !)
Elle essayait de les ?
Ouais !
Il faut, moi je pense que c’est ça, on est dans cette, ce truc de dire il faut que ce soit propre ?
Oui !
Fais attention, faut pas que ça déesse, tu sais quand tu colories,
Ouais !
Et là d’un seul coup, ils ont le droit, mais y peuvent pas, ils peuvent pas !
Ouais !
Moi, je crois qu’ils peuvent pas ! Bon, on peut, on commence ?
Vas-y !
Je, je, quelque chose de très, très précis, est-ce que tu te souviens, de la première œuvre d’art que toi, t’as rencontrée quand t’étais petite ?
Rien du tout ! Alors donc du coup en grandissant ? La première œuvre d’art que te frappe et qui a fait que d’un seul coup, euh ?
Franchement, j’en sais, rien parce que, honnêtement, les œuvres d’art, je crois qu’on en voyait pas beaucoup !
Oui, t’en voyais pas beaucoup, ça oui, y en a plein de gens, comme…/
Déjà !
Oui, tu n’en voyais pas beaucoup ! Mais quelque chose qui t’as frappé, …/… Rien du tout, t’as pas de souvenir, de ça ?
Franchement, j’en sais, rien parce que, honnêtement, les œuvres d’art, je crois qu’on en voyait pas beaucoup !
Oui ! (oui je sais, c’est navrant)
Oui ! (Air de Paris, c’est ça !)
Alors, pourquoi ça t’avait marqué, ça ?
Oui, non mais c’est pas grave, récent ?
Après récent, je crois que c’est toi qui me l’avais donnée d’ailleurs, c’est l’air dans la bouteille, là, je sais plus le…
Ah le Duchamp, Marcel Duchamp ?
Peut-être ?
L’espèce de… oui c’est Marcel Duchamp, c’est l’air dans la bouteille, tiens c’est rigolo, parce que j’ai regardé, ça hier et en entretien, on l’avait, on en avait parlé de ça, par mail, on l’avait fait ?
Oui ! C’est ça ! (Air de Paris, c’est ça !)
Alors, pourquoi ça t’avait marqué, ça ?
Après, c’est les réactions des gamins, si tu veux ! Plutôt, tu vois je me souviens, de leurs réactions, à eux, parce que, y avait eu plein d’hypothèses, des bouteilles de parfum /…/ enfin y avait eu plein de choses, (Et ensuite prolongement en classe : comment garder de l’air d’Espira ? J’ai quelques photos si tu veux)
Hum, hum ?
Et du coup, ils avaient bien argumenté dessus !
Donc du coup tu leur avais montré directement, t’as pas d’a priori, toi, quand tu montres les œuvres d’art, tu te, tu te poses pas la question de, de savoir si tu dois savoir des choses ? ou pas, tu te ?
Oui, non, ça, ça ne gêne pas !
Ca ne te gêne pas, non ben c’est bien, c’est bien, et je voulais savoir par rapport au travail qu’on a fait, est-ce que toi t’es dans la pratique, c’est-à-dire, que, est-ce que de temps en temps, quand tu fais faire des trucs aux enfants par rapport aux arts plastiques ?
Hum !
Est-ce que tu te mets-toi à faire des choses, est-ce que t’essayes des choses ou pas ?
Non, jamais ! Tu t’en occupes pas de ça ?
Ouaih, ouaih !
Oui, non, ça, ça ne gêne pas !
Ça ne te gêne pas, non ben c’est bien, c’est bien, et je voulais savoir par rapport au travail qu’on a fait, est-ce que toi t’es dans la pratique, c’est-à-dire, que, est-ce que de temps en temps, quand tu fais faire des trucs aux enfants par rapport aux arts plastiques ?
Hum !
Est-ce que tu te mets-toi à faire des choses, est-ce que t’essayes des choses ou pas ?
Non, jamais ! Tu t’en occupes pas de ça ?
Oui, non, ça, ça ne gêne pas !
Ça ne te gêne pas, non ben c’est bien, c’est bien, et je voulais savoir par rapport au travail qu’on a fait, est-ce que toi t’es dans la pratique, c’est-à-dire, que, est-ce que de temps en temps, quand tu fais faire des trucs aux enfants par rapport aux arts plastiques ?
Hum !
Est-ce que tu te mets-toi à faire des choses, est-ce que t’essayes des choses ou pas ?
Non, jamais ! Tu t’en occupes pas de ça ?
Oui, non, ça, ça ne gêne pas !
Ça ne te gêne pas, non ben c’est bien, c’est bien, et je voulais savoir par rapport au travail qu’on a fait, est-ce que toi t’es dans la pratique, c’est-à-dire, que, est-ce que de temps en temps, quand tu fais faire des trucs aux enfants par rapport aux arts plastiques ?
Hum !
autre démarche ?

Oui, oui !

C'est-à-dire que toi t’as pas d’apriori là-dessus, c'est-à-dire que c’est pas parce que toi, que tu ne fais pas faire aux élèves

Ah non ! Par contre, pour certains enfants, ceux qui n’osent pas, ce serait certainement bien de voir aussi la maîtresse qui ne sait pas faire ou qui a du mal à réaliser quelque chose !

Donc du coup, tu les mets dans le bain quand même, et peu importe si toi tu sais pas faire ! l’essentiel c’est que, eux, toi tu les mettes en pratique !

Oui, oui, oui

Là, là-dedans, et est-ce que t’as un souvenir important de ce qui s’est passé, alors avec euh, de la pratique en classe, quelque chose qui t’as ?

Dans quel sens ?

Positif ou négatif, des choses qui te font dire, oh ben mince, si j’avais su j’aurais fait ça, ou l’inverse, en disant « oh bah ça bon, sang », ou « c’est super, oh bah je suis très contente ! » et quelque chose que t’aurais déclenché en mettant en place une séquence, et qui aurait fait que…

Et beh, tu vois, on a travaillé un peu sur les natures mortes, et j’étais soufflé, on a fait un truc sur le calendrier Géo, des œuvres d’art, on a essayé de réfléchir avec Alix, pour leur montrer plusieurs choses, et donc dans le calendrier, il y avait une nature morte et je leur en ai montré d’autres, et on a essayé de faire des natures mortes, donc ils ont pris, on a vu ce qu’il fallait dedans, tout ça

Hum hum ?

Ils ont pris des petits légumes de la cuisine, des ustensiles et tout ça, et c’était très rigolo de les voir organiser, leur truc, parce qu’ils étaient par groupe de 5, ils essayaient quelques objets, et ils devaient se les organiser et ensuite faire leur nature morte et ça c’était rigolo, parce que, ils plaçaient les choses et ils disaient, ah bah non, ça on le voit pas, on pourra pas le faire après, donc c’était vraiment bien réfléchi

Ah donc, d’accord ils réfléchissaient à ce qu’ils devaient donc faire après ?

Oui, parce qu’ils devaient la peindre après !

Ah oui, ils devaient la peindre après, d’accord

Donc sur l’organisation il y a eu plusieurs choses, ils s’organisaient vraiment et en pensant que, ils allaient la peindre après, donc il y a eu des discussions, ah ben non, ça on le voit pas bien donc il faut le mettre devant tu vois, y avait des choses, comme une installation !

Donc du coup ils se déplaçaient tout autour de la nature morte pour pouvoir l’installer ?

Oui, ils déplaçaient et installer ! ils étaient dans la composition !

D’accord, d’accord, ils étaient dans la composition, et vous avez montré des références artistiques, à ce moment là ?

Oui, oui, ouaih, ils organisaient et ils composaient c’est ça !

Et qu’est-ce que vous avez montré ?

Oh je les ai là-haut ! (rire)

Mai peu importe !

Je leur en ai montré 3, 4, Il y en avait une dans le calendrier, j’en ai montré, 3, en plus !

Non, mais d’accord, je veux dire c’est des trucs classiques quoi

Oui, classique !

Pas de choses très contemporaines

Non, classique, j’ai montré du classique, du classique, du Chardin, Monet et Desportes

D’accord, donc des, le genre typique nature morte, quoi, du Chardin, quoi de choses comme ça !

Ouih

D’accord

Et d’ailleurs, hier, bon, j’ai fait d’autres choses,

Hum ?

Bon, c’était par rapport à la chambre de Van Gogh,

Hum ?

Qui avait aussi dans ce calendrier, et donc j’ai montré d’autres œuvres, certaines de Van Gogh, d’autres non, et donc je leur ai demandé d’essayer de trouver quelles autres œuvres étaient aussi de Van Gogh ?

Hum hum ?

Et donc je les avais en grand et après par table, ils avaient les mêmes en petit, ils devaient réfléchir ensemble, et euh, eh ben nature morte c’est ressorti, tu vois, parce que j’en avais mis exprès, certains enfants ont vu sur la petite table une nature morte ! Et oui !

Eh oui, d’accord
**Donc, et puis je te dis, y a des choses, qui restent !**

**Oui ! Mais je pense que c’est parce qu’ils ont fait, aussi**

**Ah d’accord, ah c’est §§§.**

**Donc on est bien dans le problème de la production**

**Parce qu’ils ont pratiqué, c’est resté parce qu’ils ont pratiqué**

**Y a des trucs qui restent dans l’eur langage ?**

**Oui ! Mais je pense que c’est parce qu’ils ont pratiqué, aussi**

**On aurait juste montré la nature morte et je leur aurai dit c’est une nature morte,**

**Ah d’accord, ah c’est §§§,**

**Ah d’accord, d’accord, donc tu penses ça aussi, qu’effectivement, la pratique, la production, de faire c’est important**

**Hum ! (acquiesce de la tête)**

**Ça a de l’importance, sur la mémoire de l’œuvre d’art ? Est-ce que t’as fait des pratiques dans le musée, toi ?**

**Oui, ça joue ! Oui ils se souviennent, mais aussi, cette année, non, mais l’an dernier, on était allé à Rigaud, on était par…, si, on était allé dans la salle, tu sais des petits tableaux-là**

**D’accord ! Donc on est bien dans le problème de la production**

**Eh ben déjà, ils voient des vraies œuvres, là, parce que tous qu’on leur montre à l’école, c’est des reproductions quoi !**

**Oui, ça joue ! Oui ils se souviennent, mais aussi, cette année, non, mais l’an dernier, on était allé à Rigaud, on était par…, si, on était allé dans la salle, tu sais des petits tableaux-là**

**Voilà, ou recopier, qu’au crayon gris, parce qu’on avait que des crayons gris !**

**Oui bien sûr !**

**Donc on pouvait ; et c’était assez sympa, parce qu’ils étaient allongés un peu partout, et ils voyaient des détails, sur certains tableaux et ou ils ont recopié, ou ils ont fait ce qu’ils avaient envie ! Ça j’ose faire ça maintenant !**

**Oui ! Enfin si avec les petits personnages, tu sais, l’habitation imaginaire et l’échelle des bonhommes, qui ne rentrent pas dans leur maison, trop grand, trop gros etc… ils coupaien dans le papier pour, faire entrer leur bonhomme, tu vois ça, exactement, l’échelle**

**Et surtout le voir en vrai, c’est**

**Non ! Enfin si avec les petits personnages, tu sais, l’habitation imaginaire et l’échelle des bonhommes, qui ne rentrent pas dans leur maison, trop grand, trop gros etc… ils coupaient dans le papier pour, faire entrer leur bonhomme, tu vois ça, exactement, l’échelle**

**Non ! Pour le carré ! Enfin à part le carré, pour euh, mais bon, et y avait que le carré en plus !**

**Ouaih ! Ouaih, y avait que le carré ? Donc du coup, le problème de la dimension, tu l’as vu vraiment quand ils étaient face à face avec l’œuvre ?**

**Hum ! Oui, c’est vrai !**

**Est-ce que le travail que tu fais avec les œuvres aujourd’hui, depuis qu’on travaille ensemble et ça fait en gros une dizaine d’années, qu’on se connait est-ce que il y a des choses qui ont changé progressivement ?**
Euh déjà, moi, j’en connais plus (rire) !!!

Oui ?

Mais c’est vrai, parce que je n’avais pas la culture artistique, trop développée, on va dire.

Oui, mais tu l’as développée un peu toute seule, parce que moi je voyais bien, que de temps en temps ?

Oui, mais après, quand tu te lances, tu cherches après d’autres choses !

D’accord ?

Et euh, même moi, j’ai euh, mémorisé certaines œuvres et j’y fais référence parce que maintenant je les connais et qu’avant non, ça c’est à mon niveau !

ouaih

Et après, je crois, je vais plus tenter des choses ! tu vois

Que je vais plus oser

T’oses plus, qu’il y a quelques années

Ouais !

Ah ouaih ?

Mais avan, je ne savais pas trop quoi faire en fait si tu veux !

C’est surtout ça en fait, c’est plus ça, que le fait de pas connaître, c’est plus parce que tu ne savais pas trop quoi faire ?

Ouais !

Ouais ?

Oui, mais si tu veux on peut rencontrer les œuvres mais quand tu veux faire quelque chose, il faut quand même que tu aies certaines références particulières, euh j’en sais rien, euh, si tu veux travailler, comme on a fait l’an dernier sur le corps et tout ça, faut quand même que, parce que chercher, ça prend du temps !

Ouais !

Ouais, parce que bon, les œuvres on peut les rencontrer, mais ?

Ouais ?

Ouais, ouaih vraiment je crois, hum hum

Ouais ?

Déjà en fait, des œuvres classiques, des contemporains, et enfin, tu vois

Ouais ?

Ouais !

Ouais !

Ouais !

Ouais, assez large quoi ?

Et ça il te faut quand même un minimum, sinon !

Mais en même temps dans les bouquins si tu regardes quelques bouquins d’art par exemple, sur le corps, par exemple tu vas trouver

Ouais ?

Ouais, ouaih, ben après, j’ai investi aussi, dans du bien, des belles choses, de tout, mais des trucs qu’on peut réutiliser, pas à jeter, parce que là aussi, on donne une image des repro, des œuvres qui sont dessus, enfin je pense, moi j’ai acheté des bouquins, des repro, des cartes, ben le Géo, là tout ça… ça aide !

Ouais !

Ouais !

D’accord, euh, donc du coup, tu dis ça change quelque chose, le fait d’avoir travaillé, bon voilà, le fait d’oser, mais euh, quand tu dis oser, est-ce que c’est le fait de, comment dire, est-ce que, c’est ce, proposer des choses aux élèves, autour du risque, est-ce qu’y a un risque, dans ce que tu proposes, c’est-à-dire, est-ce que t’es dans cette idée, tu vois du risque ?

Ouais !

Ouais, les laisser patouiller oui, pas…mais ils n’osent pas trop quand même, hun

ils n’osent pas trop ? Peut-être qu’ils sont aussi comme toi ? (rire) et pourquoi tu penses qu’ils n’osent pas trop, qu’est-ce qui fait, est-ce que, … je sais pas…

Je crois qu’ils pensent qu’il faut que ça soit beau, quoi ! forcément ! (C’est aussi pour ça qu’il faut à mon avis montrer des œuvres très différentes, dont certaines ne vont pas être appréciées des élèves.)

Ouais ?

Ouais.

Ouais ! ouaih !
Tu vois, ça doit pas me plaire à moi déjà, et est-ce que toi t’es satisfait de ce que t’as fait déjà ? mais, ouaih…

Parce que c’est quelque chose, qui est dit hun, partout, que ce soit beau, propre, bien fait ?

C’est peut-être que comme ils apprennent, c’est vrai au départ, par exemple colorier, il faut pas qu’ils dépassent enfin c’est vrai qu’on leur dit aussi et à la maison on leur dit aussi !

Ouaih ! ouaih ! donc c’est peut-être ça…
Parce que c’est vrai que les premiers dessins, t’as de tout partout, tu reconnais pas forcément

Oui ?

Et ça après, une fois qu’ils arrivent à dessiner ce qu’ils ont envie

Hum hum

Y a plus ça ! Je trouve que c’est ça, le plaisir de représenter ce qu’ils ont envie

Ah, y a une certaine maitrise ?

Qui fait que, est-ce que tu penses que c’est euh, la maitrise de la technique, enfin du crayon, par exemple, qui, comment, ils deviennent de plus en plus habile, et du coup ça détériore toute la partie expression un peu

Oui alors, pour eux, il faut, je pense que ça ressemble à quelque chose !
Donc t’en que la ressemblance y est pas, c’est pas beau !

Alors, est-ce que c’est une période, ça aussi ?

Peut-être !

Une période dans la ?

Parce que même dans d’autre chose, pour des activités en science et tout ça, tu leur demandes de dessiner l’expérience et tout « ah oui, mais moi, ça, je sais pas dessiner ! » eh ben tu fais comme tu sais, tu fais le mieux que tu peux ! C’est pas grave, tu vois il faut que ça,

Oui ?

Et ça après, une fois qu’ils arrivent à dessiner ce qu’ils ont envie

Hum

Oui alors, pour eux, il faut, je pense que ça ressemble à quelque chose !
Donc t’en que la ressemblance y est pas, c’est pas beau !

Alors, est-ce que c’est une période, ça aussi ?

Peut-être !

Une période dans la ?

Parce que même dans d’autre chose, pour des activités en science et tout ça, tu leur demandes de dessiner l’expérience et tout « ah oui, mais moi, ça, je sais pas dessiner ! » eh ben tu fais comme tu sais, tu fais le mieux que tu peux ! C’est pas grave, tu vois il faut que ça,

Oui ? Cathy elle me disait la même chose ! Elle dit qu’il y a quand même peu, ils sont souvent bloqués parce que, c’est, il y a peu de travail d’observation et quand on les met devant un dessin d’observation, ils ont cette réponse « je sais pas dessiner ! »

Ouais, c’est vrai !

En fait alors ?

En ouaih ! Je veux dire ils sont là pour apprendre !

Donc à un moment donné !

Et les moyens, un peu moins, quand même parce que, eh beh, ils ont peut-être moins de maitrise, alors du coup, eh ben ils font comme ils ont envie, plus spontanément

Alors ça c’est important, ce que tu dis, ça veut dire que plus ils ont la maitrise technique, moins ils ont la possibilité d’avoir quelque chose de précis dans l’observation ? Ils sont plus réticents ?

Non, c’est pas ça, c’est que, ils se rendent plus compte qu’ils savent pas faire exactement, les choses précises.

Ouais ! Comme ils aimeraient aussi que ce soit fait ?

Voilà, ouaih ! Il a ce décalage, entre ce que j’aimerais, ce que j’ai dans la tête, et euh…

Ce que j’aimerais avoir sur le papier ?

Ouais, c’est juste ce décalage là, c’est dur pour eux ! Mais justement tu vois, j’ai compris ça, les œuvres ça nous aide là-dessus, tu vois, ça et les élèves aussi, mais nous quand même, on a des, des just.. non des arguments plutoù, violer des arguments pour eux, leur dire regarder ce que tu nous as montré l’autre jour, les visages déformées, tu vois…

Euh, je crois Bacon, c’est ça ! Et euh, est-ce que, euh, t’as, un souvenir, en science, hun, où t’as fait peut-être un rapprochement, avec une œuvre qui aurait pu déclencher quelque chose, mais que toi, tu as gardé, parce que justement t’avais pas le, les moyens, tu t’es rendu compte que dans ton travail de science, y avait quelque chose à faire que tuaurais pu l’enclencher avec un travail en arts plastiques, et que

J’ai pas utilisé ? enfin,…/… ben…

Oui t’as pas utilisé ?

Ben! Bacon, si si, mais pas, …ben une, que tu m’avais envoyée, quand j’ai travaillé sur l’air, avec les chewing-gums là, je l’ai gardé pour moi, celle-là

Oui ?

Et c’est le truc que j’ai pas utilisé, parce que je ne savais pas quoi en faire ! En fait, pour moi, c’est drôle, mais je voyais bien que c’était, enfin qu’elle était là pour quelque chose, tu vois, on le voit, mais on ne /…/

Mais tu sentais que c’était un lien possible, là ?
Ouaih, par rapport à la matière, je voyais bien, mais je ne savais pas comment, faire et comment la placer !

Qu’il y avait quelque chose qui faisait par rapport à la matière

Ouaih, mais pour moi, je le vois, mais je ne peux pas, ou j’en ai pas besoin pour les élèves, aussi en fait, donc je la garde, mais sans plus

D’accord ! D’accord ! Et si, on peut revenir, là sur les petits travaux là ?

Hum ?

Que t’as fait avec les enfants, là ! Alors tu es partie sur un carré, alors toi t’as mis 12 sur 12, le carré, d’accord çà ?

Ouaih ?

Mais pourquoi t’es partie sur un carré ? Voilà, parce que, après du coup, euh, tu te demandes si c’est pas trop petit !

Ouaih, ben à la 1ère séance, c’est parce que j’ai vu qu’ils avaient du mal, à, en fait

Dans cette séance là, ici, là, on voit tous les enfants avec les productions,

Oui, celle-là ! il me semble bien

Oui, je pense hun !

Beh, je me demandais en fait s’ils avaient la possibilité de faire les deux ? C’est-à-dire, la composition et le texte ! Puisqu’on avait rien dit au départ !

Hum hum

Au premier jet, comme ça, je me suis dit est-ce qu’on va avoir les deux ? Est-ce qu’ils vont pouvoir en mettre partout, au niveau de la taille, ou est-ce que forcément, ça sera organisé, composé quoi ?

J’avais peur, en fait, qu’y ait que du texte, tu vois

Et en fait en regardant, les productions, eh ben y a eu les deux

Oui y a eu les deux !

Mais je me suis posée la question quand ils ont commencé, je me suis dit, peut-être que ?

Hum hum ?

Et en fait non, y a eu les deux !

Oui, tiens j’aurais peut-être pu, euh ?

Ben, là, je me dis, euh, pour les mots, imaginaires

Peut-être utiliser d’autres formats, ou écrire qu’un seul mot, tu vois, ça pourrait être sympa, tu vois par exemple, en faisant référence aux mots qui a dans les albums « booommm, toctoctoc… » là on a un libre il y a « cri croc croc », tu vois, leur dire un mot qui fait du bruit ! et là du coup ils pourraient choisir leur format, tu vois ! Les onomatopées ! Dans les films, les courts métrages, on en trouve…

Donc plus dans les onomatopées ?

Ouaih !

Ouaih, dans les onomatopées, voilà ! Donc travailler sur le son ?

Peut-être ! Peut-être ?

Tu vois des mots qui font du bruit, ou des choses, comme ça, parce qu’on en a vu dans les albums, et du coup

Petit plus dans les onomatopées ?

Ouaih ! ouaih !

Faut que je te dise, ils ont été un peu coincés sur euh, avec les taches, là !

Et euh, tu leurs as montré des références ? Avec ceux !

Et j’ai montré Herbin !

Ouaih ! ouaih !

Faut que je te dise, ils ont été un peu coincés sur euh, avec les taches, là !

Et euh, tu leurs as montré des références ? Avec ceux !

J’ai montré Herbin !

Et j’ai montré un texte russe, aussi, j’ai pris un texte russe, pour pas qu’ils reconnaissent des lettres !

Des caractères russes ! D’accord ! d’accord ../... et ils ont fait, ils ont fait quoi avec Herbin ils en ont parlé, euh ?

Ben, on a classé en fait leur production, en fonction des œuvres, on a dit : est-ce que c’est comme ça ou ça ?

A d’accord

Comme ce qu’a fait Herbin ou c’est comme le texte ? Et on s’en est servi !

Donc, du coup ils ont classé, en fait leur production par rapport au texte ?
Ouaih ! (J’ai 2 photos de ces classements si tu veux)

Oui, ils ont organisé quand même ! Ils ont bien vu quand il y avait des lignes, ou quand y en avait un peu partout

Ouaih ! d’accord ! donc du coup, y a un potentiel de vocabulaire qui est acquis, euh ?

Ben « ligne, mot, espace » oui ça c’est sûr

Oui, ils ont organisé quand même ! Ils ont bien vu quand il y avait des lignes, ou quand y en avait un peu partout

Oui ! d’accord ! donc du coup, y a un potentiel de vocabulaire qui est acquis, euh ?

Oui ! Et d’ailleurs il faudrait que j’en repropose d’autres, parce que là, on s’est servi que de ces deux catégories du travail de formation

Oui, oui bien sûr, bien sûr ! Après tu disais qu’il y avait des gamins qui avaient utilisé, que des paragraphes ! Enfin il y avait collé aussi des paragraphes entiers ? Ce sont les Petits, les Moyens ?

Oui ! Les moyens !

Donc, du coup, comme tu dis, ce sont les Moyens, donc, comment t’es intervenue, là, t’as fait quelque chose ? T’as laissé ?

Non, j’ai laissé faire !

Donc déjà le 1er jet, eh ben, y a pas eu que des lettres !

Donc déjà le 1er jet par contre, quand on a fait comme un texte, euh, là, y a plus eu d’images, si tu veux, déjà, pour eux, c’était super bien de… voir,… modifier, ça oui !

Ah oui, oui ! oui ! alors si tu veux déjà, y avait plus d’images, donc, les mots entiers on a laissé, quoi !

Oui ! ouah ?

Donc pour eux ça c’était déjà bien, donc après quand ils collaient des morceaux, des mots entiers et tout ça, ça avait évolué ?

Oui ?

Donc tu veux dire que ça, a sacrément évolué ?

En attendant, le 2ème jet par contre, quand on a fait comme un texte, euh, là, y a plus eu d’images, si tu veux, déjà, pour eux, c’était super bien de… voir,… modifier, ça oui !

Donc tu veux dire que ça, a sacrément évolué ?

Ah oui, oui ! oui ! alors si tu veux déjà, y avait plus d’images, donc, les mots entiers on a laissé, quoi !

Donc ils étaient dans l’activité,

Et ça c’était dans le carré et la consigne a été suivie et…

Alors, donc du coup, ils se sont investis ?
Après, les œuvres oui, mais y avait peut-être le fait d’utiliser des magazines, aussi !

Oui ?

Oui !

Oui ?

Oui, c’était contraint et en même temps, large parce qu’ils pouvaient ces deux choses !

Oui ?

Oui, c’était dans le titre déjà !

Ah, c’était ?

C’était “le petit quotidien”, il a pris les lettres

Donc il a pris les lettres, et puis et on voit le mot « peti » qui apparaît comme ça, et donc du coup

Il était déjà dans le titre, lui

C’est rationnel de la part de cet élève, c’est-à-dire que, il s’est dit, autant que je découpe les lettres et que je les mette les unes à côté des autres, puisque c’est déjà, comme ça !

Oui, après les lettres qui se ressemblent, ça je sais pas s’ils ont bien compris, ou alors c’est parce que, on le fait des fois, on rapproche des choses,

C’était “le petit quotidien”, il a pris les lettres

D’accord

D’accord

Ah, donc ça pourrait être donc ça, dans les manières de mettre en place l’apprentissage, que l’on retrouve après dans les productions plastiques des choses qui euh, ont été un peu conduites, c’est possible, c’est possible, donc du coup ça peut dire que ?

Oui, oui, parce que là aussi, tu vois ! Dans la comparaison, quand on travaille sur la comparaison d’œuvres d’art, on les met deux à deux !

Hum, t’as raison ouaih ! Et c’est un peu dans le travail aussi, et assez rapidement on passe à 3 ou 4, et donc du coup, si tu veux, c’est quelque chose sur lequel, il faudra réfléchir, je voudrais revenir sur un dernier truc, sur euh, alors on avait fait un travail en vidéo, tu te souviens, dans l’atelier il y a quelques années, un travail en vidéo et t’avais fait une vidéo assez pertinente avec un petit bonhomme qui se déplaçait ?

Hum, oui je me souviens !

Et ça, ce travail sur la vidéo, tu l’as réinvesti, après, en classe ?

Ah, oui, on fait des courts-métrages !

Tu fais, d’accord, donc ça tu le continues, ça ?

Ouais !

Et donc là, t’es dans la pratique, là, c’est ton truc, ça quand même !

Ah oui, oui, et puis là, les gamins ils s’éclatent, là, quand tu les vois faire, enfin, c’est pour ça qu’on arrive, ça !

Oui ?

Une année j’avais eu un PAC cinéma, avec l’association Cinémagianaire, avec Martine Soler, qui était venue nous aider en classe, 12 h hun,

Oui, oui ?

C’était pas énorme, mais c’était bien parce que c’était un apport extérieur pour la première fois et elle n’a beaucoup aidée au niveau du montage après, et même elle, elle était impressionnée que des élèves de maternelle, arrivent à se débrouiller, comme ça tout seuls, une fois, enfin au niveau de la technique, une fois qu’on leur a montré comment on s’en sert et tout ça, après eux, ils ont aucun a priori eux de, comme certains adultes « aie aie aie, je vais casser quelques choses », eux non ! Bon donc y font !
Il arrivent à faire tout seuls et ils s’organisent tout seuls, quoi ! t’en as, souvent j’organise au départ, t’as deux enfants qui vont bouger les objets sur le plateau, et gère le tournage, enfin j’appelle tournage, mais c’est les prises de vue, quoi !

Deux enfants qui sont à l’ordinateur, un qui dit si on peut prendre la photo

Alors est-ce que tu penses que c’est parce que toi, sur cette pratique là, toi ?

Tu es opérationnelle, donc du coup confiante ?

Tu vois ce que je veux dire ?

Il faut qu’ils puissent le voir, même à la limite le montrer à d’autres pour que, eh voilà, ils ont fait un film quoi !

Donc du coup ça les, ils ont évacué le mystère et la magie, c’est ça ?

Quand ils voient le résultat, ils sont comme ça, (grands yeux ouverts), puis ils comprennent vraiment, eh ben le personnage, il ne bouge pas tout seul ! Par rapport aux dessins animés qu’ils peuvent voir tout le temps, eh ben ils savent que c’est eux qui l’on fait, quoi, y plus de mystère, c’est comme un tour de magic, (Pixar Snowman, For the bird, tin toy, red’s dream)

Donc du coup ça les, ils ont évacué le mystère et la magic, c’est ça ?

C’est moi le plus fort, Loulou fait des cauchemars, la princesse et la carte au trésor.

Mais y a cette magic qui reste quand même

C’est un petit peu comme le père noël, ils sont tangents, ils ne savent pas trop si ça existe ou pas,

Mais y a cette magie qui reste quand même

En plus là ils l’ont vécu donc ils sont quand même dedans, parce que l’histoire du père noël, c’est encore

Oui, mais si tu veux, c’est cette ambiguïté, quoi !

D’accord !

Et là c’est un peu pareil ils savent comment s’est fabriqué, mais ça reste magique, parce que à la fin, ça fait un vrai dessin animé, quoi

Ont fait un vrai dessin animé, quoi
<table>
<thead>
<tr>
<th>1365</th>
<th>7mars 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Tu le vois le plaisir à travailler, là-dessus, ben l’attitude des enfants, déja !</strong> (ils restent très concentrés pendant un long moment alors que c’est un travail fastidieux. D’autre part, avec le story-board, ils savent tous où on en est de l’avancement du projet, ce qui est fait, ce qui reste à faire ).</td>
<td>439NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ouaïh ?</strong></td>
<td>440MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ils sont dans le truc, s’ils pouvaient tous y aller en même temps, ils iraient, tu vois, et puis quand ils font, ils sont vraiment dans le truc quoi, ils disent « attention, il y a des mains », j’ai des photos des gamins, ils sont à l’ordinateur, ils font « oh y a une main » tu vois, ils sont tous dans l’action, quoi</strong></td>
<td>441NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ouaïh ?</strong></td>
<td>442MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Et puis, pour le résultat finale, de tout le monde, ils savent qu’on le fait tous ensemble et que voilà, chacun doit s’appliquer aussi, pour euh.</strong></td>
<td>443NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ouih ?</strong></td>
<td>444MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ah oui, c’est ça !</strong></td>
<td>445NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>là ils y sont ?</strong></td>
<td>446MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>On décide de l’histoire ensemble, de ce qu’on va utiliser, ça et après on se fait un petit story-board avec toutes les étapes (J’ai le story-board à l’école, je le récupère et je te fais ça )</strong></td>
<td>447NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Il est dessiné ce story-board ?</strong></td>
<td>448MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Euh, avec des photos, souvent !</strong></td>
<td>449NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>D’accord, d’accord ?</strong></td>
<td>450MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Des fois y a des flèches pour savoir comment ils, si des personnages comment ils vont se déplacer, la photo, ça oui !</strong></td>
<td>451NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Se déplacer, d’accord ! Ah c’est astucieux, donc du coup ! parce que pour utiliser la photo, par rapport au dessin !</strong></td>
<td>452MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Bon ça on fait pas mal, la photo, ouaih</strong></td>
<td>453NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Oui c’est ça, c’est un médium utilisé souvent, ouaih ! bon voilà, si t’as quelque chose de particulier, à dire en plus ! que je peux mettre dans mes annales</strong></td>
<td>454MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Dans tes annales ?</strong></td>
<td>455NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Donc du coup tu ne regrettes pas d’avoir travaillé là-dessus, la vidéo, la photo ?</strong></td>
<td>456MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Avec toi (rire) non pas du tout !</strong></td>
<td>457NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ok, eh ben c’est bien moi aussi je suis contente aussi de l’évolution parce que c’est vrai aussi que ?</strong></td>
<td>458MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>C’est après, à force d’avoir travaillé avec toi, si ça nous permet d’analyser mieux ce qu’on fait, je trouve quand même, tu vois !</strong></td>
<td>459NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Oui parce qu’on rentre un peu plus dans l’analyse, c’est sur !</strong></td>
<td>460MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Parce que sinon, on prend pas de recul, tu sais on disait l’échelle, mais t’as des sites qui sont super pour les petits, pour voir ce que ça donne, parce tu vois eux, y arrivent pas à comprendre et là t’as une images, ben ça dans l’analyse des productions, ou des œuvres quand on voit Guernica, ce que tu nous a dit là, et la jeune fille, de ben on a fait un pas, là justement, parce que avant on avait pas cette possibilité et coup on voyait pas l’importance de l’échelle, on prend… du..</strong></td>
<td>461NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Oui du recul ?</strong></td>
<td>462MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Voilà c’est ça, et c’est vrai que même par rapport à ces productions, tu vois, même quand ils ont fait leur texte imaginaire au début, je me suis dit « hhhhan » et puis ils ont eu du mal et tout ça, en fait non, si tu les regardes. Y a quand même, la ligne, c’est revenu, les espaces ils ont eu du mal, parce qu’ils ont eu du mal à découper et à s’organiser et que le format était petit, mais voilà, tu reviens dessus, tu regardes, mais non y eu des choses, quand même, c’est vrai, y a eu des choses quoi</strong></td>
<td>463NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Hum hum oui c’est ça ?</strong></td>
<td>464MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Tu ne fais pas faire et tu laisses de côté, tu regardes plus attentivement ce qu’ils ont fait je trouve.</strong></td>
<td>465NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Oui, c’est ça ?</strong></td>
<td>466MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Pas un autre regard, c’est pas on fait et pffflui, tu vois</strong></td>
<td>467NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Oui, oui ?</strong></td>
<td>468MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>On regarde plus le travail, comment il va entrer progressivement dans son travail, dans ce qu’on lui demande !</strong></td>
<td>469NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ouaïh ?</strong></td>
<td>470MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Tu observes plus, le travail, les modalités de travail de l’élève</strong></td>
<td>471NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Enfin, il, comment il travaille, son entrée dans le travail, d’accord, ce qu’on lui demande ?</strong></td>
<td>472MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ouaïh ! On est plus dans un fini, un…</strong></td>
<td>473NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Alors qu’on était plus, sur, le fini ?</strong></td>
<td>474MEP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Peut-être ! le fini de la production, c’est ce que je veux dire, le développement…</strong></td>
<td>475NB</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Tu t’occupes maintenant peut-être plus de tout le développement du travail ?</strong></td>
<td>476MEP</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Réponse d’Huguette, retouche par Huguette des données et intervention dans la partie droite :

Mail du 14 nov. Huguette Lemarchand à Mary : Je suis vraiment désolée d’avoir mis cet entretien de côté depuis cet été mais je sais maintenant pourquoi. Mise à part une vie familiale plus que difficile et mouvementée, ce printemps et cet automne, c’est aussi et surtout le choc insupportable pour moi de lire de « l’oral écrit » : c’est horrible, du petit nègre et je te coupe la parole en permanence. Je me suis ressaisie parce que je te dois beaucoup et voilà le résultat de plusieurs heures de retouches lors de mes nombreux voyages en train. J’arrête même si ce n’est pas encore cohérent mais ça me prend la tête. Sur le portable, je ne peux pas barrer ce qui m’agaçait alors je l’ai souligné et j’ai écrit en gras ce qui me parle le plus. Encore une fois, si ça n’apporte pas d’eau à ton moulin, ignore cet entretien, ça ne me vexera pas. Je ne sais pas comment j’ai pu être aussi incompétente en AV mais je me rassure en voyant les affichages dans les écoles qui sont souvent loin des démarches préconisées, je ne m’en sors pas si mal finalement, parfois. Et je pense aux sciences et aux nombreux PE qui se sentent incapables de faire entrer leurs élèves dans une démarche expérimentale. Là, je suis dans mon domaine, par contre. Yves Quéré nous en a parlé, il comprend bien ce complexe et il est plein de compréhension. C’est ce même vertige et ce même complexe face à la démarche attendue que je ressens en AV. J’ai des réussites parfois mais je ne suis pas dans mon élément. Et pourtant au niveau du ressenti ça déborde et je sais que je sais faire passer ce goût. Je ne peux être qu’authentique, je sais que tu es capable de comprendre, je n’aurais pas accepté avec n’importe qui, mais je suis gênée d’avoir tant dit sur ma famille, la culture, la dévalorisation. Et au niveau du langage et de la structuration de ma pensée …. Grosse claque ! Il y a plus grave dans la vie et je suis en plein dedans alors ça me passera vite ! Bises, bon courage pour ton projet et vivement qu’on assiste à la soutenance, je vais adorer ! »

10. **Huguette L. 7 MARS 2012**

Là moi j’en ai mis qu’une, donc, j’ai tout faux ! Je sais bien que j’ai tout faux ! (Cette année, je chercherai plusieurs œuvres qui permettent d’ouvrir les réponses des élèves en gardant l’idée de la recherche d’une organisation du fond puis des collages)

2 MEP 7 mars 2012 (rire) « je sais bien que j’ai tout faux » !

N’empêche que je suis hyper heureuse des résultats, ça fait trois fois, trois ans que je le fais (C’est rare que je reste motivée par une même séquence d’une année à l’autre … c’est que j’apprécie l’engagement et l’autonomie des enfants)

3 MEP 7 mars 2012 Oui ?

L’année dernière je l’avais fait avec les mélanges, ils avaient fait eux-mêmes les mélanges,

Humhum

Mais là du coup, j’ai fait directement sur papier, avec du papier affiche et voilà ce que je me dis c’est que c’est « à la manière de », j’en conviens, puisqu’on a observé, on a réalisé, euh …. l’année dernière ils étaient plus partis sur les couleurs parce qu’on avait peut-être mieux travaillé les couleurs après avoir
vu l’œuvre de Pincemin, (Jean-Pierre Pincemin à Céret)

8MEP 7 mars 2012 Ouaih !

9HLM 7 mars 2012 Après avoir fait des mélanges quand on est allé voir l’expo,

10MEP 7 mars 2012 Hum hum ?

11HLM 7 mars 2012 Je pense que ça a fait la différence (L’an passé, je le ressentais plus comme un projet : essais de matières, mélanges de couleurs primaires puis visite de l’exposition puis analyse des nouveaux mélanges réalisés en classe. La lecture du tableau de Matisse avait été plus riche et donc les enfants avaient réinvesti leurs mélanges pour faire le fond.)

12 MEPM 7 mars 2012 Et du coup c’est ce qui a fait la différence

13HLM 7 mars 2012 Voilà, parce que bon les couleurs, mais c’est un truc que j’ai chez moi, qui est encadré, bon, donc tu vois ça avait de la gueule, c’était pas un truc n’importe quoi, c’était vraiment un tableau ! (Végétaux de Matisse, représentation végétale 1952 ! Je veux dire que, à défaut de visite au musée, il faut au moins prendre la peine de soigner la présentation de la reproduction là, c’est l’encadrement qui fait que c’est différent)

14MEPM 7 mars 2012 Ouaih, qui avait la taille du tableau réelle, à peu près

15HLM 7 mars 2012 Ah je ne sais pas, enfin oui, très grand

16HLM 7 mars 2012 donc du coup oui

17HLM 7 mars 2012 Ah non, non il était plus petit, et je sais pas quelle taille il a d’ailleurs le tableau de Matisse, il doit être plus grand

18MEPM 7 mars 2012 Ah ?

19HLM 7 mars 2012 Ce sont des affiches que ma sœur m’a amenées, (je ne l’ai pas trouvé) et donc on a vu qu’il y avait 2 et tu vois ils se sont plus intéressés à l’espace, dans l’organisation dans l’espace, 2 colonnes

20MEPM 7 mars 2012 D’accord ?

21HLM 7 mars 2012 Et l’idée alors c’est ils avaient, on voit pas trop, je te montre en même temps, /…/

22MEPM 7 mars 2012 Ah d’accord c’est un élève à chaque fois, ah d’accord, d’accord ils ont combiné tout seuls là !

23HLM 7 mars 2012 Ouaih, et je trouvais que c’était le chantier où ils étaient, comme tu disais tout à l’heure quand ils découpaient des lettres, complètement à fond dedans

24MEPM 7 mars 2012 Oui ?

25HLM 7 mars 2012 et j’ai juste trouvé que Maxime et Léa étaient dans les bleues/violets et dans le tableau

26MEPM 7 mars 2012 Oui bien sûr ?

27HLM 7 mars 2012 C’est les deux couleurs ils ont remarqué qu’il y avait les deux couleurs face à face et il y en a une autre, ils sont restés sur ces deux couleurs

28MEPM 7 mars 2012 Hum ?

29HLM 7 mars 2012 J’avais partagé en 3 la classe, l’une avec les pastilles, (Un atelier en autonomie avec les godets de peinture à l’eau, et les deux autres sur le tableau de Matisse)

30MEPM 7 mars 2012 Ouaih ?

31HLM 7 mars 2012 mais comme ils étaient en autonomie, ça a jamais marché, il faut leur apprendre, alors que pour les îles ils ont fait avec ça et ça, des documents, des œuvres, quoi c’est très bien passé !

32MEPM 7 mars 2012 Oui ça dépend ?

33HLM 7 mars 2012 Ils ont dû se sentir trop, trop laissés de côté !

34MEPM 7 mars 2012 Sur le côté hun c’est ça ! c’est ce qu’ils disaient ?

35HLM 7 mars 2012 Voilà, les deux autres à côté étaient dans le même projet, donc euh, donc les uns découpaient avec moi, parce que je voulais vraiment qu’ils fassent en un seul morceau c’est-à-dire que la même topo, dessiner ci et ça, être dans le détail, précis, presque trop bien !

36MEPM 7 mars 2012 Hum hum ?

37HLM 7 mars 2012 mais je voulais aussi qu’ils regardent ce que faisaient les autres, donc c’était le gros travail découpage

38MEPM 7 mars 2012 Hum !

39HLM 7 mars 2012 Et l’autre s’était l’assemblage de toutes les bandes, elle avait préparé des bandes qui faisaient vraiment la moitié, de manière à ce que, après à la fin y en a une qui a fait des petits morceaux, bien voilà, moi je ne voulais pas ça, mais elle a pris, elle a fait en fonction de ce qu’elle a vu, enfin les œuvres, là, c’est mieux !

40MEPM 7 mars 2012 Humhum ?

41HLM 7 mars 2012 Mais en général ils ont gardé l’idée des deux colonnes et voilà euh, donc ils ont respecté la composition… je trouve qu’au niveau des découpages ils n’ont jamais choisi des formes figuratives, là on retrouve deux maisons, mais ça était rare, ou là on retrouve des animaux, mais sinon, non !

42MEPM 7 mars 2012 Ouai ? (je réponds à Nathalie, le groupe AGEEEM qui travaillait à côté, s’en va ! Huguette se rend compte que nous travaillons seule toutes les deux, Nathalie le lui dit : « elle est là que pour toi ! Je l’ai fait ce
matin tu discutes comme d’habitude ». Elle rassure Huguette.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>43</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Mais en fait on est toutes seules, moi je croyais que c’était un petit groupe de travail,</td>
</tr>
<tr>
<td>44</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Non, non on est toutes seules</td>
</tr>
<tr>
<td>45</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Hummm bon dis-moi ce qu’il fallait faire ?</td>
</tr>
<tr>
<td>46</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Non, non, ne l’enlève pas, c’est bien, non mais justement ça va dans, c’est aussi dans cette logique, non y a pas, « il aurait dû faire ou il aurait pas dû faire » ! ce qui est intéressant dans ce que tu me montres, alors tu dis c’est du « à la manière de », c’est pas du « à la manière de », ce qu’il se passe c’est que tu donnes, une trame de composition qui est simple, c’est-à-dire un travail fond forme, c’est ce que je vois, je te le dis</td>
</tr>
<tr>
<td>47</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Ouaïh ? (tu donnes, une trame de composition qui est simple, c’est-à-dire un travail fond forme ! Quand on a les mots qui conviennent, ça donne une autre valeur à notre travail ! D’où la nécessité d’une formation sérieuse et la difficulté de la polyvalence !!!!)</td>
</tr>
<tr>
<td>48</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Bon un travail fond forme, le fond</td>
</tr>
<tr>
<td>49</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Le fond la forme et la couleur…. (Même remarque que plus haut, faire une lecture de tableaux différents mais avec toujours l’idée fond / formes aurait été plus pro !)</td>
</tr>
<tr>
<td>50</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Ben la couleur, en fait finalement ça a peu d’importance, mais comme tu dis peut-être, on est déjà au mois de mars, alors je sais pas ils ont fait ça la semaine dernière, la semaine d’avant ?</td>
</tr>
<tr>
<td>51</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Avant les vacances !</td>
</tr>
<tr>
<td>52</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Donc en gros en janvier</td>
</tr>
<tr>
<td>53</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Oui</td>
</tr>
<tr>
<td>54</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Février, ce qui est sûr c’est qu’effectivement euh c’est élèves là se retrouvent… ce que je veux dire par rapport à ce que tu proposes si tu veux, c’est que tu fais un truc simple, c’est-à-dire que tu fais une trame, et c’est cette trame qui te donne, la possibilité pour les élèves de s’installer et donc du coup de dire bon : peut-être que c’est la couleur, d’accord, mais lui c’est l’harmonie, elle c’est une autre harmonie, ben tu vois ils ont réfléchi à une harmonie colorée et c’est cette harmonie colorée qu’ils vont essayer de travailler, lui c’est autre chose, le travail du contraste, tu vois, qui aura pas ici, là contraste, dedans y a tout y a l’harmonie colorée, y a le passage un peu fondu, parce que là il est plutôt, on n’est ni dans une harmonie colorée, ni dans un travail de contraste, mais un travail plutôt de fondu puis là t’as tout un jeu de superpositions garde, entre les carrés, etc. alors que lui va respecter le fait de faire fond-forme, y va y avoir un jeu de mélanges et d’associations , en fait t’as 4 propositions, c’est ce qu’on disait tout à l’heure, 4 propositions complètement différentes avec des gamins qui, qui se plongent dans leur production, ça les gêne pas dans le « à la manière de… » c’est pas du tout ça ! pas du tout</td>
</tr>
<tr>
<td>55</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Ok ! (C’est vrai que l’analyse des productions me donne la réponse à mon problème de « à la manière de … » ou pas ; l’analyse et l’observation des élèves dans leur engagement, dans la résolution des problèmes techniques, la coopération etc. … En fait, les productions auraient dû me rassurer : pourquoi se dévaloriser comme ça !!!!! le problème de la polyvalence et de donner le mieux possible à sa classe mais le mieux est l’ennemi du bien !)</td>
</tr>
<tr>
<td>56</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Par contre l’œuvre de départ elle peut être montrée, c’est pas un problème parce que de toute façon</td>
</tr>
<tr>
<td>57</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Oui, mais ils sont pas obligés d’utiliser les formes et…</td>
</tr>
<tr>
<td>58</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Mais c’est pas un problème si elle est montrée, puisque de toute façon tu ne leur donnes pas l’obligation d’utiliser les formes, tu ne leur dis rien par rapport à ça, toi ce qui t’intéressait c’était les deux bandes</td>
</tr>
<tr>
<td>59</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Oui voilà, la composition</td>
</tr>
<tr>
<td>60</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>C’est ça, hun t’as deux bandes et du coup il faut qu’il y ait un jeu entre les deux bandes</td>
</tr>
<tr>
<td>61</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Hum ! (un jeu entre les deux bandes Voilà ce qu’il faut dire aux élèves !)</td>
</tr>
<tr>
<td>62</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Contraste coloré, ben je suppose que t’as mis tout simplement les papiers, au, à côté et les gamins se sont débrouillés</td>
</tr>
<tr>
<td>63</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Ben voilà,</td>
</tr>
<tr>
<td>64</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Les gamins se sont débrouillés et après ils ont fait l’effort, parce que ça c’est une récupération, ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>65</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Ouaih et découpage</td>
</tr>
<tr>
<td>66</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Oui, il y a un gros boulot dans le découpage, oui, ça j’en suis persuadée, ouaih donc du coup, puisque on est sur les œuvres d’art, etc., le la, la question que je voulais te poser, c’est quand toi tu t’es rendu compte que, euh, une œuvre d’art ça avait de l’importance ?</td>
</tr>
<tr>
<td>67</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Alors j’ai réfléchi, heureusement que tu m’as prévenue,</td>
</tr>
<tr>
<td>68</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>(rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>69</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>comme ça, ça m’a permis de, quand même et encore ce midi, j’ai, j’ai même pris quelques notes ! alors ! Quand elle m’a donné une forte émotion, du bien-être ? Eh ben tout à l’heure tu parlais de milieu, dont on sort, de la classe sociale etc., donc pour tout dire moi quand j’étais petite, j’ai jamais vu ça, on m’a</td>
</tr>
<tr>
<td>70MEP 7 mars 2012</td>
<td>Ouaih !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>71HL 7 mars 2012</td>
<td>C’est clair, maintenant une petite parenthèse, je suis vraiment fière de mes parents, parce que je m’aperçois que ma sœur et moi, qui sommes, qui sortons du même jus,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>72MEP 7 mars 2012</td>
<td>Ouaih</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>73HL 7 mars 2012</td>
<td>On est toutes les deux à courir les expos, à adorer ça, et voilà</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>74MEP 7 mars 2012</td>
<td>Donc c’est l’éducation ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>75HL 7 mars 2012</td>
<td>Y a une éducation réussie, même si on nous a pas dit, voilà ! mon mari, sort d’un milieu très cultivé, où mon beau-père peint, où y a tous les livres de peintures qui peuvent exister, c’est moi qui l’amène…, c’est moi qui l’ai amené au musée, maintenant il y prend goût !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>76 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Oui d’accord</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>77HL 7 mars 2012</td>
<td>Autant lui il m’aménait au concert, moi je l’ai amené au musée, parce que…</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>78 MEEP 7 mars 2012</td>
<td>D’accord, d’accord ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>79HL 7 mars 2012</td>
<td>Parce que les expos, c’était pas son truc, voilà, on a beau avoir, il a beau avoir une culture classique et savoir plein de choses</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>80 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Oui ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>81HL 7 mars 2012</td>
<td>Dans son analyse de tableau etc., avoir des choses d’un niveau différent du mien,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>82 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Oui ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>83HL 7 mars 2012</td>
<td>Il n’empêche que je trouve que ma, il a pas évolué par rapport, à ce que ses parents, alors que les miens, de rien, nous on en est là avec ma sœur</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>84 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Donc du coup, y a un vrai plaisir là-dessus ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>85HL 7 mars 2012</td>
<td>Immense ! De l’émotion, ça va vraiment très loin</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>86 MEP 7 mars 2012</td>
<td>C’est important que tu dises « émotion » ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>87HL 7 mars 2012</td>
<td>Très loin et je vais te dire, y a des moments, et je pars dans tous les sens, tu me connais,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>88 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Mais c’est pas grave ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>89HL 7 mars 2012</td>
<td>Tant pis je m’occupe pas de la question</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>90 MEP 7 mars 2012</td>
<td>non t’inquiète pas !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>91HL 7 mars 2012</td>
<td>Au point que y a des moments je dis à mon mari : « hun, j’ai besoin d’une expo, là on peut pas voir où y a une expo ? » alors on va à l’hôtel, on va à Béziers, non, pas à Béziers, on va Lodève, à Sète, à Montpellier, Céret bien sûr, hameau du LAC, on y va pas souvent, mais tu vois, on a nos expos là !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>92 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>93HL 7 mars 2012</td>
<td>Qu’on piste et qu’on essaie de pas louper, c’est de la nourriture, oui</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>94 MEP 7 mars 2012</td>
<td>C’est de la nourriture ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>95HL 7 mars 2012</td>
<td>Ouï ! Et voilà et on attend, que ma sœur soit libre le week-end parce qu’on y va tous les trois</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>96 MEP 7 mars 2012</td>
<td>D’accord !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>97HL 7 mars 2012</td>
<td>Voilà donc, ça veut dire que partant d’un milieu comme ça,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>98MEP 7 mars 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>99HL 7 mars 2012</td>
<td>quand je me suis trouvée à l’école normale, avec des gens, des représentants d’enseignants ou autres, je me suis trouvée quand même décalée, donc je me suis, mis …§§§ sur plein de truc</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>100MEP 7 mars 2012</td>
<td>T’es rentrée un peu dans ta coquille ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>101HL 7 mars 2012</td>
<td>Ouaih, de ce point de vue là, je sentais que, je me suis demandée « mais est-ce que je mérite d’être enseignante ? » (La question pour « m’impliquer » c’est : quel niveau culturel pour être enseignant ? ou est-ce que ce serait plus quelles capacités d’ouverture à différents champs culturels ?)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>102MEP 7 mars 2012</td>
<td>Ah oui, à ce point là ?</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 103HL 7 mars 2012 | puis que, apparemment voilà ! mais je pense que certains cachent leur manque de culture et d’autres l’étaient trop ! et je me souviens d’un jour une copine, qui me dit, de l’école normale, qui dit, qui me dit, y a des gens qui pensent, que parce qu’une œuvre, enfin elle a parlé d’une peint… je sais pas si elle a parlé d’œuvre d’art, mais ça revient à ça, et dans la rue eh ben c’est pas de l’art, ce qui est dans la rue eh
ben c’est pas de l’art, C’est bien une réflexion à mener dans une classe ! Ce genre de question…

104MEP 7 mars 2012

Ah oui, d’accord ?

105HL 7 mars 2012

Donc ça, ça a commencé à m’interroger, c’est des souvenirs que j’ai en réfléchissant à ton truc, donc, ta question c’était la première fois que j’étais mise au contact d’une œuvre d’art, c’est d’abord, je suis rentrée d’abord par ce genre de question, ouaih, sinon la première fois, la première fois, en tout cas pas à l’école normale,

106MEP 7 mars 2012

Pas à l’école normale ? et pas dans le collège non plus ?

107HL 7 mars 2012

Et pas au lycée non plus !

108MEP 7 mars 2012

Ni au lycée ? Non plus ! (Ça t’étonne mais ouï et c’est bien cette injustice-là que je me fais un devoir de ne pas faire subir à mes élèves)

109HL 7 mars 2012

Je me souviens que ces séances de travail manuel éducatif, ça s’appelait comme ça, ou de cours de dessins, à l’école normale ou de cours de dessins

110MEP 7 mars 2012

Oui ?

111HL 7 mars 2012

Au lycée, pour moi, c’était une corvée !

112MEP 7 mars 2012

Oui ?

113HL 7 mars 2012

Parce qu’on avait mis au balancer une consigne, qui n’en était même pas une, enfin c’est un ordre !

114MEP 7 mars 2012

Un ordre ?

115HL 7 mars 2012

Un ordre, oui, voilà ! C’était même pas une consigne et que avec ça tu te débrouilles avec ce que tu as donc si tu n’as rien ! Eh ben voilà ! Tu dessines et point ! Mais comment quand tu sais pas ? Hun !

116MEP 7 mars 2012

Oui ?

117HL 7 mars 2012

Et après y avait le coup de la note, aussi

118MEP 7 mars 2012

Oui, d’accord ?

119HL 7 mars 2012

La note qui te sanctionne, alors qu’on t’a pas donnée les moyens de réussir quoi que ce soit, ou alors quand tu es contente d’un truc, eh ben tu n’es plus contente parce que tu t’es tapée un 10 un 8 un 12

120MEP 7 mars 2012

Hum hum ?

121HL 7 mars 2012

Et si c’est pire, voilà ! (Ça me rendait malheureuse, aujourd’hui, ce souvenir me met hors de moi : trop facile d’enseigner comme ça !!! Je ne veux pas être une enseignante comme ça !)

122MEP 7 mars 2012

Hum hum ?

123HL 7 mars 2012

Et moi quand est-ce que j’ai été mise au contact d’une œuvre d’art, eh ben, je sais pas trop, je vais te dire, peut-être que c’est Burgess, quand mon mari m’a dit t’as vu la cathédrale là-bas ! Et j’ai eu honte, parce que je me suis dit, pour moi la cathédrale ça faisait partie, et il y avait un petit groupe qui était autour, parce que mon père, les murs les pierres tu vois, c’était pas du tout, son truc, donc voilà ! Euh ben je te dirai, la cathédrale de Burgess (Et en Suède, au musée d’art contemporain de Stockholm mais j’étais jeune et pas armée pour en profiter vraiment puisque le lycée ne nous a pas ouvert à l’art mais à la technique et encore !)

124MEP 7 mars 2012

D’accord !

125HL 7 mars 2012

Faire la différence entre des bâtiments qui ont de la valeur et ceux qui n’en n’ont pas et s’interroger là-dessus ! (Donc pour mes élèves, je suis capable de les aider à regarder, à s’interroger, à distinguer)

126MEP 7 mars 2012

Et la première fois où tu l’intègres dans ton travail à l’école ?

127HL 7 mars 2012

Alors je me souviens pas, mais je me souviens de la période, ce serait quand mon fils était chez les moyens dans ma classe, où on faisait « à la manière de », à l’époque

128MEP 7 mars 2012

Ouaih ! Ouaih ?

129HL 7 mars 2012

J’avais une repro de Miro et tu faisais tout pareil et voilà !

130MEP 7 mars 2012

Tu faisais tout pareil c’est-à-dire, qu’est-ce que vous faîsez exactement?

131HL 7 mars 2012

En ben, le fond pareil en bleu et puis les points pareil,

132MEP 7 mars 2012

D’accord ! Miro ?

133HL 7 mars 2012

Je sais plus ! Pourtant c’était un truc que j’avais à la maison, qui était dans la chambre de mes gamins,

134MEP 7 mars 2012

C’était ça ! Et après quand est-ce que à un moment donné, tu prends possession, de finalement, de l’œuvre et que tu te dis bon sang, parce que là finalement, ce que tu m’as montré avec les portraits et tout ça, là…là tu vas chercher des œuvres, c’est-à-dire t’attends pas que, tu t’as été vraiment loin, enfin je veux dire, des portraits tu donnes des sculptures alors que les gamins dessinent, enfin !

135HL 7 mars 2012

Oui, ben écoute là, je vais te flatter mais ça vient de toi ! (Oui, j’ai commencé à apprendre avec toi : c’était compliqué mais humainement, c’était formidable ta culture et ta simplicité et l’envie de nous faire évoluer donc à force de te côtoyer …je finis par comprendre et appliquer)

136MEP 7 mars 2012

Ah, d’accord ! (rire)

137HL 7 mars 2012

Non, mais, donc, non, non ça c’est très, c’est très !!

138MEP 7 mars 2012

C’est-à-dire c’est le moment où on était à l’IUFM, où t’es venue dans les premiers cours ?
139HL 7 mars 2012 Ouaih !
140MEP 7 mars 2012 D’accord ! d’accord ?
141HL 7 mars 2012 Oui, par contre je vais leur, je leur ai montré
142MEP 7 mars 2012 Mais ça tu le fais toute seule ça,
143HL 7 mars 2012 Attends, attends, j’ai montré des œuvres d’art, j’ai montré des œuvres d’art !
144MEP 7 mars 2012 Oui, oui ?
145HL 7 mars 2012 Ça depuis plus longtemps que ça !
146MEP 7 mars 2012 Bon ?
147HL 7 mars 2012 Quand je revenais d’une expo, si tu veux, j’avais très, très envie de partager avec les élèves
148MEP 7 mars 2012 D’accord ?
149HL 7 mars 2012 Mais je donnais rien si tu veux, donc c’était du langage, c’était partager une émotion, et quand j’étais à l’expo, je me disais pourvu que la repro soit à la boutique, j’aurais bien la montrer à mes élèves si tu veux ! Comme un cadeau, à leur faire, que je leur faisais ! (Plaisir partagé dans la lecture d’image ! Mais je ne savais pas comment exploiter les œuvres)
150MEP 7 mars 2012 D’accord
151HL 7 mars 2012 Mais du travail à partir de, d’œuv.., des références culturelles c’est récent
152MEP 7 mars 2012 Mais c’est déjà important, c’est-à-dire que tu profitais d’une exposition pour pouvoir tirer des choses que tu ramenais à l’école ?
153HL 7 mars 2012 Ouaïh, ouaïh, mais pas pour le travailler vraiment si tu veux !
154MEP 7 mars 2012 Oui, mais donc tu les mettais quand même en contact avec une reproduction, ça rentrait dans la classe ?
155HL 7 mars 2012 Ah oui, ça entrait dans la classe, ça entrait dans la classe, je me souviens que j’étais terriblement choquée quand j’étais à Toulouse, j’avais un poste à mi-temps avec une instit qui était titulaire du poste en CP et qui avait accroché partout des couvercles de boites de chocolats !
156MEP 7 mars 2012 Mum ?
157HL 7 mars 2012 Et pour moi c’était l’horreur (rire)
158MEP 7 mars 2012 (rire) ?
159HL 7 mars 2012 Alors ça pouvait être des reproductions, de, de peinture
160MEP 7 mars 2012 Oui ?
161HL 7 mars 2012 Mais ça pouvait être aussi n’importe quoi !
162MEP 7 mars 2012 Ouaïh, d’accord
163HL 7 mars 2012 C’était horrible ! donc j’avais quand même une sensibilité à l’art ! quand même !
164MEP 7 mars 2012 Hum hum ! hum hum ? et euh, donc du coup, tu emmènes quand même tes élèves au niveau du musée, ça arrive ? ça ?
165HL 7 mars 2012 Oui, c’est arrivé, bon, là je suis dans une école, (où le budget transport est très faible, il faut faire des choix) là franchement c’est pas trop leur truc, enfin c’est pas que c’est pas leur préoccupation parce que c’est dans le projet d’école, mais on a un manque de moyen incroyable !
166MEP 7 mars 2012 Ouaïh ?
167HL 7 mars 2012 On est dans une ville, y a 8 classes, mais euh on avait plus de moyen dans une école, à 3 classes ! C’est quand même bizarre, mais euh oui, alors euh,
168MEP 7 mars 2012 Avant peut-être ?
169HL 7 mars 2012 Alors aller dans le musée, oui, avant, avant oui, oui, alors la première fois où je suis allée c’était au musée de Céret et pour moi il était hors de question de, avec des élèves
170 MEP 7 mars 2012 Hum hum ?
171HL 7 mars 2012 Hors de question d’y aller pour passer d’une œuvre à l’autre,
172 MEP 7 mars 2012 De subir, le ?
173HL 7 mars 2012 Donc toute suite euh on était ben c’était avec la, Villemolaque, (66) avec la classe de Carine on était 3 classes et tout de suite j’ai eu envie qu’on, qu’on aille au musée toutes ensemble et qu’on invente des choses à y faire, alors voilà, ce qui m’énervait un peu c’est que je m’étais construit mon truc, à mon niveau sans rien demander à personne et en travaillant en équipe avec des collègues, c’était un gros broulot et je trouve qu’on avait de bonnes idées et tout, puis maintenant par rapport à ce qu’on attendait de nous quand on va dans un musée, on se sent tellement petit, Ce qui m’énervait c’est ma dévalorisation permanente surtout ! Mais finalement, on était loin de ce que tu nous as fait faire à la galerie « acentmetresducentredumonde», un mercredi AGEEM
174 MEP 7 mars 2012 Comment ça ? ouaïh !
175HL 7 mars 2012 On était par exemple ! j’avais été par exemple, j’avais longtemps la reproduction d’un tableau d’Herbin,
176MEP 7 mars 2012 Oui ?
177HL 7 mars 2012 le paysage de Céret,
Donc on, a, j’avais décalqué, le tableau, enfin les lignes, j’avais décalqué toutes les lignes, on en a fait des puzzles de différents niveaux, puisqu’on est allé avec des petits, des moyens, des grands, et donc il y avait un atelier au pied de ce, de ce tableau, où les enfants devaient refaire ensemble, des puzzles.

Ils étaient par 2 ou par 3, donc il y avait un atelier comme ça, on avait aussi acheté des cartes postales de enfins, il a un nom bizarre, euh... enfin bref, on avait coupé, on avait découpé en fait des cartes, quelques cartes postales, ils devaient trouver le tableau à partir d’un détail découpé dans des cartes postales.

Ben si, si, si, nan, c’est bien ?

Se déplacer dans le musée.

Ouaïh !

Oui, un atelier égal 2 ou 3 salles ! Voilà, regarder.

Et ça veut dire que le musée c’est pas que un lieu, où on doit rester sur la pointe des pieds ?

Voilà ! mais, et puis, pour affiner le regard aussi, puisque, on va, vient, on regarde, mais on est aussi obligé de revenir parce qu’on n’a pas trouvé...voilà, mais y a des choses évidentes, ils disent « comment il s’appelle, ce portrait, là, y a une partie du fond avec des points bleus avec des petits points blancs, c’est un anglais, je crois »,

Un portrait bizarre ! Ou alors chercher un paysage ou chercher un … ou après s’assoir à côté du tableau qu’on a préféré

Hum, ah oui

Ouah ! Ouah ! Parce que tu disais tout à l’heure, que, à ce qu’on nous demande aujourd’hui dans le musée, pourquoi y a un truc !

Voilà ! (Je ne fais pas un complexe par rapport à une visite guidée, je ne veux plus en faire ! Mais pour travailler comme tu l’as proposé à la Galerie, je n’ai pas vraiment saisi, de malaise, ni ressenti d’être dans une obligation, on travaille mais librement, et ça…)

Particulier, qu’on demande ?

Ça, oui y a une attente plus, ouaïh, …j’ai l’impression que ce qu’on fait nous, c’est de la promenade ou du

Ah oui ?

Ou du je sais pas quoi... euh !!!!

Parce que tu trouves que c’est mieux l’histoire du service éducatif où les gamins suivent, la visite, le, le guide ?

Ah je parle pas du tout de ce côté-là !

Ah d’accord !

Mais, un truc qu’on avait fait avec Alix, ou une réunion (Animation sur l’Histoire de l’art), qu’on avait fait avec Alix, où je me sentais, pas complètement, pas au niveau, avec ce qu’on faisait là qui me semblait super,

Oui mais après y a des ?

Il y a des réalités, c’est-à-dire qu’y a, ce qui est dit euh, ce qui est dit et ce qui est faisable réellement dans le musée, euh...l’histoire par exemple de faire des chorégraphies dans le musée où bon c’est en réalité, c’est assez peu ?

Ah ! C’était pas ça, c’était pas ça, je sais plus ! Moi j’ai besoin de préparer avant de parler...

Non parce que, parce que l’écrit entre, euh, ce que disent les autres, qu’ils font et puis euh, ce que nous on se sent capable de faire, je veux, dire, ben voilà, l’essentiel c’est peut-être que, enfin pour moi, c’est plus important que tu me dises, voilà, moi j’avais préparé des choses, qui me semblaient simples, qui me semblaient bien au départ, ben tant mieux, si c’est bien au départ, ce qui est sûr, et ?

Oui, c’est essentiel ça ! C’est que les gamins se sont appropriés le musée d’une manière autre que d’être effectivement derrière le guide à écouter ce que le guide leur dit quoi !
<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>214</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Et dans les services éducatifs aujourd'hui ils sont demandeurs que des gens, entrent dans le musée, sans devoir, subir, le service éducatif avec ce que, eux pensent et pas forcément, ce que les gamins aîmeraient bien faire quoi, tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>215</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Je me souviens d’un autre atelier à Céret</td>
</tr>
<tr>
<td>216</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>217</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>où c’était euh, les poteries de Picasso, donc comme j’ai plusieurs bouquins des expos que j’ai vues, j’avais un bouquin de céramiques de Picasso,</td>
</tr>
<tr>
<td>218</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Hum</td>
</tr>
<tr>
<td>219</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Et donc y a avait la colombe, elle était présentée de différentes façons,</td>
</tr>
<tr>
<td>220</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>221</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Enfin, c’est, c’était des détails à un choufà, près ! donc ils devaient chercher exactement, la, la, ce qui était dans le musée (Il fallait que les enfants observent bien, discutent, se mettent d’accord ; c’était moins facile que la recherche d’un tableau à partir d’un détail)</td>
</tr>
<tr>
<td>222</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>223</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Donc ça aussi c’était à affiner, et aussi on avait, je dérape, mais tant pis, j’ai une reproduction avec un bol, (Très grande reproduction, qui ôte l’échelle réelle du bol)</td>
</tr>
<tr>
<td>224</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>225</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Donc une reproduction, grand comme ça, donc on n’imagine pas que c’est un bol</td>
</tr>
<tr>
<td>226</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Ouaïh Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>227</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>C’est la série des bols de Picasso, donc on en a discuté en classe, donc pour eux c’était une peinture qui était ronde et ci et ça, et voilà</td>
</tr>
<tr>
<td>228</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>D’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>229</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Et on a cherché, vous vous souvenez du bol qu’on, donc toutes les 3 classes, on avait fait la même chose, hun, on s’était partagé le matos, vous vous souvenez de, de la peinture, ils ont cherché la peinture ronde, la peinture ronde, la peinture ronde, y avait pas de peinture ronde</td>
</tr>
<tr>
<td>230</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>231</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Et puis au hasard de l’atelier sur les céramiques, « OH ! mais c’est comme dans la classe, ce qu’on a vu » ben c’est ça qu’on cherchait tout à l’heure ! ben voilà comment ! et on avait discuté…</td>
</tr>
<tr>
<td>232</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Côté surprise c’est intéressant ?</td>
</tr>
<tr>
<td>233</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Voilà, voilà, mais ça je crois que je cherche vraiment l’émotion tu vois, le truc qui fait qu’on va s’en rappeler</td>
</tr>
<tr>
<td>234</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>235</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>En fait je cherche à faire vivre aux élèves, ce que moi je vis, euh, voilà, le côté découverte, que je, qui me fait vibrer</td>
</tr>
<tr>
<td>236</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>237</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Et on avait aussi préparé, on avait acheté la reproduction de Chagall, le grand tableau qui est au fond, le cirque, je crois que c’est le cirque, et on l’avait fait découvrir par quelques fenêtres ouvertes</td>
</tr>
<tr>
<td>238</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>239</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Sans montrer la totalité, bon quand ils sont arrivés, alors le tableau est au bout de, de,</td>
</tr>
<tr>
<td>240</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Oui, de l’allée, là ?</td>
</tr>
<tr>
<td>241</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Le fond, en place au fond donc « ahhhh !! » et ils y sont allés,</td>
</tr>
<tr>
<td>242</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Hum</td>
</tr>
<tr>
<td>243</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Donc ils ont retrouvé les détails, qu’on avait vus, mais ils ont vu l’ensemble (Parce qu’on a d’abord crée en classe du « déjà là ! » on ne vient pas que pour découvrir, on sait déjà des choses, on sait déjà regarder, exprimer, ressentir)</td>
</tr>
<tr>
<td>244</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>D’accord, donc du coup, ça cette modalité de surprise, de… ça joue avec l’émotion c’est ça, t’essaye de ?</td>
</tr>
<tr>
<td>245</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>246</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Et sur leur production par rapport à cette émotion est-ce qu’il se passe quelque chose ?</td>
</tr>
<tr>
<td>247</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Là je suis nulle</td>
</tr>
<tr>
<td>248</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Par rapport !!ahahha</td>
</tr>
<tr>
<td>249</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Là je suis nulle</td>
</tr>
<tr>
<td>250</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Comment ça t’es nulle ?</td>
</tr>
<tr>
<td>251</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>A part ta séance, Ben voilà, c’est, que</td>
</tr>
<tr>
<td>252</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Ben tu dis pas ça, parce que tout ce que, tout le travail sur, ce qui, ce que tu viens de me montrer là, euh, avec ce travail sur le fond forme, euh, je veux dire, euh, c’est pas moi qui l’invente, c’est toi, c’est…</td>
</tr>
<tr>
<td>253</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Oui mais c’est pas…</td>
</tr>
</tbody>
</table>
1374

254 MEP 7 mars 2012 L’émotion, elle est pas forcément euh, retranscrite dans la production plastique, mais, euh comment dire !

255 HL 7 mars 2012 Je veux dire, je veux dire par là, que quand on a fait ce travail sur le musée de Céret (Jusqu’à récemment, il n’y avait pas dans mon travail les 3 aspects : langage, références culturelles, pratique)

256 MEP 7 mars 2012 Oui ?

257 HL 7 mars 2012 On a pas produit finalement, c’est resté peut-être euh…très euh, très au niveau du langage en fait, tu vois,

258 MEP 7 mars 2012 D’accord ?

259 HL 7 mars 2012 On a préparé, on a préparé la visite,

260 MEP 7 mars 2012 Hum hum ?

261 HL 7 mars 2012 Mais la pratique, y en a pas eu, j’ai pas de souvenir

262 MEP D’accord, t’as pas fait par exemple de petits carnets de croquis, des choses comme ça ?

263 HL 7 mars 2012 Non, rien du tout !

264 MEP 7 mars 2012 D’accord,

265 HL 7 mars 2012 Non parce que ça je l’ai découvert avec toi, quand on a fait les, eh ben non, parce que ça c’était passé avant, parce que j’étais au Soler, c’était avant, tu sais le petit carnet que j’aimais bien

266 MEP 7 mars 2012 Oui, oui ?

267 HL 7 mars 2012 Carré de j’art d’un, ça je , oui j’ai fait là !

268 MEP 7 mars 2012 Oui carré de j’art d’un

269 HL 7 mars 2012 Ça je, je …

270 MEP 7 mars 2012 Et ça tu l’as, tu l’as réutilisé en classe, ça un peu ?

271 HL 7 mars 2012 Je vais le faire encore cette année (Oui, j’ai pris l’idée de carnet peint sur les pages pliées comme support ex : des mots pour papa … J’aime le côté hasard, liberté, sentiment de réussite)

272 MEP 7 mars 2012 Tu vas le refaire cette année ?

273 HL 7 mars 2012 Y a encore un projet jardin cette année

274 MEP 7 mars 2012 D’accord

275 HL 7 mars 2012 Et voilà je l’ai sorti parce que je veux travailler un petit peu comme ça (L’an passé, nous avons jardiné dans nos deux carrés de jardin … et fait des sciences ! j’étais frustrée de ne pas avoir donné la même dimension à ce projet que cette année-là : ce sera fait cette année !)

276 MEP 7 mars 2012 Hun, bon, et pour terminer, un truc, vraiment qui te, euh, que, une réaction d’élèves devant une œuvre d’art qui te, qui t’as marquée, qui te dit bon sang ça, qui t’aide à dire ben vraiment là, faut que je les fasse travailler devant les œuvres d’art parce que c’est capital !

277 HL 7 mars 2012 Hum !! une remarque d’élève, non !

278 MEP 7 mars 2012 C’est fort ! Un comportement d’élève ! ou un

279 HL 7 mars 2012 Un comportement général, quoi, c’est-à-dire, c’est cette vibration,

280 MEP 7 mars 2012 Hum ?

281 HL 7 mars 2012 C’est ce que, devant une œuvre d’art ou une reproduction ça marche aussi en classe ! Je sais pas, c’est un moment privilégié ! Alors je ne me souviens pas de remarques particulières ! Mais la matière, par exemple

282 MEP 7 mars 2012 Tu dis ça marche aussi avec la reproduction ?

283 HL 7 mars 2012 Oui ! … enfin c’est pas la même, c’est sûrement pas la même, c’est pas la même dimension, mais on est quand même parce que c’est plus facile, on est dans notre cadre

284 MEP 7 mars 2012 Oui, hum ?

285 HL 7 mars 2012 Dans la classe, face à la classe, on est face à…

286 MEP 7 mars 2012 Est-ce que tu mets une mise en scène, est-ce qu’y a une mise en scène, quand tu…présentes même la reproduction ?

287 HL 7 mars 2012 Euh, je, non (Mais si, c’est évident ! Je n’affiche pas une reproduction sans la mettre en valeur, sans réfléchir si elle sera présentée seule ou plusieurs pour provoquer l’échange, si elle a besoin d’un fond ou d’un éclairage particulier, si on la dévoile entière ou par une ou des fenêtres)

288 MEP 7 mars 2012 Parce que tout à l’heure tu parlais de la mise en scène…par rapport au cirque de Chagall, y a une mise en scène, le fait qui ait cette grande allée, euh

289 HL 7 mars 2012 Oui !

290 MEP 7 mars 2012 Est-ce que toi tu reprends ça, par rapport à la reproduction ?

291 HL 7 mars 2012 Non, je, je suis en train de me demander si je n’ai pas fait avec un jeu de lumière avec l’histoire du tableau, si ça m’est pas arrivée ça, mais ça, c’était dans le musée, on aperçoit « notre » tableau sur le mur du fond: au bout d’une enfilade de 2 ou 3 salles : grandiose !

292 MEP 7 mars 2012 Ah ?
293HL 7 mars 2012  J’ai pas de…
294 MEP 7 mars 2012  Ben par exemple tu, au tableau est-ce que t’enlèves des choses qui sont tout autour ?
295HL 7 mars 2012  AH, AH, OUI c’est Évident…..
296 MEP 7 mars 2012  Ben voilà ?
297HL 7 mars 2012  ah bah oui c’est Évident
298 MEP 7 mars 2012  Et donc c’est une mise en scène ?
299HL 7 mars 2012  Et ça me gêne que ce soit au tableau,
300 MEP 7 mars 2012  Ah ?
301HL 7 mars 2012  Parce qu’il y a le tableau derrière, si tu veux
302 MEP 7 mars 2012  D’accord, c’est bien ça, tu mets en scène ?
303HL 7 mars 2012  Mais nan, nan, euh, oui
304 MEP 7 mars 2012  Tu joues en tout cas sur un… ?
305HL 7 mars 2012  Il doit y avoir un côté propre autour, un côté épuré pour qu’il n’y ait que ça qui compte
306 MEP 7 mars 2012  D’accord ?
307HL 7 mars 2012  Et si tu veux, pour moi, c’est comme quand on va, quand le moment de poésie, tu vois, on choisit une poésie
308 MEP 7 mars 2012  Hum hum !
309HL 7 mars 2012  C’est particulier, c’est quelque chose de, je vais pas dire gratuit, parce que ça l’est pas du tout, mais voilà
310 MEP 7 mars 2012  Hum hum !
311HL 7 mars 2012  C’est la lecture offerte, c’est le tableau offerte, c’est la poésie offerte, je sais pas comment te dire, même si j’ai des attentes pédagogiques derrière
312 MEP 7 mars 2012  Hum hum
313HL 7 mars 2012  c’est un moment euh… de partage de plaisir pur !
314 MEP 7 mars 2012  Plaisir pur ?
315HL 7 mars 2012  Ouaih on est dans, je crois que je me situe au même niveau que les gamins dans ces moments là, tu vois dans… On est dans l’émerveillement, le sensible, l’intime. Intime !
316 MEP 7 mars 2012  C’est rigolo que tu dises ça, parce que Cathy, elle dit la même chose, elle dit je crois que je suis gamine et du coup c’est
317HL 7 mars 2012  Oui ! C’est tout à fait ça !
318 MEP 7 mars 2012  Et du coup je mors à l’hameçon, parce que j’ai, j’ai cette âme de gamin ?
319HL 7 mars 2012  Y a quelque chose de, de…l’hameçon oui j’aime bien, mordre oui (rire) et de mettre en commun
320 MEP 7 mars 2012  De commun ?
321HL 7 mars 2012  Ouaih ! Et je, et avec en plus l’idée que je suis persuadée, je suis convaincue du rôle qu’on a à jouer, nous pour justement toucher toutes les classes sociales
322 MEP 7 mars 2012  Hum hum
323HL 7 mars 2012  Et je suis persua…. Et voilà, et j’observe, euh, les enfants que j’observe le plus dans ces moments-là
324 MEP 7 mars 2012  Hum hum
325HL 7 mars 2012  Eh ben ce sont ceux de milieux pas comme le mien, le mien est un milieu normal,
326 MEP 7 mars 2012  Oui ?
327HL 7 mars 2012  Mais de milieu, voilà, un peu défavorisé
328 MEP 7 mars 2012  Oui ?
329HL 7 mars 2012  Un peu en panne
330 MEP 7 mars 2012  En panne culturellement ?
331HL 7 mars 2012  Voilà je suis peut-être pas ce qui a fait que mes parents ont fait qu’ils ont deux filles qui s’intéressent à ça !
332 MEP 7 mars 2012  Hum hum ?
333HL 7 mars 2012  Je pense que c’est à l’école de l’apporter ça, voilà
334 MEP 7 mars 2012  D’accord, bon ben c’est bien, ok, ça marche c’est bien ?
335HL 7 mars 2012  Ça je trouve ça génial, par contre l’art conceptuel, j’ai jamais amené mes gamins, voir, ça, je me souviens d’une expo à St Cyprien, je l’ai vu avec un copain qui est conseiller, ben il était conseiller pédagogique, mais pas d’arts visuels, pas d’arts plastiques, mais euh, ça par contre, alors lui il était plus au courant que moi, alors ça, ça s’appelle de l’art conceptuel, mais lui c’était froid quoi,
336 MEP 7 mars 2012  Ouaih, mais euh c’est peut-être aussi, tu sais on parlait de mise en scène tout à l’heure, c’est peut-être aussi l’idée de la mise en scène, t’as des œuvres d’art très conceptuelles, qui sont pleines d’humour, pleines de drôleries, Manzoni, par exemple quand il m’est un cube au sol, qu’il monte dessus et puis, euh, qui dit, voilà, c’est la base magique, ou alors il descend il laisse le cube et il dit c’est le socle du
Ah oui ! C’est bien qu’il faut des clés pour se rendre dans ce genre d’expo, savoir se mettre en situation de vivre ce qu’on fait vivre aux élèves, se sentir déstabilisé, … pour savoir les aider quand ils le sont, si l’on veut que l’expérience vécue grâce à l’école leur serve à quelque chose.

C’est rigolo comme truc, je veux dire, alors c’est conceptuel

Moï, ça me fait pas rire…. (rire) et faut savoir rêver sur les œuvres et tu vois ça aussi faut que je l’apprenne ! C’est comme pour Lewis Carroll, mais ça j’ai appris, les livres ont nous les a lu, enfin je les ai lu, il faut le même travail de fond pour les œuvres d’art, enfin surtout le contemporain j’ai pas encore appris à faire ça !

Non, non, ça te fait pas rire, parce que, euh, euh, moi je vois tous les dessins de Manzoni, par rapport à ça, c’est-à-dire qu’en fait il a fait le petit cube, et puis y a la terre dessus, donc du coup quand il fait vraiment son cube, il le fait réellement, il pose son cube sur le sol, il dit en fait « imaginez mon petit dessin, avec le cube » et il dit « c’est le socle du monde », c’est, c’est, moi je trouve ça humoristique, c’est plein de, c’est plein de poésie, mais il faut voir l’image, tu vois, tu vois ce que je veux dire, il manque l’image, le problème du conceptuel c’est qu’il y a plein d’explications, autour de la démarche pour pouvoir le comprendre,

Hum, Parce que je ne comprends pas ! (C’est même, pire il faut voir l’œuvre, monter sur le cube, voir les dessins, pour comprendre une part de cet humour. Et nous nous en rendons compte, l’œuvre cette œuvre-là, doit impérativement apparaître sous les yeux, on ne peut pas en parler sans la mettre sous les yeux de la personne à qui l’on parle)

Donc du coup si tu as l’œuvre tu as, bah y s’est pas embêté ! Il a foutu un cube sur la pelouse, pfft, oh bah ça va ! alors que si tu réfléchis, mais le socle du monde, mais comment y peut y avoir un socle, euh, sur le plan physique euh, ça paraît aberrant, voilà

Mouah, moi je trouve que ce sont les séances que j’ai vu avec toi en, avec les étudiants, d’IUFM, qui m’ont motivée…, enfin qui m’ont appris comment faire en arts visuels, c’est-à-dire,

Hum !

En maternelle qu’ils allaient chercher que ci, que ça, et l’importance de la consigne, alors ça veut pas dire que je sache pas trouver des consignes qui fassent que… mais ça inspire les élèves et qu’ils s’engagent

Oui ?

Qui faille !

On est tous pareil c’est le même, même moi ça m’arrive aussi !

Je suis mieux avec un travail sur le portrait ou euh, du collage,

Hum hum ?

Oui, oui oui ?

Et moi, je crois que là les arts visuels quand c’est ça

Oui sans sensibilité ?

Ça me dérange enfin, mouah c’est sûr !

Sûr ?

Voilà, voilà ; voilà !

Bon, t’avais d’autres choses encore à dire, non c’est bon ?

Non, je, je, j’ai, je m’étais pliée aux questions que tu m’avais posées, tu vois j’ai par exemple le chat dans l’art, j’aime bien ça aussi, tu peux travailler ! J’aime bien cette façon de brasser toutes sortes d’œuvres avec un fil conducteur, ça permet de placer des œuvres qui n’auraient jamais leur place dans ma classe.

Un animal oui c’est bien ?

Littérature, y avait des questions de chats, je sais plus l’année dernière, dans les infos, et

Oui

On avait cherché le chat dans l’art

D’accord, d’accord, oui, oui

Internet, en classe ça t’évite d’avoir, c’est comme un musée

C’est comme tout à l’heure on a vu, la suite du travail sur les critères, ça peut être, ça peut être sur les
Quelques extraits des mails précédents et suivants l’entretien, qui nous semble contextualiser l’entretien.

**Le 5 mars 2012** : Mais non, je n’ai pas oublié et même que je réfléchis à tes questions car ça me plaît de prendre du recul. Pour le midi, c'est possible aussi, dis-le moi d’ici demain soir car mercredi matin, je serai à Sainte-Marie de la mer pour une conf sur les maths. Par contre, je n’ai pas pigé ce qu'on fait l'am : AV, ou la suite du travail en vocabulaire ? Tu nous fais une séance comme l'autre jour ou on cause ?, J'ai fait qq. chose à partir de Végétaux de Matisse, et je m'interroge sur le côté "à la manière de ...", pour moi, ce n'était pas ça, même si on a plagié l'organisation des collages mais chacun était réellement dans un projet personnel qu'il a mené à son terme, VRAIMENT ! Je te montrerai qqes productions en aparté, il faut que j'en ai le coeur net, ça me fera avancer. Bise Huguette

**Le 1 avril 2012** : Et je crois que si je t'ai tant parlé de ma famille, ce qui devait être hors sujet, vient de cette situation familiale, qui nous pendait au bout du nez et nous y voilà ! Je voulais t'écrire depuis l'entretien pour te dire de relativiser voire de laisser tomber ce que j'ai pu raconter mais je n'ai pas eu trop le temps et depuis 3 semaines, j'ai carrément à peine le temps de préparer ma classe - mais je la fais quand même car les gamins me réveillent et ça fait du bien ! Voilà, gagne du temps et supprime cette partie de boulot. Bises et à bientôt, je vais lire ton texte mercredi. Huguette

**Le 3 avril 2012** : Voilà, aujourd'hui, c'était une journée ... pour moi et donc, chez le coiffeur ... j'ai lu ton texte ! Il y a plein de passages qui m'inspirent et auxquelles je réfléchis aussi. Mais je ne suis pas assez régulière en AV pour pouvoir apporter de l'eau à ton moulin et je me rends compte que j'ai découvert tout ça finalement très tard. Mais quel bonheur ! Bises Huguette

---

**11. Stéphanie R. 7 JUIN 2012**

A partir des premiers entretiens des idées s’établissent plus clairement. Aussi apparaissent maintenant des lacunes dans les entretiens.

| 1MEP 7juin 2012 | bonjour, faut /.../qu'on peut trouver des éléments qu'on peut trouver dans tous les entretiens, j’essaie si tu veux, de faire des articulations et tout ça, voilà euh....donc du coup, je te, je te.., dis en gros comment est-ce que je enfin quel type de questions… |
| 2SR 7juin 2012 | Ouah dis-moi ce qu..., que je l’amène du matériel ou quoi … |
| 3MEP 7juin 2012 | Non, non, non mais après, après, je te demanderai hun, je te demanderai voilà, hun tu sais je t’avais dit si tu peux me garder des trucs et tout ça ! |
| 4SR 7juin 2012 | De toute façon,… j’ai gardé |
| 5MEP 7juin 2012 | Ben voilà, ouah je me doute, aussi oui voilà |
| 6SR 7juin 2012 | C’est sur l’ordi donc |
| 7MEP 7juin 2012 | Voilà donc si tu veux, il y a le truc, c’est revenir sur quelques photos, parce que je les ai sélectionnées parce que justement par rapport à l’œuvre d’art, tu disais des choses dans un entretien que j’avais pas, mais enfin j’ai noté, mais je n’ai pas bien enregistré, donc du coup on va un petit peu revenir dessus, donc un peu sur les photos, euh…. ensuite il y a un travail sur le rôle de l’enseignant donc par rapport au travail sur les élèves |
| 8SR 7juin 2012 | Hum hum |
| 9MEP 7juin 2012 | Le fait de … alors c’est les écrits de ton mémoire, mais c’est surtout quelques points sur lesquels on va pouvoir revenir par rapport, à la, à la petite galerie, tu disais que c’était un outil etc…donc on va revenir un peu dessus |
| 10SR 7juin 2012 | Hun hum, (acquiesce avec la tête) |
| 11MEP 7juin 2012 | Sur aussi le projet autour des œuvres d’art donc ce que tu as fait, avant mais ce qu’il se passe aujourd’hui, |
donc là ce sera intéressant, après un truc un peu plus large autour des œuvres et du choix des œuvres, parce qu’il y a avait aussi des trucs dans des entretiens qu’on avait eus sur le choix des œuvres il y avait eu parfois de la difficulté quoi

12SR 7juin 2012 Ouaih !
13MEP 7juin 2012 Euh…Ton parcours personnel, donc ça il faut qu’on voit ensemble donc du coup, tout ce que tu as pu voir, aujourd’hui où tu en es !
14SR 7juin 2012 Oui !
15MEP 7juin 2012 par rapport à ce parcours personnel sur l’œuvre d’art, la rencontre avec l’œuvre d’art (bonjour Une personne passe dans la salle, nous répondons)
16SR 7juin 2012 (bonjour) Oui !
17MEP 7juin 2012 La rencontre avec l’œuvre d’art et puis peut-être des définitions par rapport à toi et…
18SR 7juin 2012 Hun hum ?
19MEP 7juin 2012 Ce que tu peux…et puis peut-être éventuellement un retour sur les programmes…. …donc du coup, hun ! On commence
20SR 7juin 2012 Ouaih
21MEP 7juin 2012 Aller…Donc du coup sur les photos, en fait euh, ce que je voulais euh, parce que tu dis à un moment donné donc l’observation de l’environnement…
22SR 7juin 2012 C’est l’éducation au regard !
23MEP 7juin 2012 Voilà ! C’est de l’éducation au regard donc du coup par rapport au travail sur l’œuvre d’art ?
24SR 7juin 2012 Ah oui
25MEP 7juin 2012 Ça me semble important et donc ce que je voulais te demander c’est que ça apporte de plus quand tu revois les images, est-ce que quand tu revois ces photos là est-ce que ça te…tu te dis ben, euh oui ça joue ça joue pas ou euh ?
26SR 7juin 2012 Par rapport à l’éducation au regard ?
27MEP 7juin 2012 par rapport à l’éducation au regard, oui qu’est-ce que tu, je sais pas, qu’est-ce que tu peux dire par rapport à ça, est-ce que effectivement tu te rends compte de quelque…de…du poids de…de l’éducation au regard ou, que, bon finalement ça a pas tant d’importance que ça par rapport à cette observation
28SR 7juin 2012 Ben si, malgré tout parce que de toute façon, parce que dans un premier temps passer par les sciences, ce que je t’avais dit, c’est travailler sur l’observation, l’environnement qui est autour de l’enfant
29MEP 7juin 2012 Hun hum ?
30SR 7juin 2012 Donc, que d’autant plus après quand on va se mettre à l’œuvre d’art c’est apprendre à regarder aussi, donc euh…apprendre à regarder un oursin, ou à, ou d’ailleurs c’est peut-être plus un oursin, (photo 4) /§§§/ c’en est pas un, ou une œuvre d’art, enfin, déjà c’est apprendre, à…se… à se poser les bonnes questions, sur, euh, ce que je vois, euh…les ma…..
31MEP 7juin 2012 Hun, hum ?
32SR 7juin 2012 Enfin, de quoi s’est fait, tu vois ! Des choses comme ça des détails et quand je vois ça, (montrant la photo n°2) tu… comme on avait mis en, la couleur
33MEP 7juin 2012 Hun hum ?
34SR 7juin 2012 Bon, par exemple celui-ci, ben si on compare les deux, (photos 1 et 2) certes ils ont pas le même œil, là hun ! tu vois, là on est plus dans le détail alors que là on est plus sur la forme
35MEP 7juin 2012 Ouaih ouaih
36SR 7juin 2012 Donc ça, …effectivement on peut sortir de l’aspect scientifique où on est sur une observation scientifique sur les détails, sur les caractéristiques, sur des choses comme ça
37MEP 7juin 2012 Hun hum ?
38SR 7juin 2012 ou après on va sortir de là, les formes, les couleurs, euh, donc voir et transférer en fait à l’œuvre
39MEP 7juin 2012 Donc hun ?
40SR 7juin 2012 Oui, transférer !
41MEP 7juin 2012 Y a, y a vraiment en fait ce travail de démarrage d’observation, …c’est tout à fait transférable en fait ?
42SR 7juin 2012 Oui ?
43MEP 7juin 2012 Sur la l’analyse ?
44SR 7juin 2012 Oui
45MEP 7juin 2012 D’une œuvre d’art ?
46SR 7juin 2012 Oui !
47MEP 7juin 2012 T’as fait de l’analyse d’œuvre d’art dir…en direct avec les élèves aussi de cette manière-là ? c’est-à-dire avec, de partir
48SR 7juin 2012 C’est-à-dire de partir de leur travail, et après de détails
49MEP 7juin 2012 De détail, directement sur l’œuvre d’art comme ça ?
Oui, oui ! moi je pars souvent sur euh, alors, peut-être c’est un défaut, parce que souvent on me l’avait reproché d’ailleurs lors du passage du cafipemf, on me l’avait dit, et où la… elle trouvait que je scientif… enfin comment dire que mon approche de l’œuvre d’art était trop scientifique.

C’est ce qu’ils m’ont dit, ils m’ont dit mais où est l’émotion ?

Ben j’ai dit, y a l’émotion !

Ouais ?

Mais apprendre à regarder, c’est pas parce qu’on est au-delà de l’émotion.

C’est après enfin, décorer justement comprendre ce qu’a voulu faire l’artiste ! Y a de l’émotion, là ! Enfin je le… c’était pas contradictoire pour moi.

Non, l’émotion peut se trouver là, dans le détail aussi ? Parce que du coup le travail du détail ça fait partie du, du, du regard de l’œuvre d’art ?

Mais oui, oui !

C’est après enfin, décorer pour justement comprendre ce qu’a voulu faire l’artiste ! Y a de l’émotion, là ! Enfin je le… c’était pas contradictoire pour moi.

Mois je l’avais défendu, enfin je sais pas ce que t’en penses, mais c’est vrai que moi, y a des œuvres où effectivement l’émotion va être… plus importante.

Hum ! hum !

On se moque je vais dire, de la forme de la couleur à la rigueur on en a rien à faire.

Ouais ! Ouaïh ?

Et puis même avec les enfants c’est pareil, selon ce qu’on veut travailler…/…/y a des moments on va être plus dans l’émotion et effectivement ce qui en ressort en ressentir… et après on, avec d’autres œuvres parce qu’on a un travail particulier aussi à faire, on

Ouais ! Ouaïh ?

Ouais ! Ouaïh !

Oui parce qu’on comme on partait après en classe de découverte oui

Oui et donc du coup, l’empreinte de l’œuvre d’art par rapport à leur production d’une côté, production dessinée, observation de, scientifique ou observation de l’œuvre d’art, l’empreinte de l’œuvre d’art ?

En sens inverse tu veux dire ?

Ça se sentait ou pas ?

Je pense par rapport à la couleur !

Ouais ?

Parce qu’en plus ce travail là

Ouais !

Puis que c’était donc en deuxième période…

Ouais ! Ouaïh ?

Et la première période et a… comme on était sur « ombre », tu sais

Oui ?

C’était le sujet sur la lumière

Nous on avait travaillé lumière et couleur

Ouais ! Ouaïh ?

Donc en fait on avait pas mal travaillé…, euh travaillé la couleur

Et donc je pense qu’après, euh…ils…, tu vois, ils…, ils…,on est vraiment

Oui parce que là il y a vraiment le détail de la couleur ?

Oui, oui y a le détail de la couleur.
Bon la petite branche elle est ici, mais c’est vrai qu’on voit bien

Oui, oui ! Les trois tons !

Y a une recherche, y a quand même trois tons, hun, qui sont donnés par rapport cette recherche

Et même les nuances, euh… quand on voit du foncé, bon c’était pas l’ombre,

Parce qu’on n’en avait pas encore parlé, mais justement ces nuances de clair-foncé

De clair et de foncé ?

Et de…

Ouaih Ouaih ?

Ça on l’avait travaillé avant !

Ouaih !ouaih !

Donc on peut voir une influence de l’œuvre sur !

Ouaih d’accord donc du coup on peut passer si tu veux bien au rôle de l’enseignant, donc du coup, euh… c’est quoi l’importance enfin, le rôle de l’enseignant dans la diffusion des œuvres dans la petite galerie, ce serait quoi ?

Mmmouihh !!!

Y … il fait quoi cet enseignant pour toi, enfin, …personnellement, je veux dire ?

Ouaih oui j’essaie de……….l’enseignant déjà ça dépend par rapport à affirmer l’objectif que tu te donnes au départ !

Donc ce serait ?

Bien évidemment, l’objectif pédagogique entre en jeu !

Donc d’abord tu mets en avant le fait de m… mettre des objectifs, avant tout, donc du coup, euh tu vas sélectionner un certain nombre d’objectifs ?

Oui !

Et donc du coup tu pars avec, euh tu pars avec ce bagage-là !

Parce que je vais, ensuite vers les œuvres !

D’accord

Je vais enfin, du coup …euh…parler peut-être de ce que tu voulais qu’on dise tout à l’heure après !

Oui, oui vas-y ! Oui ?

C’est-à-dire que, en fait le choix des œuvres d’art

On peut y aller directement

Ben c’est ça, oui ça dépend…

D’accord, d’accord, hum !

Des objectifs qu’on se donne au départ

D’accord, d’accord, d’accord, donc du coup ?

C’est-à-dire qu’on l’utilise vraiment comme un outil

Oui ?

Et …euh……alors bien évidemment elle est l’œuvre d’art après en soi

Hun, hun ?

Au départ le choix de l’œuvre d’art c’est un outil

Hun, hun ?

Au service du, du… pédagogique au service d’objectifs

D’accord tu vois vraiment l’œuvre d’art comme étant un outil,…..euh… ouaih, comme une sorte de boîte dans laquelle on peut aller puiser pour pouvoir ?

Muum, oui (oui, signe de la tête)

Construire les objectifs ?

Hunhum, oui (oui, signe de la tête)

D’accord ?

On l’a construit comme ça !

Ouaih, ouaih, donc on reviendra après sur le rôle, c’est pas grave, mais, donc du coup est-ce que, il y a eu, des m…des moments où certaines œuvres d’art posent problème, des problèmes particuliers, t’as vu ça ?

Oui, parce qu’en fait on l’a fait évoluter la petite galerie, parce que dans un premier temps on partait on faisait l’inverse

Oui ?

C’est-à-dire qu’on partait des propositions des artistes !

Oui ?
Et nous on demande de s’adapter !

Hun hum ?

Et … je trouvais que c’était moins porteur, que d’avoir nous, que d’avoir nous enfin c’était au niveau pédagogique !

Moins porteur ou moins facile ?? (rire)

Bon faut dire qu’on démarrait !

Oui c’est ça, ouaïh d’accord enfin bon

C’était moins facile aussi, j’ai pas dit qu’on n’y arrivait pas !

Ouaïh, ouaïh ?

Mais c’est vrai que pour nous c’était plus facile après d’avoir une ligne conductrice dans le pédagogique

Ouaïh ?

C’était de notre travail c’était parti de chez nous

Bon faut dire qu’on démarrait !

Oui c’est ça, ouaih d’accord enfin bon

C’était moins facile aussi, j’ai pas dit qu’on n’y arrivait pas !

Ouaïh, ouaïh ?

C’était moins facile aussi, j’ai pas dit qu’on n’y arrivait pas !

C’était moins facile aussi, j’ai pas dit qu’on n’y arrivait pas !

Ouaïh ?

(rire) Bon faut dire qu’on démarrait !

Oui c’est ça, ouaïh d’accord enfin bon

C’était moins facile aussi, j’ai pas dit qu’on n’y arrivait pas !

Ouaïh, ouaïh ?

Mais c’est vrai que pour nous c’était plus facile après d’avoir une ligne conductrice dans le pédagogique

Ouaïh ?

C’était de notre travail c’était parti de chez nous

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta

Ouaïh

Carlotta
| 186SR 7juin 2012 | Oui j'ai eu de la chance, j'ai eu de la chance |
| 187MEP 7juin 2012 | T'as eu de la chance ? Ou t'as donné des arguments qui finalement ? |
| 188SR 7juin 2012 | Ben c'était des collègues, d’une part, qui, ont comment dire, qui avaient envie de se lancer là-dedans, |
| 189MEP 7juin 2012 | Ouaih hum ? |
| 190SR 7juin 2012 | Un besoin d’avoir justement ce projet ! |
| 191MEP 7juin 2012 | Ouaih ? |
| 192SR 7juin 2012 | Et du coup comme on a toutes démarré ensemble ! |
| 193MEP 7juin 2012 | Ouaih ? |
| 194SR 7juin 2012 | Dans les démarches ! |
| 195MEP 7juin 2012 | Ouaih ? |
| 196SR 7juin 2012 | Ça s'était, moi j’ai démarré, c'est-à-dire que je me suis mise en contact avec les artistes ! |
| 197MEP 7juin 2012 | Hum ? |
| 198SR 7juin 2012 | Je suis allée les rencontrer ! |
| 199MEP 7juin 2012 | Ouaih ? |
| 200SR 7juin 2012 | Puis je leur ai proposé, je leur ai dit ça…etc. et je leur ai dit ça me paraît être intéressant ! |
| 201MEP 7juin 2012 | Ouaih ! |
| 202SR 7juin 2012 | Et puis après elles m’ont suivie, elles m’ont fait confiance, y a pas eu de on lâche… |
| 203MEP 7juin 2012 | D’accord ! |
| 204SR 7juin 2012 | Après quand au fur à mesure, les collègues ont changé, elles sont parties à la retraite, il y en a eu d’autres ! |
| 205MEP 7juin 2012 | Hun hum ? |
| 206SR 7juin 2012 | Donc une en particulier avec laquelle je me suis bien entendue |
| 207MEP 7juin 2012 | Hun hum ? |
| 208SR 7juin 2012 | Et donc on a eu plus de confrontation après la suite ! |
| 209MEP 7juin 2012 | Ah d’accord, ça veut dire que quelque part quand y a eu connaissance autour de l’œuvre, c’est un petit plus, plus compliqué ? |
| 210SR 7juin 2012 | Ah oui ! A cause de connaissances ! |
| 211MEP 7juin 2012 | Parce que du coup y a connaissances ? |
| 212SR 7juin 2012 | Ah oui, c’est plus compliqué ! |
| 213MEP 7juin 2012 | Parce que ? |
| 214SR 7juin 2012 | Plus compliqué ! |
| 215MEP 7juin 2012 | D’accord, d’accord ça reste ! c'est-à-dire que les connaissances sur l’œuvre d’art si elles commencent à être confrontées entre, elles peuvent être travaillées différemment et du coup depuis que tu as changé d’école avec Kergomard, la confrontation elle est comment, du coup, parce que là il y a des connaisseurs ? |
| 216SR 7juin 2012 | La confrontation, elle est plus forte certes ! |
| 217MEP 7juin 2012 | Ouaih ? |
| 218SR 7juin 2012 | Elle est plus forte, mais j’ai quand même, comment dire, je trouve enfin, nous on avait pas la même façon de fonctionner ! |
| 219MEP 7juin 2012 | Ouaih ? |
| 220SR 7juin 2012 | On fonctionnait tous ensemble ! |
| 221MEP 7juin 2012 | Ouaih ? |
| 222SR 7juin 2012 | A Sète, et là je trouve que c’est difficile, alors c’est peut-être les emplois de temps, parce qu’on est pas toujours là ! |
| 223MEP 7juin 2012 | Ouaih, bien sûr ! |
| 224SR 7juin 2012 | Y a des problèmes techniques, hun, c’est pas du tout des problèmes de personnes ! |
| 225MEP 7juin 2012 | Ouaih ? |
| 226SR 7juin 2012 | Mais du fait aussi voilà de tout ça, on a du mal à être…Là je trouve qu’on y arrive petit à petit la fin pour l’année prochaine mais on a pas encore statué parce que on a pas réussis encore à se retrouver, à discuter, depuis qu’on s’était vu, on a pas encore statué, donc et tu vois je leur ai reproposé des artistes, donc du coup ça marche ! |
| 227MEP 7juin 2012 | Et du coup ça marche, mais je pense qu’il y a ça aussi, c'est-à-dire le fait que, aussi… |
| 228SR 7juin 2012 | J’étais directrice aussi dans l’école, ça aide ! |
| 229MEP 7juin 2012 | Le fait d’avoir aussi oui ? |
| 230SR 7juin 2012 | Et ça aide |
| 231MEP 7juin 2012 | Oui, oui c’est vrai alors ça aide…..par quoi la négociation, la manière de faire ? |
| 232SR 7juin 2012 | Ben enfin après ça c’est aussi ma personnalité, peut-être, mais ça aide dans le sens, où, ben comment dire, théoriquement t’as ce rôle là, de…pas, de stimuler, mais de fédérer ! |
Oui ! hum hum !
est mo j'avais que ce rôle là, à jouer
Oui, d'accord !
Alors que je suis comme je t’ai dit, que ce soit la directrice ou tous les enseignants, on a aussi notre rôle, on a notre rôle d’enseignant mais après on a des rôles satellites, de formateurs, etc., qui font que les contraintes qui font que bon, tu vois…
Mai s oui mais oui c’est sûr, d’accord, d’accord !
A la décharge de tout le monde, c’est, le rôle est pas joué de la même façon et c’est logique !
Oui, oui, oui, donc du coup il y a le rôle de l’enseignant et le rôle effectivement du directeur de l’école ?
Oui, ah oui !
Mais du coup t’avais la possibilité d’avoir ces deux rôles, avant, alors que là aujourd’hui, tu… enfin tu sais comment il faut faire ce rôle de directeur mais en même temps bon tu…c’est à dire tu…
Je suis adjointe (rire)
Voilà c’est ça t’es adjointe ! (rire) très bien ! Alors peut-être un peu, on reviendra sur le rôle… mais /
Silence/ euh… la première œuvre d’art que tu as vu, toi ?
Moi ?
Oui !
De…puis euh ?
Depuis ! euh ?
Euh !…j’en sais rien ?
Non c’est vrai ?
J’en sais rien ?
T’as pas de souvenir de ce que t’as rencontré ?
C’était le Louvre, si…les premières œuvres d’art, parce que ma mère commençait par ça, ça devait !
Le Louvre ?
Le Louvre et en particulier les antiquités d’ailleurs
T’étais de la région parisienne ?
Non pas du tout !
Ah donc du coup vous faisissez le déplacement ?
Oui, oui, oui !
Ah ! Ouaih ?
Alors si ! c’était à mon avis le Palais des Papes !
Ah ?
parce qu’on était très festival d’Avignon ?
D’accord, donc c’est une architecture !
Une architecture et puis en plus, il y avait le musée !
Oui, oui ?
Et en même temps les œuvres, pas les œuvres mais ah !…/ Les antiquités égyptiennes !
Ah oui, d’accord ! Ah ! bah ! Quand même ?
Voilà pour les premières œuvres d’art
D’accord premières œuvres d’art !
Mais j’ai baigné très tôt
Et du coup là, la… comment dire, le souvenir de cette première rencontre, euh est-ce que tu souviens de ce que c’était c’est-à-dire la trace
Versailles !
C’était Versailles, le, la, c’était vraiment une trace, importante, la monumentalité de l’œuvre, le fait de se balader dans l’architecture qu’est-ce qui, qu’est-ce qui a marqué ?
C’est vrai que j’en ai plein de souvenirs, mais j’ai pas de souvenirs plus marquants, enfin les premiers, je pense que c’est Versailles et le Louvre !
Versailles et le Louvre, donc c’est quand même de grands, de grandes œuvres ?
Oui ! Et s’approprier ces grandes œuvres !
… et du coup souvent par exemple tu utilises comme terme « s’approprier une œuvre d’art » ! Est-ce que pour toi y a une définition de l’appropriation de l’œuvre d’art ? Tu… maintenant tu vois avec tout ça, tout ce que tu as vu et vécu ? Ouaih ! Parce que tu le mettais dans ton mémoire aussi ! (rire)
Définition de l’appropriation de l’œuvre d’art ? Ouaih non mais attend ! si, mais il faut que je re-plonge
Ouaih ! Ouaih ! Avec tout le recul que tu avais, peut-être que tu pouvais ?

Ben si, enfin, moi je verrai l’appropriation en terme de culture personnelle, c'est-à-dire effectivement pas que un panel de connaissances si y a ce côté bagage culturel.

Ouaih ! Ouaih ?

Quand même !

Ouaih petite valise .

Cette rencontre avec les œuvres c'est une petite valise, puis l’appropriation après avec tout ce que ça amène, c'est vrai, que bon, comme on se construit quand même quand on grandit avec cet apport culturel effectivement !

Hum ! Hum ?

C'est un bagage de connaissances, mais après pour soi aussi, parce que forcément, ça, …ça …construit en moi, une sensibilité

Oui ?

Que je n’aurais pas eu

Si on m’avait guidé vers je sais pas autre chose !

Oui ?

Et c’est vrai que j’ai eu une sensibilité, euh d’ailleurs que je transmets à mes enfants autour des livres, autour des œuvres, autour

Hun hum ?

De cette curiosité, voilà c’est ça, cette appropriation, c’est développer à la fois, j’essaie hun d’être euh précise.

Oui, oui ?

c'est-à-dire que, effectivement il y a ce bagage culturel qui est important comme on peut connaitre, de connaissance et connaitre des œuvres, et en même temps d’avoir cette sensibilité et de, du coup je cherche mes mots, de ce que je voulais te dire et cette……

Non, prends ton temps !

Et puis cette curiosité ! c’est ça !

Oui ?

Voilà c’est ça je le vois comme une curiosité c’est une ouverture

Une ouverture ?

Vers autre chose, alors forcément davantage vers ça, puisque quand t’es baigné là-dedans tu vas vers ce que… ! mais je trouve que ça développe une curiosité oui et une envie d’aller

Oui ?

D’avoir, euh…

C’est un peu effet boumerang ?

Oui, c’est ça !

On voit une œuvre puis on en voit une autre, puis on repart ?

Oui et du coup comme on sait ce que c’est ça !

Oui ! Oui ?

Qui on est intéressé, on a envie de découvrir autre chose !

Hun hum hun hum

Et d’ailleurs tu vois en parlant de souvenir ça me permet de dire que je trouve que forcément, pas forcément mais, quand on est petit et parce que mes parents ont découvert en même temps, un peu ça avec nous, ils s’y sont mis avec nous mais de, de découvrir par les grands, euh, comme le Louvre, je veux dire des choses classiques,

Hun hum ?

Moi, ça m’a permis après de me détacher par exemple à un moment donné, où j’avais des parents qui par…/§§§/

Hum ?

Tu vois ça m’a détaché, de… comme mes parents adorés le fauvisme,

Hun hum ?

Donc c'était des choses, donc voilà les impressionnistes, donc euh

Humhum ?

Y a eu une période, je vais dire impressionniste, même chez moi !
L'artiste donc voilà et du coup tu places aussi dans cette rencontre avec l’œuvre d’art, quand même une partie importante qui est celle de l’artiste, et donc pour toi ça a de l’importance ? Ça ! Sa venue ? le fait qu’on, on, on contacte l’artiste ?

Oui, d’ailleurs c’est ce que j’ai dit cette année, parce que cette année, bon on l’a rencontré l’artiste, parce qu’on a travaillé avec Loul Combres et Michèle Le Bouvier, mais aucun des deux artistes, bon, nous on les a rencontrés, aucun des deux artistes n’est intervenu auprès des enfants !

Voilà, ouaih, c’est ça, c’est un problème quand même, c’est ça ?

Et d’ailleurs tu vois quand on réfléchissait, tu vois avec le choix, quand on était contre pour le moment le choix d’œuvres au FRAC.

Oui ! oui, oui, oui ! C’est important la place de l’artiste, là, oui !

Non ! handicapant ! Pour moi !

Mais parce que les œuvres du FRAC, y a….on peut faire venir les artistes ?

Oui !

Ah bah ! Voilà ! Ben si ?

Ah bah moi je savais pas

Si !

Eh ben si c’était juste faire venir les œuvres, et point final … je trouve que le contact est très important parce que, à la fois ben les gamins y peuvent avoir l’occasion d’aller dans les musées avec leurs parents,

Ouaih ?

C’est important

Ouaih ?

Justement, tu rencontres une œuvre, mais t’as pas l’occasion de rencontrer l’artiste !

Ouaih ?

Et le but de la petite galerie c’est aussi de… pas de désacraliser, mais de se dire que l’œuvre d’art c’est un travail, c’est, y a une réflexion

Oui !

C’est pas quelque chose hop (claquement de doigts) comme ça, donc y a quand même une personne qui est à l’origine de cette réflexion-là,

Hum ?
1386

368SR 7juin 2012 Et donc c’est important de pouvoir être en contact avec elle !
369MEP 7juin 2012 D’accord ! Ouaih, donc la liaison en fait, fabrication et qui a fabriqué quoi ?
370SR 7juin 2012 Ouaih oui !
371MEP 7juin 2012 Pour les élèves ?
372SR 7juin 2012 À la fois pour l’enseignant, parce que c’est important que… parce que moi je le voyais quand on préparait le travail quand nous on a notre objectif à atteindre et qu’on sait où on veut aller avec cet ou… quand le renconter l’artiste aussi, nous aussi ça nous permet de comprendre
373MEP 7juin 2012 Hun hum ?
374SR 7juin 2012 et donc c’est plus facile après pour nous de …
375MEP 7juin 2012 Ouaih ?
376SR 7juin 2012 De travailler avec les enfants !
377MEP 7juin 2012 Tout à fait, et justement tu disais qu’y avait un éventail de circonstances, de situations, de données possibles en fait, autour de l’œuvre à partir de, justement du croisement…avec l’artiste, parce que, donc je suppose que toutes les situations, c’est des situations par exemple de verbalisations, mais y a par exemple aussi, peut-être d’autres situations que le, que l’on peut croiser avec l’artiste, je sais pas est-ce que… ?
378SR 7juin 2012 Oui alors ce que nous on avait fait, alors effectivement les situations, c’est beaucoup ben on a fait, c’est pas mal, de langage autour, ça c’est sûr !
379MEP 7juin 2012 Oui
380SR 7juin 2012 Soit en amont soit en aval
381MEP 7juin 2012 Hun hum ?
382SR 7juin 2012 Soit pendant,
383MEP 7juin 2012 Hun hum ?
384SR 7juin 2012 C’est-à-dire en amont, quand on allait préparer la rencontre,
385MEP 7juin 2012 Hun hum ?
386SR 7juin 2012 Soit après parce que, le ressenti après la rencontre !
387MEP 7juin 2012 Hun ça c’est ce qu’on a dit tout à l’heure ?
388SR 7juin 2012 Et pendant, l’interaction ben c’est, après ça c’était du spontané, c’est vrai que les gamins, « comment tu vas faire ça ? »
389MEP 7juin 2012 Oui
390SR 7juin 2012 Si pourquoi tu as fait ça ? a, enfin voilà on avait des choses comme ça !
391MEP 7juin 2012 Ouaih ! Et tu disais aussi, je pense, je sais plus si c’est dans ton mémoire, ou dans un entretien, mais tu disais que les élèves au départ avaient du mal à parler des œuvres, et que petit à petit, ce travail, je suppose, d’amont et d’aval, fait que après il y a eu des choses un peu plus sensées
392SR 7juin 2012 Oui, parce que c’est ce que j’ai mis, parce que ce que effectivement, ce que je disais c’est que même si on le prépare en amont, euh…
393MEP 7juin 2012 Hum ! Oui c’est ça !
394MEP 7juin 2012 Que quand y a simplement le face à face de l’élève par rapport à l’œuvre d’art, les choses sont plus riches ?
395MEP 7juin 2012 D’accord on va plus loin et donc du coup, on peut revenir juste au problème du rôle de l’enseignant est-ce que tu penses qu’il y a des compétences que l’enseignant,… doit prendre peut-être dans cette interaction avec l’artiste ou est-ce que tu penses qu’y a pas de compétences à construire, là, là-dessus, ou est-ce qu’il y a des choses que l’enseignant peut apprendre de cette, de ce dialogue avec ces, dans ce triangle, tu vois ? Pour pouvoir après le transférer sur d’autres choses, tu vois ce que je veux dire ? Peut-être, je suis pas assez
claire ? En fait !

408SR 7juin 2012  Hum ! Si ! Euh ! Je sais pas, là !

409 MEP 7juin 2012  Tu dis qu’il y a un triangle, en fait hun donc il y a l’artiste, l’élève et l’œuvre d’art et donc du coup dans ce triangle tu dis effectivement bon, ça donne beaucoup plus de poids

410SR 7juin 2012  Hum ! Oui ! Oui !

411 MEP 7juin 2012  Aux dialogues finalement aux trois, même à l’œuvre d’art d’ailleurs ! et l’enseignant, lui, quand il voit ça, est-ce qu’il a pas des compétences qu’il peut, euh…construire pour éventuellement après le transférer lorsqu’il travaille sur des reproductions ou tu vois ?

412SR 7juin 2012  Hum hum ! (Inspiration) Comment dire ? Ce que je sais, ce que j’ai appris de tout ça, tu vois… mais comment le dire ?

413 MEP 7juin 2012  Est-ce que par exemple tu as profité de ce que l’artiste disait, pour dire après « ben oui, tiens je vais les questionner comme ça », ou « je vais… » est-ce que tu as construit des choses par rapport à ça… toi,

414SR 7juin 2012  Hum ! Hum !!! Ouaih ! Ouaih ! Bien sûr !

415 MEP 7juin 2012  Parce que les élèves ils ont construit, mais toi en tant qu’enseignant

416SR 7juin 2012  Ouaih! Ouaih! (Inspiration!) Mais oui !

417MEP 7juin 2012  Qu’est-ce que l’en as tiré, toi ?

418SR 7juin 2012  Si après, moi, ce que j’en ai tiré, quand on a une reproduction, on peut déjà s’interroger sur ce qu’a voulu faire l’artiste

419MEP 7juin 2012  Hun hum ?

420SR 7juin 2012  Et voilà comment il a pu faire ou … euh je suis pas allé jusqu’…aussi loin

421MEP 7juin 2012  D’accord ! D’accord ?

422SR 7juin 2012  Parce que, c’est vrai que, la discussion, on va dire devant l’œuvre réelle, qu’elle soit même en présence de l’artiste, parce que une fois qu’on a déclenché, la rencontre,

423MEP 7juin 2012  Hun hum ?

424SR 7juin 2012  On est sur des situations qui ont du sens pour les enfants ! Je dis pas que d’être dans un musée, de voir une œuvre, ça a pas de sens

425MEP 7juin 2012  Ouiouioui ?

426SR 7juin 2012  Mais du coup on est dans une dynamique…

427MEP 7juin 2012  D’accord, ça a plus, ça donne plus d’énergie ?

428SR 7juin 2012  Oui ! C’est une dynamique

429MEP 7juin 2012  D’accord ?

430SR 7juin 2012  Alors c’est vrai que personnellement, face à une œuvre, bon on est dans un musée, bon on s’interroge, si ça je le reprends s’interroger quand même, sur la démarche de l’artiste etc…

431 MEP 7juin 2012  Hun hum

432SR 7juin 2012  Mais vu qu’on a… j’ai pas de réponses directes !

433 MEP 7juin 2012  Oui ! Oui ! Tu peux pas ?

434SR 7juin 2012  Donc on est toujours dans les suppositions et dans les hypothèses !

435 MEP 7juin 2012  D’accord ! Les hypothèses ! et on… d’accord

436SR 7juin 2012  Et moi je suis pas apte, à vérifier à trancher, ben non, c’est…

437 MEP 7juin 2012  Ben c’est intéressant aussi, on laisse les élèves en…

438SR 7juin 2012  Oui, ben c’est pour ça que moi-même quand je suis sur des discussions comme ça, justement le rôle de l’enseignant, c’est de pas imposer…bon voilà

439 MEP 7juin 2012  C’est bien parce que du coup, tu réponds à ma question sur la détermination de travailler sur arts et science, c’est la même !

440SR 7juin 2012  C’est la même chose

441 MEP 7juin 2012  Voilà ! C’est ça ?

442SR 7juin 2012  On est là-dedans on est dans les hypothèses et l’enseignant là, il peut pas trancher

443 MEP 7juin 2012  Oui ?

444SR 7juin 2012  On est sur « peut-être, effectivement, tu as raison de dire ça ! »

445 MEP 7juin 2012  Alors qu’en sciences on a plus de possibilités de dire ben c’est…

446SR 7juin 2012  Ben en sciences on peut trancher, mais il faut le démontrer !

447 MEP 7juin 2012  Oui ?

448SR 7juin 2012  Ça veut dire que là il faut expérimenter ?

449 MEP 7juin 2012  Ouaih ! Expérimenter !

450SR 7juin 2012  Et peut-être que ce serait intéressant, et tiens d’ailleurs, ça me donne des pistes pour le travailler !

451 MEP 7juin 2012  Ouaih !
C’est à dire que ça pourrait être intéressant de se dire pourquoi pas j’expérimenterais pas en art !

Ben oui pour voir si…. ?

Mai j’aurai quand même pas toutes les réponses

Bien sûr, bien sûr ?

Parce que je ne suis pas l’artiste (rire)

Mais j’aurai quand même pas toutes les réponses

Bien sûr ?

On se pose certaines questions, si tu veux travailler sur le clair-obscur ou de choses comme ça, on peut l’expérimenter

Hum ?

On était dans le sens sciences et art, et moi j’aurais voulu te poser la question dans l’autre sens, c’est-à-dire qu’est-ce que l’art apporte à la science ? Finalement ? Qu’est-ce qu’apporte le travail sur l’œuvre d’art à la scientifique, en fait que t’es à l’origine ? oui quand même !

Oui ! Oui !

Qu’est-ce que, a apporté, sur le plan de l’enseignement, aussi, par rapport aux élèves ?

Ben si c’est justement, c’est, j’avais bien aimé, j’aime bien ce travail-là, quand, tu vois parce que, tu vois par rapport à mon mémoire, je, j’avais démarré par des sciences et on était partis sur de l’art ! ?

Hun hum

Et dans la deuxième partie on avait fait l’inverse, pour ombre et lumière et ça permet, justement, quand on est sur la démarche de l’artiste, ça permet justement de se poser des questions

Hun hum

Et de s’interroger après sur les phénomènes scientifiques

Ouaïh ! Est-ce que ça rend pas plus flexible, bon je vais aller dans mon sens, est-ce que ça rend pas plus flexible, finalement ? enfin est-ce que y a pas à un moment donné, de se dire que tiens en science c’est plutôt, enfin sans, sans que ce soit péjoratif, c’est-à-dire, la science elle demande des réponses ?

Hum !

A un moment donné il faut qu’on statut en disant c’est ça ou c’est ça, et alors que l’art, ça…

Ah, il y a une autre ouverture, effectivement vers une, un infini ou une, euh, bien évidemment, enfin il y a de l’inconnu dans l’art et en science il y en a toujours !

Hum !

On en a toujours aussi ?

Mais effectivement à notre échelle, on peut démontrer certaines choses !

Hum !

Et ce qu’on ne se résout pas à, au fait qu’on ne connaîtra pas tout dans la science, bon voilà, c’est un petit peu ça…dans ce sens là ! euh on peut peut-être revenir sur les programmes, parce que du coup, y a tout un cadre institutionnel par rapport à ça et euh…tu penses que, aujourd’hui, les programmes ça aide à la rencontre de l’œuvre d’art ?

Non !

Euh qu’est-ce que ?

Enfin ça dépend après les programmes en général de l’école !

De l’école oui ?

De l’école primaire ?

De l’école en général, oui, oui!

Si ce que je trouve, enfin, il y a deux choses, alors je dirais « non » dans un premier temps !

Hum ! Hum ?

Parce que en… comment dire, alors attend, … si il y a deux aspects, il y a l’aspect positif !

Hum ?

Bon alors on va commencer par l’aspect positif, alors l’aspect positif c’est effectivement cette ouverture vers les arts visuels et ah… les, euh…

L’histoire des arts ?

Merci ! L’histoire des arts !

D’accord ! Hum ! Hum oui ?

L’histoire des arts ! Ça ! Qui y était pas auparavant et ça je trouve ça très intéressant !

Hum ?
Parce que effectivement en même temps, tu vois l’année d’après c’est comme ça qu’on a lié !

Oui ?

J’étais sur l’histoire des arts !

Oui ?

Effectivement moi je trouve que c’est une belle ouverture parce qu’on s’en est pas mal servi l’année d’après !

Hum ! hum ?

Donc l’année où j’ai, puisqu’on avait travaillé sur, mais je t’avais dit on avait fait un peu l’histoire de la vie !

Oui ?

Et du coup, ma collègue avec qui on avait des confrontations, enfin on travaillait pas mal ensemble

Oui ?

Donc l’année où j’ai, puisqu’on avait travaillé sur, mais je t’avais dit on avait fait un peu l’histoire de la vie !

Hum ! hum ?

Donc l’année où j’ai, puisqu’on avait travaillé sur, mais je t’avais dit on avait fait un peu l’histoire de la vie !

Hum ! hum ?

On avait deux aspects de voir les choses, c’est que, elle, elle avait une formation histoire

Hum ! hum ?

Donc l’année où j’ai, puisqu’on avait travaillé sur, mais je t’avais dit on avait fait un peu l’histoire de la vie !

Et moi la formation scientifique !

Hum ! hum ?

Donc on avait deux approches différentes, c’est-à-dire que ce travail-là où on mêlait finalement l’histoire des arts parce que, en faisant l’histoire de la vie, ça a permis d’aborder, on va dire, l’art à différentes époques

Hum ! hum ?

Aussi et elle, elle a fait l’inverse, et moi je suis partie de l’aspect scientifique et développement de la vie sur terre, et elle, elle est partie de l’histoire !

Hum ! D’accord ! D’accord ! Et la rencontre se fait bien sûr, sur le plan de l’histoire des arts ça marche bien !

Exactement et ça, ça je trouve que c’est un plus ! Voilà, parce que ça permet, même si je n’ai pas pu le faire comme je voulais, parce que j’avais pas été là sur l’année entière, j’avais été en congé maternité,

Ouaih ?

Et que j’aimerais bien recommencer !

Ouaih ?

Plus tard, et faire cette frise justement, parce que même avec des grandes sections !

Ouaih ?

Les GS, c’est important qu’ils aient un aperçu comme ça !

Du temps ?

Du temps et même au niveau de l’art !

Ouaih et un… ?

Parce que justement cette année on aurait pu le faire, moi je l’ai pas fait mais, par exemple quand on travaillait sur la trace, l’écriture !

Hum ?

Tu vois ça aurait pu être intéressant de rajouter, tiens d’ailleurs je pourrais le rajouter pour l’année prochaine puisqu’on continue, (rire)

Ouaih ! Ouaih ?

Tiens de me dire, tiens y a aussi l’histoire de l’écriture !

Oui, bien sûr, bien sûr !

Et hum ! bon ben la trace on commence par l’art pariétal ok, c’est le début !

Hum !

Et puis après l’écriture, les enluminures, les manuscrits, tu vois on était, on aurait pu faire

Les manuscrits, on aurait pu faire ça !

Les manuscrits ?

Bien sûr ! Bien sûr !

Je l’ai pas fait, mais ça c’est un plus

D’accord ! d’accord !

Par rapport au reste ! Après quand je dis « non », c’est vrai que la rencontre avec l’œuvre,…je trouve que les programmes vont pas assez loin !

Alors, y vont pas assez loin, parce que, en fait y…

Ils sont minimalistes, ils laissent peu de place à l’imaginaire et puis on est vraiment sur une rentabilité…enfin, comment dire, bon voilà, quand on te demande de faire, de savoir, d’avoir quelques œuvres, bon ok, du patrimoine, quelques, bon, on va pas jusqu’à l’intention, jusqu’à la…

L’intention, vas-y, vas-y ?
1390

542SR 7juin 2012  
Ouaih, mais ça manque ça même si c’est dit ! Je sais plus parfois parce que je confonds avec 2002, (rire)

543 MEP 7juin 2012  
Ouaih ! (rire) bon c’est une suite par rapport en arts plastiques c’est quand même une suite ?

544SR 7juin 2012  
C’est une suite mais j’avais l’impression que 2002, même si ça n’allait pas assez il y avait quand même euh…. avoir cette intention pour faire

545 MEP 7juin 2012  
Donc ça veut dire que…. 

546SR 7juin 2012  
Donc ça voulait dire quand même d’arriver à ça ! 

547 MEP 7juin 2012  
Ouaih ?

548SR 7juin 2012  
Surtout en maternelle, arriver en GS, hun, eh ben, tout ce qu’on avait appris avant, ben c’est-à-dire, choisir on va dire ses outils, choisir ses mediums, etc.

549 MEP 7juin 2012  
Oui, oui ?

550SR 7juin 2012  
Pour aller, jusqu’à, pour réaliser son intention

551 MEP 7juin 2012  
D’accord, d’accord, de creuser euh, le fait effectivement de … de…pouvoir s’exprimer, de dire les choses, de dire je fais ça parce que j’ai envie de faire ça !

552SR 7juin 2012  
Oui, voilà, s’intégrer, a… aborder déjà une démarche… artistique

553 MEP 7juin 2012  
D’accord ?

554SR 7juin 2012  
Et ça a manqué, même à l’école élémentaire !

555 MEP 7juin 2012  
D’accord, d’accord ! euh !

556SR 7juin 2012  
Enfin, moi c’est comme ça que je conçois les arts visuels à l’école, peut-être, je me trompe aussi,

557 MEP 7juin 2012  
Oui, oui, oui ?

558SR 7juin 2012  
Mais quand je, quand on les construit, c'est-à-dire qu'on voit avec les enfants les différentes possibilités,

559 MEP 7juin 2012  
Hun hum ?

560SR 7juin 2012  
On les analyse, les différents outils, euh pas pour dire leur donner des outils et après faites ! Mais comme nous quand nous, on en parlait, je fais un saut tiens tu vois, sur la culture, parce que s’approprier une œuvre c'est pareil la curiosité, on peut pas créer à partir de rien

561 MEP 7juin 2012  
Ouaih, ouaih ?

562SR 7juin 2012  
C'est-à-dire que si les enfants, on leur montre pas des œuvres, on leur donne pas différentes façon de faire !

563 MEP 7juin 2012  
Ouaih ?

564SR 7juin 2012  
Donc à la fois il faut jongler entre voir des œuvres, connaître des démarches, connaître des outils, connaître aussi des procédés techniques,

565 MEP 7juin 2012  
Oui, hun hum ?

566SR 7juin 2012  
Si on connaît pas ça, on sait pas…, on peut pas, alors on peut expérimenter, mais…

567 MEP 7juin 2012  
Quand tu dis « on connaît pas ça », tu veux dire l’enseignant, lui ? Il doit connaître ça ?

568SR 7juin 2012  
Ben c’est…une compétence…

569 MEP 7juin 2012  
C’est une compétence qu’il doit… avoir, c'est-à-dire il doit, tu penses que lui, dans la pratique ?

570SR 7juin 2012  
Non, il peut le construire avec ses élèves !

571 MEP 7juin 2012  
D’accord, ça veut dire que lui, il est pas obligé d’avoir pratiqué ?

572SR 7juin 2012  
Non ! non ! Pas du tout !

573 MEP 7juin 2012  
D’accord ? d’accord ?

574SR 7juin 2012  
C’est-à-dire qu’en même temps qu’il construit avec ses élèves, il peut se dire je vais donner un petit bagage à non,… personnel et pour mes élèves aussi, pas non plus limiter qu’à ça !

575MEP 7juin 2012  
Oui ?

576SR 7juin 2012  
Je dis pas que la création, ça veut dire aussi qu’on peut faire que des essais ou de l’expérimentation !

577MEP 7juin 2012  
C’est de l’expérimentation ?

578SR 7juin 2012  
Et Créer !

579MEP 7juin 2012  
On est d’accord, oui ! Oui ! Bien sûr ?

580SR 7juin 2012  
Mais c’est donner cette démarche d’expérimentation, voilà !

581 MEP 7juin 2012  
Parce que moi, tu fais la différence entre technique et pratique, c'est-à-dire que ça, t’es en train de me parler d’expérience de pratique, c'est-à-dire que, si je mets plein, de fusain, ben ils vont tester etc. ?

582SR 7juin 2012  
Oui, mais il y a les deux, je pense, on apprend que l’outil se tient comme ça, mais dans la pratique tu fais, enfin… hum…

583MEP 7juin 2012  
Il faut pas apprendre que le fusain ça se fait comme ça, etc., tu veux dire ça, c’est ça ?

584SR 7juin 2012  
Non, non, on est sur de l’expérimentation !

585 MEP 7juin 2012  
D’accord ?

586SR 7juin 2012  
Mais c’est l’analyse de cette expérimentation qui finalement, on se dit ben le fusain, on a ses possibilités-là ! On peut faire tout ça parce que justement je l’ai testé !

587MEP 7juin 2012  
Voilà, bien sûr, bien sûr !
Oui !

Voilà ?

On est dans cette pratique

Oui, oui, enfin bon, on est alors c'est la pratique

Oui, alors c'était la pratique j'ai pas le bon terme, j'étais plus sur technique

Mais tout le monde, tout le monde !

Voilà !

Tous les gens que je vois, ils ont ce, ce, enfin cette confusion, mais c'est pas une confusion, mais c'est euh ! Une association pratique-technique, parce qu'en fait, euh c'est des termes qui ont été utilisés dans les formations et dans l'enseignement avant !

Avant oui !

Parce que avant on apprenait et on disait voilà « c'est de la technique » !

Oui !

Mais c'est plus de la pratique, parce que si je mets du fusain, de la colle, machin etc…

Hum !

Forcément à un moment donné je vais avoir des métissages entre la colle et le fusain et du coup ça va donner des trucs que je ne trouverais pas si je dis le fusain ça se tient comme ça et y faut faire des traits

C'est sûr !

Voilà ! Et faut faire des traits comme ça !

Mais après c'est là où l'enseignant intervient ! C'est que forcément en jouant sur ce qu'il va donner aux élèves, c'est-à-dire les outils, les supports, les médiums, l'expérimentation, elle va pas être la même !

Hum ?

Donc les découvertes, vont être différentes aussi !

Hun hum ! Et oui !

Parce que le même outil sur des différents supports, on va avoir différentes découvertes !

Hum hum !

On se les construit avec l'expérience de l'enseignement ! Parce que moi j'ai appris beaucoup de choses !

De manière générale et puis mon cas personnel, c'est-à-dire que même si j'avais une sensibilité, on va dire, aux arts visuels, même si j'avais pratiqué, un petit peu,

Mum ?

J'avais pas du tout, euh… la fibre expérimentale… même si oui j'avais envie de ça, sans entre guillemets « être artiste » !

Entre guillemets « être artiste »

Oui ! Voilà j'ai expérimenté des choses mais c'est jamais allé très loin, donc j'ai quand même beaucoup appris

Mum ?

Dans mon métier

D'accord ! D'accord !

C'est-à-dire, que je me mettais, j'avais envie de… et même sans connaître les résultats, on peut se dire ben tiens on va expérimenter

Mum !

Les craies sèches et les craies grasses ! Comme ça !

Mum ?

On va voir ce que ça donne ! Ça permet de se construire euh,

Ça veut dire que pendant que, eux sont en train d’expérimenter, vous, vous vous créez des compétences ?

Moi !

Pour pouvoir fabriquer des séquences ?
| 634SR 7juin 2012 | Personnellement, moi oui, ça permet ensuite les années suivantes de dire je sais qu’en expérimentant ça, je peux obtenir ça donc ! |
| 635MEP 7juin 2012 | D’accord ! |
| 636SR 7juin 2012 | Je peux travailler là-dessus ! |
| 637MEP 7juin 2012 | D’accord, d’accord ! Donc c’est important ce que tu dis, ça veut dire que plus on met les élèves dans l’expérience et dans l’expérimentation plastique, c’est un résumé que je fais. |
| 638SR 7juin 2012 | Oui, oui ! Faire c’est apprendre, et observer en pensant faire, c’est aussi laisser expérimenter les élèves, les ouvrir à créer ! Plus on en fait, et plus on en a envie ! |
| 639MEP 7juin 2012 | Plus on peut créer, plus on se créer en tant qu’enseignant des compétences pour fabriquer des séquences ? |
| 640SR 7juin 2012 | Oui ! |
| 641 MEP 7juin 2012 | Ça serait … ? |
| 642SR 7juin 2012 | Enfin, … je le vis comme ça ! |
| 643 MEP 7juin 2012 | Ben oui tu le vis comme ça ! |
| 644SR 7juin 2012 | Peut-être tout le monde ne vit pas comme ça ! C’est-à-dire que moi je le vois fort de ma petite expérience ! |
| 645 MEP 7juin 2012 | C’est quelque chose qu’on peut donner à des nouveaux, euh des débutants ? |
| 646SR 7juin 2012 | Oui ! |
| 647 MEP 7juin 2012 | Presque à leur dire : « n’hésitez pas à les mettre dans la production » donc voilà |
| 648SR 7juin 2012 | Oui ! |
| 649 MEP 7juin 2012 | Parce que j’ai une autre collègue Cathy elle me dit la même chose, tu vois elle me dit « ben moi je les mets dans l’expérimentation et je me dis que au vu de ce qu’ils font, ben je dis ah bah ça, tiens je vais le réutiliser ! » voilà |
| 650SR 7juin 2012 | Voilà tu peux le réutiliser… mais exactement, mais exactement, tu vois justement c’est un tout, c’est à force c’est l’expérience et après le fait de faire patouiller…ça permet de… |
| 651 MEP 7juin 2012 | Hun hum ? |
| 652SR 7juin 2012 | De permettre de se dire, comme tu dis, ben voilà ils ont fait ça, je pense à un truc là, on travaille sur l’arbre en ce moment, par rapport à l’exposition d’Alexandre Hollan, tu sais les chemins de l’arbre ! |
| 653 MEP 7juin 2012 | Ouah ! |
| 654SR 7juin 2012 | Donc on travaille sur l’arbre, et moi je suis partie du flou et du net à partir de ça ! |
| 655MEP 7juin 2012 | Hun hum ! |
| 656SR 7juin 2012 | C’est vraiment ça qui m’a… et bon, j’étais partie sur une idée particulière, bon leur faire faire un truc, et en fait en voyant leur travail, |
| 657MEP 7juin 2012 | Hun hum ? |
| 658SR 7juin 2012 | Ça m’a fait penser, HOP ! que j’avais pas pensé comme moi j’avais travaillé dans un sens, |
| 659 MEP 7juin 2012 | Ouah ! |
| 660SR 7juin 2012 | Avec les outils que je leur avais donnés, Ils m’ont sorti, (sourire), ben je veux dire qu’il y a d’autres choses qui sont apparues à partir de leurs productions ! |
| 661 MEP 7juin 2012 | Hum ! Hum ? |
| 662SR 7juin 2012 | Qui ont fait que ma deuxième séance finalement, je l’ai orientée autrement |
| 663 MEP 7juin 2012 | Ça veut dire aussi que tu…ce qui est important, c’est aussi une compétence importante à ton avis, de l’enseignant, tu l’oberves ? |
| 664SR 7juin 2012 | Oui, et de rebondir ! |
| 665 MEP 7juin 2012 | Tu observes le travail des élèves ? |
| 666SR 7juin 2012 | Oui ! |
| 667MEP 7juin 2012 | Pour pouvoir être en phase, en fait avec eux, je dirai un accompagnement |
| 668SR 7juin 2012 | Oui ! |
| 669 MEP 7juin 2012 | On n’impose pas les choses, mais on accompagne en fait déjà des pistes que les élèves ont, ont travaillé, bon je trouve qu’y a des choses que tu mets de côté, mais y a l’idée que effectivement, on trace un parcours sur, le, ce que font les élèves |
| 670SR 7juin 2012 | Ben c’est aussi quand même le rôle de l’enseignant de s’adapter ! C’est-à-dire que, effectivement l’enseignant en amont il va construire sa séquence ! |
| 671 MEP 7juin 2012 | Mum ? |
| 672SR 7juin 2012 | Ok, bon après faut être flexible ! |
| 673 MEP 7juin 2012 | Ouah ? |
| 674SR 7juin 2012 | C’est-à-dire en fonction, comme tu dis, que, surtout en arts visuels ! |
| 675 MEP 7juin 2012 | Donc le travail en arts visuels là-dessus, ou les œuvres, ça rend flexible ? |
| 676SR 7juin 2012 | Il rend flexible parce que justement il y a plein chose à prendre en considération, … même en science… |
Oui, oui, le parallèle ?

C’est pour ça que le parallèle est très lié, c’est-à-dire que, c’est très imbriqué, justement, tu peux faire, y a toujours quelque chose auquel t’auras pas pensé, l’imprévu quoi !…cuh…

Pensé, l’imprévu ?

C’est pour ça que le parallèle est très lié, c’est-à-dire que, c’est très imbriqué, justement, tu peux faire, y a toujours quelque chose auquel t’auras pas pensé, l’imprévu quoi !…cuh…

Vers autre chose !

D’accord ?

Ce qui empêche pas de rester quand même dans ton, enfin moi je le vois là, j’ai toujours mon objectif de flou et net, mais par rapport à ma séquence que j’ai construite eh ben j’adapte

Oui, oui, d’accord, d’accord, en fait, tu contournes ou tu détournes des choses, mais, même si ton objectif reste là ?

Hum, ouaih !

Tu arrives à détourner les choses pour amener les élèves à, mais en prenant leur parcours à eux ?

Oui, par exemple on avait travaillé sur la tâche,

Hum ?

Ben justement parce que selon qu’on utilisait le support mouillé ou sec on a des contours net ou flou

Hum, hum !

Alors ça, ça c’est moi qui le sait, on va dire, donc eux ils s’en sont aperçu, bon là c’est moi qui avait amené

Hum ?

Quelque chose, ils s’en sont aperçus et au départ je m’étais dit on va faire des contours, on va s’en apercevoir, et je trouvais pas ça, et vu en fonction de leur tâches, je trouvais que ça ressemblait à des arbres, leurs trucs !

Hum ?

Bon, même si c’était plus ou moins prévisible, mais savoir lâcher, là, sinon,

Hum, hum ?

Et finalement c’est eux qui en analysant, ils m’ont dit, oui on dirait, ça ressemble à ce qu’on a vu, au musée !

Eh ouï ?

Je me suis dit pourquoi pas l’utiliser, moi je pensais pas l’utiliser comme ça, moi je pensais après prendre du calque, vraiment rester sur des contours, etc.

Hum ?

Pourquoi pas l’utiliser et là ils ont utilisé ce qu’ils ont fait sur la tâche, pour le transférer, ils l’ont utilisé pour faire un arbre

Hum, donc là il y a un impact de l’œuvre d’art directement ?

Oui !

Sur leur travail ?

Même si on les guide,

Oui, oui ?

Parce que forcément !

C’est sûr !

Parce que quand je les ai amenés voir cette expo, j’avais une idée précise derrière !

Bien sûr, bien sûr ?

Sinon, je serai pas allée voir cette expo !

Bien sûr, non, non, non, mais du coup c’est intéressant parce que, euh, cette œuvre sur laquelle tu travailles, tu te rends bien compte qu’elle a quand même, quelque chose, tu pensais qu’elle allait avoir de l’impact, d’où l’importance du choix de l’œuvre, et du coup tu te rends compte que ça a de l’impact ou la résonnance attendue ?

Hum ! Certes l’enseignant au début, il va insuffler, parce que tu peux pas te dire j’attends tout des élèves, c’est pas possible

Hum !

C’est-à-dire qu’à un moment donné avec ton expérience, tu vois là je savais qu’en changeant de support, je connaissais les résultats, un petit peu !

C’est…

Je prendais pas de risques dans l’expérimentation !

Ouais, c’est bien ce que tu dis, « pas de risque » parce que justement ?

Eh bah non, parce qu’on peut, y a, quelquefois quand on, au début quand on tâte nous aussi, on prend un
risque, on sait pas du tout

721 MEP 7juin 2012 Ouaih ?
722SR 7juin 2012 Ce qu’on va avoir, mais !
723 MEP 7juin 2012 On verra bien ?
724SR 7juin 2012 Alors que là le risque il était maîtrisé
725 MEP 7juin 2012 C’est une compétence aussi, ça des enseignants ? Non le fait de la prise de risque ?
726SR 7juin 2012 Oui, de la maîtriser et de l’apprendre aussi, oui
727 MEP 7juin 2012 De la maîtriser et de l’apprendre ? Et le travail sur les œuvres d’art, ça amène cette prise de risque ou pas ? (…/… temps de réflexion) du coup on y va plus vite ou ?
728SR 7juin 2012 Ben, surtout quand on est quelqu’un qui est pas formé, à, l’œuvre …euh
729 MEP 7juin 2012 Ah ouaih ?
730SR 7juin 2012 Ben c’est comme tout, quand on est dans un domaine qu’on ne maîtrise pas !
731 MEP 7juin 2012 Hum !
732SR 7juin 2012 Il y a forcément une prise de risque
733 MEP 7juin 2012 Oui, bien sûr !
734SR 7juin 2012 T’es pas scientifique, si t’as tendance à faire des sciences !
735 MEP 7juin 2012 Hum, hum !
736SR 7juin 2012 C’est une prise de risques
737 MEP 7juin 2012 Ouaih, ouaih, pourtant les jeunes, euh, y sont pas sur la prise de risques, quand même ? Et pourtant ?
738SR 7juin 2012 Même en sciences !
739 MEP 7juin 2012 Ben ?
740SR 7juin 2012 Oui, mais j’en ai pas vu assez tu vois ! C’est vrai que ça tu vois ça m’a jamais, euh…
741 MEP 7juin 2012 Enfin c’est un peu personnel, cette histoire de dire ?
742SR 7juin 2012 Moi ça m’a jamais posé problème en sciences de faire travailler, enfin je vois on me disait de faire travailler les GS en groupe, comme en élémentaire !
743 MEP 7juin 2012 Oui ?
744SR 7juin 2012 Ben oui, et alors c’est la pagaille, ben c’est la pagaille, c’est pas grave…c’est la pagaille
745 MEP 7juin 2012 Oui oui ?
746SR 7juin 2012 Même si je suis pas contente forcément parce que c’était la pagaille et qu’on a l’impression que quand t’entends la classe à côté où ils bronchent pas, ça bronche pas et toi c’est la pagaille, (rire)
747 MEP 7juin 2012 (rire) !
748SR 7juin 2012 Tu te dis bon !
749 MEP 7juin 2012 Ben oui parce que la prise de risques elle va jusque-là, elle va jusqu’à ?
750SR 7juin 2012 Oui ! On m’avait reproché, c’est vrai que, on m’avait reproché que ça manquait de rigueur, bon c’est vrai mea culpa, par rapport à l’IEN !
751 MEP 7juin 2012 Hum, hum ?
752SR 7juin 2012 Qui me l’avait dit, parce que, c’est vrai que j’avais choisi le jour où elle venait, j’avais installé un nouveau coin, à cette époque à Sète, je voulais faire un coin plus graphisme, donc euh, plus avec des papiers, tu vois des outils où les enfants pouvaient aller piocher aussi dans des reproductions d’œuvres !
753 MEP 7juin 2012 Hum, hum ?
754SR 7juin 2012 Etc., bon ça a évolué depuis, mais bon, j’avais 2 ou 3 ans d’ancienneté, etc., donc je m’étais dit je vais lancer ça, puis c’est vraiment un lieu où les enfants se l’approprient justement, fallait qu’ils testent
755 MEP 7juin 2012 Oui ?
756SR 7juin 2012 Elle m’a dit que ça manquait de rigueur !
757 MEP 7juin 2012 Oui, oui parce que ?
758SR 7juin 2012 Certes, ça manquait de rigueur, après il faut y réfléchir !
759 MEP 7juin 2012 Hum ?
760SR 7juin 2012 Mais je pense que ça c’est nécessaire, c’est des prises de risques finalement où il faut que les petits expérimentent
761 MEP 7juin 2012 Oui ? Oui ? Justement parce que face à l’œuvre d’art, la prise de risques c’est capital, aussi si tu en prends pas, euh ?
762SR 7juin 2012 Bon, non !
763 MEP 7juin 2012 Tu feras pas grand-chose ?
764SR 7juin 2012 Ben si, tu restes dans la technique !
765 MEP 7juin 2012 Voilà, tiens, c’est ça exactement, tu restes dans la technique et du coup le « à la manière de »… ?
766SR 7juin 2012 Ben t’es plus un artiste, t’es plus un artiste, enfin…on travaille pas pour faire artiste, quoi !
Ouaïh ! Le côté création, ou créativité, n’existe pas ?

Ben c’est ça, l’artiste en lui-même, c’est celui qui justement, il a, il va au-delà de la technique…

Il fait le pas ! ah oui tout à fait ! tout à fait !

C’est pour ça que, j’ai pris plein, moi, j’ai essayé des ateliers pour l’enfance, j’ai fait pendant deux ans des ateliers avec deux filles qui faisaient pas mal de création, j’ai fait du bricolage, j’ai touché pas mal de tout, je me suis lancée dans l’huile, je me suis lancée dans les pastels.

Hum, hum !

Je suis pas artiste !

Mais t’étais dans l’expérimentation ? tout à fait !

Oui, mais je suis pas une artiste (rire)

Oui, mais bon !

Ah j’ai expérimenté !

Mais c’est un petit peu la même chose quand on fait du sport ! C’est-à-dire, on est pas sportif, mais c’est l’idée d’aller tester des choses autour du corps ?

Oui, mais bon !

C’est pour ça que, j’ai pris plein, moi, j’ai essayé des ateliers pour l’enfance, j’ai fait pendant deux ans des ateliers avec deux filles qui faisaient pas mal de création, j’ai fait du bricolage, j’ai touché pas mal de tout, je me suis lancée dans l’huile, je me suis lancée dans les pastels.

Oui, oui ! (rire) rewind !

Oui, oui ! Parce que malgré tout quand je fais le compte il en est passé pas mal au final ! (rire)

Ben oui, oui ?

Finalement avec les élèves !

Oui, du coup, avec la petite galerie, etc., y a quand même beaucoup de choses qui se sont faites ?

Oui, oui ! Et même tu vois, là où je suis contente aussi c’est de la progression, enfin, nous, comment nous on a progressé !

Oui, bien sûr ! Bien sûr ! Alors après l’anecdote, enfin, oui si, enfin, bon, ben ça c’est l’anecdote, en plus juste parce que c’était vraiment nos débuts !

Hum hum

Où on avait fait venir Frédéric Périmon, je sais pas si tu connais

Oui, oui, vaguement, j’ai ?

Tu vois et puis qui est un personnage, quand même hun ! Et puis le gars ! Moi j’y avais été au culot, je démarrai, on avait 200€ : « écoutez ! » je lui ai dit, « c’est à prendre ou à laisser, est-ce que c’est juste ? »

(rire)

« Pour vous c’est juste, mais pour moi c’est une expérience, c’est sûr je ne vous paye pas à votre juste valeur, mais c’est vraiment en gros du bénévolat » mais bon il a accepté et en fait il était aussi perdu que nous ! (rire)

Ouaïh ?

Aussi par rapport à nos débuts de la petite galerie !

Ouaïh, parce que ?

On est plus performant !

Les manières de rencontrer l’œuvre d’art, donc du coup, ajouter l’artiste et tout ça, ça fait partie de tout ça, de tous ces dispositifs autour de l’œuvre d’art ?

Oui, bien sûr !! Bien sûr ! Alors après l’anecdote, enfin, oui si, enfin, bon, ben ça c’est l’anecdote, en plus juste parce que c’était vraiment nos débuts !

Hum hum

Où on avait fait venir Frédéric Périmon, je sais pas si tu connais

Oui, oui, vaguement, j’ai ?

Tu vois et puis qui est un personnage, quand même hun ! Et puis le gars ! Moi j’y avais été au culot, je démarrai, on avait 200€ : « écoutez ! » je lui ai dit, « c’est à prendre ou à laisser, est-ce que c’est juste ? »

(rire)

« Pour vous c’est juste, mais pour moi c’est une expérience, c’est sûr je ne vous paye pas à votre juste valeur, mais c’est vraiment en gros du bénévolat » mais bon il a accepté et en fait il était aussi perdu que nous ! (rire)

Ouaïh !

Et on s’est retrouvé avec les élèves !

Ouaïh ?

Et bon, comment on commence ? (rire)

(rire)

Et bon ça c’était l’exploit, j’avoue que ça

C’était spontané, ça c’est vraiment l’anecdote où on était euh bon à fond !!! Après si, il y a un truc qui a vraiment bien fonctionné avec les, euh, avec les, petits où ils ont, bon, tu vois c’est vraiment des artistes où il y a, comme Dominique Doré, on y a toutes ces machines !

Ouaïh, ouaïh !

Ça, ça éveille la curiosité, les engrenages !

Les engrenages ?

L’aspect scientifique, alors là l’aspect scientifique à fond !
En même temps, ils, c'est génial, ils, on part dans l'imaginaire, vraiment.

Hum, hum ?

Et un autre qui avait super bien fonctionné, alors après par contre euh, c'était le travail de l'artiste qui avait vraiment bien stimulé l'imaginaire après, ce qu'on a fait avec l'artiste, moins !

D'accord

Bon parce que je trouve que là, l'artiste, il s'était un peu plus investi ! Mais ils manquent de compétences par rapport aux élèves !

Parfois ils ont pas les compétences ?

Oui, c'était difficile, oui voilà, c'est difficile, par contre, on avait fait un truc c'était Enzo !

Oui ?

C'est Enzo ? oui, c'est Enzo ? L'artiste ?

Oui ?

Euh ! Enzo, il avait créé un truc pour l'école !

Ah ouï ?

Et en fait il nous avait amené dans son imaginaire. il avait dit « voilà, là ! » il avait écrit un truc alors, il l’a récupéré depuis, c’était un genre de cité, euh je sais plus en quoi il l’avait fait, il l’avait faite, je sais plus, et dans cette cité il y avait tout un imaginaire, et il avait dit « voilà, c’est là où habitent les sabliosses ! »

Hum, hum ?

Tu vois le truc, et en fait quand on a lancé les élèves, là-dessus

Nous on avait, bon on a écrit l’histoire, … ils voyaient des sabliosses partout !

(Rire)

(Rire) et donc ça, ça avait super bien fonctionné, tu vois cette histoire de petits personnages qu’on voit pas qui sont cachés, on sait pas s’ils nous observent

Ah ouïa, ouaïa, d’accord ?

A partir d’un truc ! Tout simple !

Oui, oui ?

Mais y en a eu plein, parce que même quand on fabriqué des boîtes noires et qu’on a fait le tirage nous-mêmes avec les élèves c’était magique

Oui, oui, ah c’est bien ce mot « magique » ?

Ouaïa !

C’est magique, ce côté, de la magie de l’œuvre quoi

Oui, ouaïa y a ce côté magique de l’œuvre, ouaïa

Donc du coup, ça aussi c’est important par rapport aux choix des œuvres, ça veut dire, choix de l’artiste, choix des œuvres, etc. ?

Oui !

Oui, ben d’émotions, c’est ce que je te disais, c’est-à-dire que, quand ils me disaient, là, c’est vrai que dans mon oral, c’était un peu trop rigide la façon de voir l’œuvre, non, mais ça paraissait évident que pour moi, y avait ce côté, émotionnel

Oui ?

Euh ça doit faire !

C’est justement ?

Quand y rentraient dans la petite galerie, à Sète, ils disaient « aahhhhh » !

Oui, voilà !

Rien que ça, « c’est beau » !

Ça suffit quoi ?

Ça suffit !

Mais c’est justement ce que je disais par rapport à tout à l’heure, ce que l’art apporte à la science, c’est peut-être ce côté un peu plus flexible, plus ?

Plus d’émerveillement !

Plus d’émerveillement, tout à fait qui fait que, du coup, on est réellement sur euh, ouaïa, de l’intérêt à croiser, les deux, parce que la rigueur de la science, ça peut justement aider aussi ?

Oui !

Euh, l’artiste ou l’œuvre pour justement, pour organiser, il y a des artistes qui travaillent aussi justement sur
<table>
<thead>
<tr>
<th>Time</th>
<th>Speaker</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Après tu vois, il y a un risque, et je l’ai vu cette année !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Hum, hum?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>C’est un truc, j’ai, c’est euh, il faut, il y a quand même un risque je pense avec la petite galerie !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>C’est de ne pas la banaliser</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Alors oui ! c’est bien parce que je voulais venir dessus, le rôle de cette petite galerie, là ! alors ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Il faut garder une marge, parce que, là, j’avais un peu l’impression cette année !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Hum ! Hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Que ben, mes élèves ben, c’était la routine, quoi on allait, comme on allait dans la cour faire de la motricité, quoi, pour faire, c’est-à-dire qu’il n’y a plus, plus le côté un peu surprise, cadeau</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Ouaih, ouaih, donc y a plus le côté un peu emballage, mystérieux, cadeau ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Ben oui, exactement !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>D’accord, d’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Et je trouve ça dommage !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Parce que justement il faut que ça garde ce côté, un peu magique, un peu exceptionnel !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Que ben, mes élèves ben, c’était la routine, quoi on allait, comme on allait dans la cour faire de la motricité, quoi, pour faire, c’est-à-dire qu’il n’y a plus, plus le côté un peu surprise, cadeau</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui ! C'est so...</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Ça a perdu son charme !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui enfin, quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Peut-être que, faire, moi c’est ce que j’ai proposé, tant pis si on dépense de l’argent, mais le but, c’est aussi que l’artiste intervienne auprès des enfants !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Bien sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Si, si, on n’est pas les mains, tous, les mains dans le travail, euh, voilà y verront pas, pour eux c’est juste bon à voir.</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui, ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>On fait une visite et on en parle plus quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Oui c’est comme travaillé sur le mouvement du corps et on peut le voir et on peut ne pas le comprendre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui enfin, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Alors que si on y va ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Je pense, voilà, cette dimension là, faut pas qu’elle disparaisse</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Ouaih, ouaih, donc cette dimension du coup, c’est quoi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui ! L’œuvre-artiste-élève !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Qui est nécessaire ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Puis un travail d’équipe !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Qui permet ben de, dynamiser, ce… tu vois cette année à Sète</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Ben ça c’est des compétences, aussi, à construire ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui, à construire dans une école, à Sète, elle a pas du tout fonctionné cette année, et je pense qu’elle fonctionnera plus du tout</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Parce que le collègue qui m’a remplacée, c’est, ils l’ont pas continuée, il avait d’autres choses à régler, bon, bah, à sa décharge, hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Et là, le directeur change !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Encore ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Donc, je suis pas sûre que ce soit quelque chose qui va être repris en main, hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Ouaih ! D’accord ! C’est un peu dommage, oui effectivement !</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Parce que c’est sûr, je regardais tes questions après … « comment tu le vois cette outil ? »</td>
</tr>
<tr>
<td>7juin</td>
<td>SR</td>
<td>Ouaih, ouaih ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 7juin | MEP      | « Par rapport à tes collègues ! » c’est sûr qu’il faut, quand même malgré tout, bosser ensemble, pour n’importe qui c’est difficile, …, mais c’est de manière collégiale, et c’est tout le monde qui tire, vers le
projet.

903 MEP 7juin 2012 Hum hum ?
904SR 7juin 2012 Soit une personne, mais, c’est dommage !
905 MEP 7juin 2012 Oui ?

906SR 7juin 2012 Il faut, il faut dynamiser ce projet, oui, il y a quand même des personnes à la base ! J’ai l’impression qu’il y a des gens qui se disent j’ai pas les compétences, donc du coup je laisse faire ! Et donc du coup qui sont un peu déçues en fait quand les œuvres sont là ? Ou quand le travail se fait parce qu’en fait, parce qu’elles ont pas refusées de participer, non c’est pas même pas ça, mais elles ne se sentent pas à l’aise pour dire, ben moi j’aimerais ceci ! Et du coup elles se rétractent devant les gens qui ont les connaissances !

907 MEP 7juin 2012 Ouaïh ? Et ça veut dire que là aussi ; il y a peut-être des gens ou des collègues qui se disent, ben j’ai pas les compétences ? C’est un petit peu ce que je vois sur Kergomard et elles pensent que les connaissances c’est mieux que de ne pas en avoir, donc du coup, elles s’impliquent pas vraiment ?

908SR 7juin 2012 Oui ! Là aussi il y a une prise de risques, parce que effectivement, moi, ça, enfin, même par rapport à la dernière expo, moi, j’étais déçue, c’est là où me dis j’ai été déçue, c’est sûr si je compare certaines de mes collègues, ah j’ai pas la fibre artistique ! Et je pense à une de mes collègues, on est un peu toutes les deux comme ça, on a une formation scientifique !

909 MEP 7juin 2012 Oui ?
910SR 7juin 2012 Et on se dit, bon, certes, le résultat, il est là !
911 MEP 7juin 2012 Oui ?
912SR 7juin 2012 Il est pas terrible et…
913 MEP 7juin 2012 Mais c’est justement de ça que ?
914SR 7juin 2012 Mais, mais, moi je suis passée au-delà, en me disant, je me fous du résultat, en gros c’est je m’en moque, le but c’est d’être, les élèves et moi, dans l’expérimentation et j’avais une démarche de travailler à partir de l’œuvre.

915 MEP 7juin 2012 Hum, hum ?
916SR 7juin 2012 Ça ! Ben on l’a quand même travaillé, et le rendu, pffl, il est pas génial !
917 MEP 7juin 2012 Justement tu dis quelque chose de très important, les arts plastiques se foutent du résultat, c’est l’ensemble de la démarche, alors évidemment, c’est sûr que, euh ça peut être plaisant que ce soit bien fait ou beau, et…
918SR 7juin 2012 Ouaïh, mais justement, quand même, on a l’impression que de la petite galerie on attend que ce soit bien fait !
919 MEP 7juin 2012 Pas tout le monde ?
920SR 7juin 2012 Oui !
921 MEP 7juin 2012 Parce qu’ils ont peur de ça, mais c’est aussi parce qu’il y a eu pendant très, très longtemps, bon y a eu des gens, qui étaient ?
922SR 7juin 2012 Qui avait cette idée là ! Un peu vieille lotte du beau !
923 MEP 7juin 2012 Derrière et qui pointaient ça c’est pas beau, ça c’est beau, la petite galerie elles s’appelle, elle a un nom quand même spécifique, à Kergomard, euh et c’est une manière de, une démarche euh, artistique qui est ancienne, je veux dire, faire du beau, c’est pas le travail de Francisca Lefort …
924SR 7juin 2012 Oui, ancienne, vieille lotte, oui et après il y, il y avait des personnes qui avaient des compétences aussi, de faire du beau !
925 MEP 7juin 2012 Oui, mais elle était aussi dans une pratique plastique qui est assez ancienne ? C’est-à-dire qui était plutôt sur beaux-arts ? Tu vois, non ?
926SR 7juin 2012 Un rendu !
927 MEP 7juin 2012 Où on te demande, un rendu où on te demande que les choses soient bien faites, bien encadrées, bien propres ? Etc., alors que tout le travail qui s’est fait après les années 80, en arts plastiques, c’est la démarche de l’élève qui est importante, la démarche d’expérimentation, la démarche de tâtonnement, tu vois ?
928SR 7juin 2012 Oui c’est ça et moi, c’est ce qu’on reproche !
929 MEP 7juin 2012 Oui, et oui, et du coup forcément, cette démarche de tâtonnement fait que le résultat est pas « beau » ou pas dans les cordes beaux-arts ?
930SR 7juin 2012 Oui, mais alors du coup ça dénote parce qu’est-ce que c’est que « beau » !
931 MEP 7juin 2012 C’est le problème du beau !
932SR 7juin 2012 Quand tu fais le vernissage, les parents qui s’extasient : « ah c’est beau » !
933 MEP 7juin 2012 Ouaïh ?
934SR 7juin 2012 Ils regardent le travail de leurs enfants, c’est pas !!! (sourire)
935 MEP 7juin 2012 Oui, d’où l’importance et ta collègue l’a dit, d’écrire ?
936SR 7juin 2012 Faire le !
937 MEP 7juin 2012 Et moi, je trouve que ça aussi, parce que le travail des arts plastiques c’est aussi une verbalisation ou une
oralisation ?

939 MEP 7 juin 2012 Où ils écrivent ?

940 SR 7 juin 2012 Ça on le fera

941 MEP 7 juin 2012 La démarche, voilà ?

942 SR 7 juin 2012 Bon ça on le faisait, tu vois ça c'est marrant, c'est parce que c'est des choses, moi, quand j'ai découvert la petite galerie de Kergomard, pour moi c'était acquis !

943 MEP 7 juin 2012 Hum, hum ?

944 SR 7 juin 2012 Donc c'est ce qu'on a toujours fait, après à Sète !

945 MEP 7 juin 2012 Exact !

946 SR 7 juin 2012 On avait, même quand je travaillais avec ma collègue, moi je leur apprends, peut-être qu'on ne l'a pas fait dans l'école, mais on l'a toujours fait pour nous, c'est-à-dire qu'on se voyait, moi j'ai gardé un classeur où toutes les années à l'école Cotton, avec la petite galerie, bien tous mes projets, eh ben y sont écrits !

947 MEP 7 juin 2012 Oui ?

948 SR 7 juin 2012 Toutes mes démarches !

949 MEP 7 juin 2012 Oui ? Oui ?

950 SR 7 juin 2012 Alors c'est plus ou moins bien fait parce que forcément on a progressé ! Je suis allée plus loin à la fin que, au début

951 MEP 7 juin 2012 Bien sûr, bien sûr ?

952 SR 7 juin 2012 Mais, euh, c'est ! On l'a fait !

953 MEP 7 juin 2012 Hum, hum !

954 SR 7 juin 2012 Et j'avais une collègue, je savais, on travaillait ensemble, maintenant elle est à la retraite, elle faisait la même chose !

955 MEP 7 juin 2012 Oui, oui, oui ?

956 SR 7 juin 2012 Alors qu'elle était pas du tout, elle faisait partie de mes collègues, et elles disaient « on te laisse carte blanche et on te suit quoi » !

957 MEP 7 juin 2012 Ouah ! Oui d'accord donc du coup y a... euh bon ! Euh je sais pas ?

958 SR 7 juin 2012 Eh ben je voulais savoir si t'avais d'autres choses à me ?

959 MEP 7 juin 2012 Je voulais savoir si tu avais quelque chose pour terminer ? Qu'est-ce que j'avais Euh ! En arts plastiques on a la possibilité aussi de ne pas faire, tu disais ça, « qu'en fait en arts plastiques on a aussi la possibilité de ne pas faire », c'est-à-dire ?

960 SR 7 juin 2012 Ah oui, voilà tout à fait ! Être devant l'œuvre d'art et de pas forcément être toute suite derrière une pratique, euh, donc du coup c'est un dispositif de plus par rapport à la rencontre, c'est-à-dire de dire, on peut rencontrer l'œuvre s'assoir devant !

961 MEP 7 juin 2012 D'être dans quelque chose qui soit moins fort ?

962 SR 7 juin 2012 Comme quand on lit un livre !

963 MEP 7 juin 2012 Comme quand on lit un livre, voilà justement ?

964 SR 7 juin 2012 Voilà !

965 MEP 7 juin 2012 Ben voilà si après tu veux ?

966 SR 7 juin 2012 J'espère que j'ai bien répondu ? (rire)

967 MEP 7 juin 2012 Non ! Non c'est bien ! J'avais préparé plein de questions, parce que voilà je voulais un peu faire l'état, mais donc !

968 SR 7 juin 2012 Ouah !

969 MEP 7 juin 2012 Donc du coup j'ai revu ton mémoire et ensuite conclure ?

970 SR 7 juin 2012 Ben conclure, moi j'ajoute que ma conclusion elle est facile, enfin elle est facile, bon c'est vrai que c'est quelque chose qui m'a toujours attirée donc comme j'avais découvert ce projet dans cette école, à côté, bon je vais retourner aux origines, mais...tu vois on a des œuvres là, à portée de main et ça... alors !! Fantastique !

971 MEP 7 juin 2012 Oui c'est ça, oui ?

972 SR 7 juin 2012 Euh, ça m'avait vraiment plus de, de l'avoir mis en œuvre, vraiment du début !

973 MEP 7 juin 2012 Ouah

974 SR 7 juin 2012 Peut-être, j'espère pas jusqu'à la fin, j'espère que ça continuera et de poursuivre, c'est un outil fantastique !

975 MEP 7 juin 2012 Oui, oui ?

976 SR 7 juin 2012 À la fois pour les enfants et pour les enseignants !

977 MEP 7 juin 2012 Oui ! Oui ben oui, c'est ça ?

978 SR 7 juin 2012 Parce que nous ça nous a permis, mais même d'un point de vue personnel, pas que, en tant qu'enseignant
| 979 MEP 7 juin 2012 | Oui ? Oui ? |
| 980SR 7 juin 2012 | Pas en tant qu’enseignant, la personne lambda. |
| 981 MEP 7 juin 2012 | Les deux à la fois ? |
| 982SR 7 juin 2012 | Les deux, c’est-à-dire que sur les deux aspects à la fois ! |
| 983 MEP 7 juin 2012 | Professionnel… ? |
| 984SR 7 juin 2012 | Professionnel et personnel, c’est-à-dire que bon, professionnel, bien évidemment, ça nous a permis des démarches, de se faire un petit bagage et puis du point de vue personnel t’as des rencontres humaines, enfin et le fait aussi de travailler avec ses collègues, enfin, moi c’est difficile aussi cette année |
| 985 MEP 7 juin 2012 | Ça favorise le travail d’équipe |
| 986SR 7 juin 2012 | Cette année ça fait qu’un an que j’y suis, |
| 987 MEP 7 juin 2012 | Oui ? |
| 988SR 7 juin 2012 | Il faut aussi que les relations, tu vois ça va mieux sur la fin de l’année parce que on se connaît, |
| 989 MEP 7 juin 2012 | Question de confiance aussi ? |
| 990SR 7 juin 2012 | Faut apprendre à se connaître, l’œuvre et les œuvres ça t’apprend ça aussi, tu vois, et oui, oui, pour avoir confiance, oui ! Ben c’est normal quand tu arrives dans une nouvelle école ! |
| 991 MEP 7 juin 2012 | Oui ? |
| 992SR 7 juin 2012 | Tous hum ! Il faut déjà apprendre à se connaître à… |
| 993 MEP 7 juin 2012 | Oui, pour pouvoir travailler ensemble ? |
| 994SR 7 juin 2012 | Oui puis Pauline, j’ai l’avantage, je parle de Pauline, parce qu’on a, on se connaissait nous, d’avant ! |
| 995 MEP 7 juin 2012 | D’accord ? |
| 996SR 7 juin 2012 | Et en plus on fait le même niveau, donc ça a été plus facile |
| 997 MEP 7 juin 2012 | Hum ! |
| 998SR 7 juin 2012 | De travailler ensemble cette année, où je vois que pour l’année prochaine, petit à petit, c’est quand on prend ses repères…, moi personnellement |
| 999 MEP 7 juin 2012 | Bien sûr ! |
| 1000SR 7 juin 2012 | Avoir des repères dans l’école, ça va être plus facile pour moi, l’année prochaine ! |
| 1001MEP 7 juin 2012 | Bien sûr ! |
| 1002SR 7 juin 2012 | Donc là à Sète, j’avais déjà une, une assise dans l’école, avec mes collègues ! |
| 1003 MEP 7 juin 2012 | Hum, hum ? |
| 1004SR 7 juin 2012 | On s’entendait bien, on se connaissait ! |
| 1005 MEP 7 juin 2012 | Hum hum ? |
| 1006SR 7 juin 2012 | Bon c’est vrai que ça a permis de travailler ! |
| 1007 MEP 7 juin 2012 | Oui ! Oui ! l’enchaînement se fait après ? |
| 1008SR 7 juin 2012 | Oui ! Mais c’est un outil aussi bien pour les enseignants que pour les élèves, quoi ! |
| 1009 MEP 7 juin 2012 | Mais c’est bien que tu dises ça ? |
| 1010SR 7 juin 2012 | Ah oui, ah oui ! |
| 1011 MEP 7 juin 2012 | Parce que du coup, ça veut dire que cet outil, pour les enseignants, c’est euh, construire des compétences, c’est euh ? |
| 1012SR 7 juin 2012 | Enfin du coup, moi je sais que, je pourrais plus travailler autrement ! |
| 1013 MEP 7 juin 2012 | Hum, hum ! Ça influence aussi les autres disciplines… ? |
| 1014SR 7 juin 2012 | Parce que même si il y a pas de petite galerie ? Ouaih ! |
| 1015 MEP 7 juin 2012 | Quand je dis disciplines… |
| 1016SR 7 juin 2012 | Je me vois pas, même dans n’importe quelle, enfin bon je suis arrivée dans cette école, il y en a une, ben c’est très bien, mais je crois que si j’arrive dans une autre école, c’est soit j’aurais tendance à en monter une autre (rire) |
| 1017 MEP 7 juin 2012 | (Rire) Ouaih ? |
| 1018SR 7 juin 2012 | Soit, tant ou à créer ma classe petite galerie ! |
| 1019 MEP 7 juin 2012 | Oui |
| 1020SR 7 juin 2012 | Ouaih, mais tu vois je pourrais pas travailler autrement ! |
| 1021 MEP 7 juin 2012 | Oui ! ouaih d’accord, tu pourrais plus travailler autrement ? |
| 1022SR 7 juin 2012 | Non, alors peut-être que c’est dangereux aussi, en fait je sais pas hun ! Parce que ça me ferme des portes à autres choses ! Mais, pour le moment, dans l’instant, je pourrais pas travailler autrement peut-être qu’il arrivera un moment où ! |
| 1023 MEP 7 juin 2012 | Ou se poser la question de savoir si ça ferme des portes ou si ça en ouvre d’autres ? |
| 1024SR 7 juin 2012 | Moi, je pense…Oui voilà ! |
| 1025 MEP 7 juin 2012 | Est-ce que ça n’ouvre pas plus que ça ne ferme ? Hun quand même ? |
12. Serge D. 20 JUIN 2012

Serge fait le point. J’ai décidé cet entretien, pour qu’il puisse revenir sur des paroles qui n’ont pas toujours été enregistrés, parce que pris en note dans des moments informels de discussion et que la préoccupation du mémoire avait pris le dessus sur mes questions. Cependant, je sais que ces propos lui paraissent importants.

1SD 20 juin 2012  Tu vois des trucs comme ça !
2 MEP 20 juin 2012  Ah ouaih ! Et ça c’est eux qui l’ont fait, c’est tous seuls ?
3SD 20 juin 2012  Ah ouaih ! Ouaih tout ça ! c’est
4 MEP 20 juin 2012  C’est mignon !
5SD 20 juin 2012  Tu vois il te, des poèmes, des trucs comme ça ! Tout ça c’est !!
6MEP 20 juin 2012  Non c’est ça, je pense que l’idée d’avoir donné, la surprise, de faire pour les gamins à un moment donné, ils y sont quoi ! Donc du coup t’as pas lu, c’est dommage mais en même temps c’est peut-être bien ! C’est l’analyse de ça et ce que je t’enverrai, mais ça tu l’as eu, mais je te le renverrai en « .doc » pour que tu puisses le lire !
7SD 20 juin 2012  Hum hum !
8MEP 20 juin 2012  Et je te renverrai ça aussi, parce que j’ai commencé l’analyse de ce qui est là ! Voilà, pour avancer un petit peu, du moins, je veux terminer, finalement je veux terminer assez vite et comme je vais avoir plein de choses à faire pendant les vacances donc du coup j’aurai suffisamment de billes voilà ! euhm, y a si tu veux y a plusieurs petites questions par rapport à tous entretiens qu’on a eus, moi j’ai plusieurs petites questions sur lesquelles je voudrais qu’on avance pour, euhm, par rapport à ce que moi, j’ai compris de, des compétences, que vous avez, ensemble, euh, mis en place, c’est-à-dire tous les enseignants qui travaillent sur les arts plastiques et qui travaillent sur l’œuvre d’art, ont une sorte de, euh, fil conducteur de mêmes compétences et ce que je voudrais ces compétences là en plus après les réutiliser pour des novices, et dire voilà, ces…si on a ces compétences là ou si on crée ces compétences là, on peut finalement, après travailler à la rencontre de l’œuvre d’art, beaucoup plus facilement, ou plus aisément ou le faire carrément, donc du coup il y a avait plusieurs petite chose qui m’avaient intriguées, alors c’était un peu hors de l’entretien, mais c’était une question qu’on s’était posée et que je t’avais posée par rapport à un Basquiat, alors, je sais pas si tu t’en souviens, tu dis à un moment donné, que, euh, le fait de connaître une œuvre d’art, faisait qu’on voyait la production de l’élève différemment
9SD 20 juin 2012  Hum !
10MEP 20 juin 2012  Et ma première question c’était à propos du Basquiat, d’un carton
11SD 20 juin 2012  Ouaih ?
12MEP 20 juin 2012  Tu te souviens?
13SD 20 juin 2012  Oui, oui !
14MEP 20 juin 2012  
Et donc du coup je ne me souviens pas lequel c'était, mais ?

15SD 20 juin 2012  
Ouais !

16MEP 20 juin 2012  
C’était à propos d’un des enfants qui avait ces cartons-là !

17SD 20 juin 2012  
Non, c’est pas ceux-là, mais les œuvres ? Tu veux ?

14MEP 20 juin 2012  
(Quality\textsuperscript{142}, une affiche de Paul Rand datant de 1990 ; Blue painted head\textsuperscript{143}, Red painted head\textsuperscript{144}, sculptées en 2006 par l’artiste indien Ravinder Reddy ; Salut Sally\textsuperscript{145}, toile peinte en 1979 par Joan Mitchell ; Sans titre\textsuperscript{146}, œuvre de Valentin Caron qui utilise le tissage (2002) ; Favela\textsuperscript{147}, de José de Guimares, œuvre de 2009 utilisant la technique de l’assemblage)

18MEP 20 juin 2012  
C’est pas ceux-là ? Bon d’accord mais j’essaierai de la retrouver !

19SD 20 juin 2012  
C’était un, il, était juste, tu voyais juste le carton, avec de l’écriture jaune, blanchis, tu vois, mélangé avec un peu de blanc,

20MEP 20 juin 2012  
Bon d’accord, j’essaierai de la retrouver !

21SD 20 juin 2012  
Il est dans mon mémoire !

22MEP 20 juin 2012  
Bon il est dans ton mémoire, ah ! j’avais repris un peu cela un peu à cause de ça, c’est-à-dire, que le fait effectivement, c’est parce que, toi t’avais vu réellement, un vrai Basquiat

23SD 20 juin 2012  
Mais ça, ça pourrait ressembler tout à fait !

24MEP 20 juin 2012  
Hum c’est ça, oui, oui ceux-là aussi, d’ailleurs, oui même ça ! Hum ça commence, enfin on est là-dedans, quoi, on est dans le côté, comment dire, un peu, un peu fou, quoi un peu foldingue, de Basquiat

25SD 20 juin 2012  
Hum hum, oui !

26MEP 20 juin 2012  
Où il était capable, de, d’écrire, de surpasser ?

27SD 20 juin 2012  
de graphiques et tout ça, ouaih

28MEP 20 juin 2012  
Et voilà, et avec des effets graphiques, et voilà ! Donc du coup, tu le maintiens, ça, toi, dans ton truc, tu dis, effectivement, si l’enseignant, a des connaissances par rapport à une œuvre d’art, il voit différemment, la production des élèves ? Comment est-ce que…tu reviens en fait sur ce truc là !

29SD 20 juin 2012  
Alors moi, moi, c’est complètement lié, à mon goût des arts plastiques, et tout ça, c’est, euh, en fait si j’ai pas ce, goût pour les arts plastiques etc., de toute manière, j’aurai pas pu faire cette démarche, tout ce que j’ai fait l’an dernier !

30MEP 20 juin 2012  
Ouaih ! Ouaih ?

31SD 20 juin 2012  
C’est complètement conditionné, quoi

32MEP 20 juin 2012  
Alors, je vais peut-être aller sur ma question 2\textsuperscript{ème}, là ce que je voulais te dire, c’est la première fois que tu as rencontré une œuvre d’art, toi c’était quoi ?

33SD 20 juin 2012  
La première fois ?

34MEP 20 juin 2012  
Ouaih ! la première ?

35SD 20 juin 2012  
Dans ma vie, dans ma vie ?

36MEP 20 juin 2012  
Oui dans ta vie ?

37SD 20 juin 2012  
Alors ça devait être dans le cadre de bande dessinée, tu vois,

38MEP 20 juin 2012  
Dans le cadre de bande dessinée ?

39SD 20 juin 2012  
Ouaih ouaih !

40MEP 20 juin 2012  
Donc c’est par le biais de la bande dessinée, en fait t’es rentré petit ?

41SD 20 juin 2012  
A 10 ans, tu vois j’ai voulu avoir une bande dessinée, de Blueberry, ch !

42MEP 20 juin 2012  
C’était costaud, quand même déjà, Blueberry ?

43SD 20 juin 2012  
Ouaih, ouaih, je comprenais rien !

\textsuperscript{142}BEAUX-ARTS MAGAZINE (\textnumero{}275, MAI 2007, PAGE 69)

\textsuperscript{143}BEAUX-ARTS MAGAZINE (\textnumero{}268, OCTOBRE 2006, PAGE DE COUVERTURE)

\textsuperscript{144}BEAUX-ARTS MAGAZINE (\textnumero{}268, OCTOBRE 2006, PAGE 72)

\textsuperscript{145}BEAUX-ARTS MAGAZINE (\textnumero{}270, DECEMBRE 2006, PAGE 126)

\textsuperscript{146}BEAUX-ARTS MAGAZINE (\textnumero{}285, MARS 2008, PAGE 55)

\textsuperscript{147}BEAUX-ARTS MAGAZINE (\textnumero{}298, AVRIL 2009, PAGE 125)
<table>
<thead>
<tr>
<th>44MEP 20 juin 2012</th>
<th>Oui, oui, d’accord, tu voyais les images ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>45SD 20 juin 2012</td>
<td>C’était 13 ans, pré-ado, ado, pré-ado,</td>
</tr>
<tr>
<td>46MEP 20 juin 2012</td>
<td>D’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>47SD 20 juin 2012</td>
<td>Mais voilà c’était esthétique</td>
</tr>
<tr>
<td>48 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ah ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>49SD 20 juin 2012</td>
<td>C’est-à-dire que les bandes dessinées, pour mon âge, ça m’intéressait pas, quoi à ce moment-là, après je me suis intéressé à Tintin, à tout ça, mais à ce moment là c’était Blueberry, quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>50 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ! Et tu te souviens pourquoi, qu’est-ce qui faisait ?</td>
</tr>
<tr>
<td>51SD 20 juin 2012</td>
<td>C’était « Esthétique »</td>
</tr>
<tr>
<td>52 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Esthétique ?</td>
</tr>
<tr>
<td>53SD 20 juin 2012</td>
<td>C’était esthétique, ça me plaisait franchement, quoi, j’avais envie de lire ça ! La beauté de l’image</td>
</tr>
<tr>
<td>54 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ! La beauté de l’image ?</td>
</tr>
<tr>
<td>55SD 20 juin 2012</td>
<td>J’ai accepté de lire un livre, et tout, pour avoir droit à la bande dessinée, quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>56 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ahhh ?</td>
</tr>
<tr>
<td>57SD 20 juin 2012</td>
<td>C’est extraordinaire !</td>
</tr>
<tr>
<td>58 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih d’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>59SD 20 juin 2012</td>
<td>C’est vraiment, c’est physique, quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>60 MEP 20 juin 2012</td>
<td>D’accord, au oui, c’est physique et après donc progressivement un œuvre d’art, plutôt peinture, ou sculpture ?</td>
</tr>
<tr>
<td>61SD 20 juin 2012</td>
<td>Euh, alors, mes parents, ils m’avaient emmené au musée, tout ça, ça m’intéressait pas tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>62 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>63SD 20 juin 2012</td>
<td>Et en 1er mois, je me suis dit à un moment donné, quand même, je suis fort en dessin, et tout, enfin j’étais, mes cahiers étaient couverts, hun, partout, y avait pas d’écriture y avait que du dessin,</td>
</tr>
<tr>
<td>64 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>65SD 20 juin 2012</td>
<td>Et donc je me suis dit, il faut que j’en fasse un peu quelque chose, quoi</td>
</tr>
<tr>
<td>66 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>67SD 20 juin 2012</td>
<td>Donc du coup j’ai fait le cours d’arts plastiques du lycée</td>
</tr>
<tr>
<td>68 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>69SD 20 juin 2012</td>
<td>Et là on a étudié Matisse et d’autres !</td>
</tr>
<tr>
<td>70MEP 20 juin 2012</td>
<td>D’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>71SD 20 juin 2012</td>
<td>Kandinsky, tu vois je sais plus dans quel ordre</td>
</tr>
<tr>
<td>72MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih, d’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>73SD 20 juin 2012</td>
<td>La première fois c’était…</td>
</tr>
<tr>
<td>74MEP 20 juin 2012</td>
<td>Mais ça c’est des reproductions ?</td>
</tr>
<tr>
<td>75SD 20 juin 2012</td>
<td>C’était un petit peu sérieux, après au musée, euh, au musée, donc c’était à Rennes, hun !</td>
</tr>
<tr>
<td>76 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>77SD 20 juin 2012</td>
<td>Moi, ce qui m’avait marqué, euh, alors tu sais, à Rennes y a vraiment des beaux tableaux et tout, mais moi ce qui m’avait marqué, en fait c’était des tableaux tout bleus de Geneviève Asse</td>
</tr>
<tr>
<td>78 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>79SD 20 juin 2012</td>
<td>Peinture que mes parents détestent, mais moi, c’est ce qui m’a marqué, je me suis toujours dit, j’aimerais bien faire, un grand format, j’en ferais quelque chose, et tout ça, du style avec des grandes têtes,</td>
</tr>
<tr>
<td>80 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>81SD 20 juin 2012</td>
<td>Je me suis toujours dit ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>82 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>83SD 20 juin 2012</td>
<td>A la limite… je te dirait que c’est Geneviève Asse, qui est</td>
</tr>
<tr>
<td>84 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Qui était euh ?</td>
</tr>
<tr>
<td>85SD 20 juin 2012</td>
<td>Qui était peut-être mon plus ancien souvenir, où moi je me suis posé des questions, comme ça, par rapport à un tableau, c’est un tableau tout bleu, avec des petites nuances blanches, quoi, tu vois c’était, y avait des endroits, des dégradés, tout ça,</td>
</tr>
<tr>
<td>86 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Et après en tant qu’enseignant quand est-ce que t’intègre les œuvres, les arts plastiques, etc., dans ton, dans ton, enseignement, dans ton, quand est-ce que ça rentre ça ? Que tu te dis, bon là, il faut que je m’y mette, je dois mettre les pieds dans le plat ?</td>
</tr>
<tr>
<td>87SD 20 juin 2012</td>
<td>Quand est-ce que… ah ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>88 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Toute suite, c’est-à-dire que quand t’as pris ?</td>
</tr>
<tr>
<td>89SD 20 juin 2012</td>
<td>Ben tu sais moi, en fait, je vais jamais, je vais jamais au musée, ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>90 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Tu vas jamais au musée, mais pourtant t’as été à Beaubourg ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Numéro</td>
<td>Date</td>
</tr>
<tr>
<td>--------</td>
<td>----------------</td>
</tr>
<tr>
<td>91</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>92</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>93</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>94</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>95</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>96</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>97</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>98</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>99</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>100</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>101</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>102</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>103</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>104</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>105</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>106</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>107</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>108</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>109</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>110</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>111</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>112</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>113</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>114</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>115</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>116</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>117</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>118</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>119</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>120</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>121</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>122</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>123</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>124</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>125</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>126</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>127</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>128</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>129</td>
<td>20 juin 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>
sur les œuvres d’art, oui sans doute, parce que moi, ce qui se passe, c’est que je vais voir des œuvres d’art, je les rencontres moi en tant qu’adulte, individua, oui et j’apporte ça aux élèves ! Des cartes, des repro, oui !

Tu transferts aux élèves ? Quelque chose par rapport à l’œuvre d’art et ce que tu dis c’est que, les élèves produisent et tu fais attention à leurs productions et du coup tu consacres le choix, si je te suis bien, le choix des œuvres que tu vas leur donner comme références, tu le consacres en fonction justement de leurs propres productions, donc tu accompagnes leurs propres productions avec

Oui, c’est exact!

Oui moi c’est quasiment toujours ça,

Voilà ?

J’ai rarement commençé par montrer des œuvres, tu vois, tu sais

Oui d’accord ?

En général on se lance à partir d’un thème, euh, ou d’objet tu vois !

Hum hum ?

Et à un moment donné, ensuite, je décide, de montrer des œuvres pour euh, pour influencer leurs productions

Pour influencer leurs productions, c’est à dire qu’en fait, et du coup tu diversifies, euh, tu vas diversifier les productions, parce que si tu t’attaches aux, à la production de l’élève, les reproductions d’œuvres elles doivent suivre

En fait c’est pas, si on montre plusieurs choses, en fait, ce qui va les marquer, ils vont pas tous être marqués par la même chose

Même dans une œuvre ils vont pas tous être marqués par la même chose dans l’œuvre

Dans l’œuvre! C’est vrai ?

Mais par contre, ils vont toujours être influencés !

Hum hum ?

C’est à dire, peut-être pas le 1er, peut-être pas le 2ème, mais au bout d’un moment, ils sont influencés par ce qu’on leur a montré ça c’est sûr !

Et ça, c’est quand même une compétence que t’as construite ?

Hum hum, oui, oui

Et est-ce que tu peux, essayer de le développer, ça ? C’est-à-dire est-ce que tu peux essayer de revoir comment tu l’as construit cette euh, compétence ?

Ouaih, en fait au début, y avait un objectif de ma part, c’était euh, y en a marre du, faut faire Comme Piet Mondrian, voilà !

Ouaih ?

Ouaih ! Ouaih, en fait j’ai jamais trop fait ça, moi j’ai jamais fait y faut faire comme tel artiste, mais par contre c’est quand même, c’était quand même, complètement, je montrais quand même moi un modèle, il fallait faire un peu

Hum y en a marre de ça ! Et !?

C’est du vécu (rire)

(Rire) Ouaih ! Ouaih, en fait j’ai jamais trop fait ça, moi j’ai jamais fait y faut faire comme tel artiste, mais par contre c’est quand même, c’était quand même, complètement, je montrais quand même moi un modèle, il fallait faire un peu

Oui d’accord ?

Plus ou moins comme le modèle !

Quand on sait pas on fait ça ! Que de ne rien faire, hun ! On est bien d’accord ?

Oui, aujourd’hui on fait des collages de journaux !

Oui ?

Ben on fait des collages de journaux, c'est-à-dire, que là par exemple, euh, je continue, je, enfin là tu vois
<p>| | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>162</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>163SD 20 juin 2012</td>
<td>Ensuite je leur ai demandé de fabriquer des personnages, en très grands formats, enfin en format grandeur nature, ensuite ils m’invrentent un scénario, donc j’utilise, pour un, ensuite il y comme un truc, il y a une grande part de liberté etc., et ils ne le collent pas ni rien, ils mettent de la patafix, donc ils les collent où ils veulent ils peuvent les bouger, enfin tu vois !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>164MEP 20 juin 2012</td>
<td>D’accord ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>165SD 20 juin 2012</td>
<td>Il y a une mobilité, et il y a beaucoup plus d’espace d’expression pour eux !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>166</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>167SD 20 juin 2012</td>
<td>Comme ça, en faisant comme ça, on colle, tu vois, on fait la petite feuille, on colle machine !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>168MEP 20 juin 2012</td>
<td>C’est ce que tu disais « autonomie » dans ton mémoire, c’est-à-dire, l’expression elle passe d’abord par l’autonomie, c’est ça, on les met dans des situations qui leur permettent de ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>169SD 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih, ils vont, ils vont, euh, ouaih c’est ça, ça leur permet de, développer leur autonomie quoi, j’ai, moi c’est ça que je dirais que c’est, je leur donne une part de liberté, quoi, ils ont plein de choix à faire, euh, et y a des contraintes, en général les contraintes, elles sont de, par exemple, tu sais, tu sais, ces personnages ils vont les mettre sur les murs des collègues, les collègues quand ils vont sortir de classe, ils vont avoir la surprise, d’avoir des personnages, comme ça, une petite histoire avec un texte, etc., alors ça parle tout le temps de mariage, et tout ça !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>170</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>171SD 20 juin 2012</td>
<td>Et voilà il y a toute sorte de choix à faire !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>172</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td>C’est charmant !</td>
</tr>
<tr>
<td>173SD 20 juin 2012</td>
<td>Tu vois, ils ont de la liberté, un espace de liberté</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>174</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>175SD 20 juin 2012</td>
<td>Comme disait Osmane Sow, et dans un cadre qu’il faut respecter des règles dans l’école, ils sont là, tu vois, il faut pas déranger, il faut pas que ce soit insultant, machin, ces trucs là !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>176</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui oui, bien sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>177SD 20 juin 2012</td>
<td>Tu vois, c’est ça le cadre, et ensuite une part de liberté, cette part de liberté, pour la vivre il faut être autonome quoi,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>178MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>179SD 20 juin 2012</td>
<td>Donc ça développe leur autonomie,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>180</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td>Pour la vivre il faut être autonome</td>
</tr>
<tr>
<td>181SD 20 juin 2012</td>
<td>Ils apprennent à être autonomes, c’est-à-dire à respecter les règles sans qu’on soit là, tout le temps sur leur dos, etc., c’est ça le truc,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>182</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ceux de cette année, ils ont quels âges ?</td>
</tr>
<tr>
<td>183SD 20 juin 2012</td>
<td>Alors ça c’est des cm1 cm2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>184MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>185SD 20 juin 2012</td>
<td>Et ça les arts plastiques, euh, ça a été extrêmement utiles, ça a été au niveau de l’autonomie par exemple,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>186</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>187SD 20 juin 2012</td>
<td>Ça, ça était formidable, parce que, si tu veux c’était une classe qui était très tendue et deux mi-temps qui s’accordaient pas</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>188</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>189SD 20 juin 2012</td>
<td>Et moi j’étais pas prêt à transiger, sur tu vois, j’étais, je, j’étais tolérant sur certains trucs qu’elle a faits, qu’elle a choisi, qu’elle a faits, après moi je suis pas d’accord pour que, certaines manières d’être chez les élèves, ça passe pas avec moi, alors qu’avec elle, ça passe ! alors c’est ça le truc, mais, sinon, donc en arts plastiques, ça a été et puis ça a très bien marché, c’était, tu vois c’était très, euh, ils attendaient ça avec impatience, alors comment ça se passait, donc il y avait deux groupes</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>190</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>Date</td>
<td>Heure</td>
<td>Intervenant</td>
</tr>
<tr>
<td>----------</td>
<td>--------</td>
<td>---------------</td>
</tr>
<tr>
<td>191 SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Il y avait un groupe de à peu près 6 élèves, 6 ou 7 élèves, parce qu’il y avait 4 groupes en tout, qui avaient peinture, tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>192 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>193SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>194 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>195SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>196 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Ouaïh ?</td>
</tr>
<tr>
<td>197SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>198 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Ouaïh !</td>
</tr>
<tr>
<td>199SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>200 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>201SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>202 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>203SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>204 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Ahhh c’est bien, d’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>205SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Ouaïh !</td>
</tr>
<tr>
<td>206 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Ben ouaïh !</td>
</tr>
<tr>
<td>207SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>En plus c’est cool !</td>
</tr>
<tr>
<td>208 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>209SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>210 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Hum hum ! d’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>211SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>212 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>213SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>214 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>215SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>216 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>217SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>218 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>219SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
D’accord, c’est parce qu’il y a un côté un peu difficile ?

Il peuvent faire vraiment des grosses bêtises quand même

Ouaih ?

On me dit que c’est des choses qui arrivent souvent en collège, mais à l’école primaire, ça arrive pas souvent !

Ça arrive pas souvent !! et donc du coup ceux-là,

Ouaih il faut quand même !

Mais malgré ça, donc ça veut dire que, l’organisation ça aide à structurer ces élèves, on leur laisse quand même de l’autonomie ?

Ouais, ça change et tout et j’ai mis, j’ai mis plein de choses, et y compris des choses contemporaines, parce que je reçois des cartes postales d’une galerie parisienne

D’accord ! Hum hum ?

Carrément, je reçois des trucs, des peintres contemporains

Tu vois je reçois, plusieurs quand j’ai été à saint-germain dans le marais, je, tu sais les cartons, tout ça, les cartons

T’as mis ton adresse partout ?

Non, j’ai mis mon adresse que dans une galerie, mais par contre, quand j’y vais, je prends les cartons puis, comme ça, et après j’en mets plein dans ma classe

D’accord !

Donc ils en ont tout le temps, en fait ils passent leur journée, avec sous les yeux ces choses-là

D’accord !

D’accord ! Et donc tu penses que ça, ça aide, à ?

Ouaih ça les influence !

Parce qu’après ils ont envie de chercher quelque chose par rapport à ce qu’ils ont vu ?

Parce que je pense que ça leur met un répertoire d’images, j’ai une image, « oh ben je sais pas quoi faire, bah, poum ! J’ai cette image qui me vient» !

Ouais !

Ouais ça aide à produire

On va trouver vraiment des similitudes et des points très, très précis, par exemple de, d’une carte postale ou d’une reproduction qui s’est retrouvée dans une production d’élève ! Euh, mais j’ai, j’ai, euh là je saurai pas te répondre précisément mais oui, on trouve des traces !

D’accord !

Sur qu’on va trouver vraiment des similitudes et des points très, très précis, par exemple de, d’une carte postale ou d’une reproduction qui s’est retrouvée dans une production d’élève ! Euh, mais j’ai, j’ai, euh là je saurai pas te répondre précisément mais oui, on trouve des traces !

Bon ça fait rien, tu le mettras de côté
<table>
<thead>
<tr>
<th>Enregistrement</th>
<th>Date</th>
<th>Notes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>251SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>En fait je vois des choses par rapport à Caravage</td>
</tr>
<tr>
<td>252 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Ah oui ! Ah ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>253SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Parce qu’on avait travaillé sur Caravage, et !</td>
</tr>
<tr>
<td>254 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Ouaïh ?</td>
</tr>
<tr>
<td>255SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>On a travaillé à la fin, tu vois ! Je leur ai fait des grandes photocopies de Caravage, et après ils pouvaient découper, colorier, repasser dessus, euh</td>
</tr>
<tr>
<td>256 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Ouaïh c’est bien ça</td>
</tr>
<tr>
<td>257SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Décalquer, euh, imiter, etc., tu vois, voilà</td>
</tr>
<tr>
<td>258 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Ouaïh ?</td>
</tr>
<tr>
<td>259SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Et si tu veux, là par contre, c’était direct quoi, mais sinon pour les autres, enfin là c’est évident, mais !</td>
</tr>
<tr>
<td>260 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Oui, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>261SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Si, pour les autres pour les autres choses, il faudrait que je revois !</td>
</tr>
<tr>
<td>262 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Il faudrait avoir les photos à côté et les productions des élèves, pour essayer d’y voir ?</td>
</tr>
<tr>
<td>263SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Hum, oui, sans doute !</td>
</tr>
<tr>
<td>264 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Euh, le rôle de l’enseignant qui montre des œuvres d’art, c’est quoi pour toi ? C’est quoi ce rôle, à quoi ça correspond, en fait !</td>
</tr>
<tr>
<td>265SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Euh l’enseignant qui montre des œuvres d’art ?</td>
</tr>
<tr>
<td>266 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Oui, qu’est-ce que ? C’est quoi pour toi ? Qu’est-ce que ce serait un enseignant qui travaille ou qui transfert, je veux pas dire le terme, parce que je veux que tu (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>267SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>(rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>268 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Que tu me le dises !!! Non c’est pas que je veux que tu me le dises, mais y a un rôle important ?</td>
</tr>
<tr>
<td>269SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>270 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>De l’enseignant qui, euh, qui joue je dirai, la relation entre l’œuvre d’art, même si c’est une reproduction, c’est quand même important ?</td>
</tr>
<tr>
<td>271SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Pour moi il n’y a pas, il y a deux choses hun, il y a le fait, le côté patrimonial, quoi, la culture légitime, un peu</td>
</tr>
<tr>
<td>272 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Oui, oui, on y revient, d’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>273SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>D’une part et d’autre part il y a l’influence dans le cadre de la production où là pourquoi faire des arts plastiques à l’école, pour moi c’est pour développer la créativité et donc, l’autonomie, voilà les deux choses, pourquoi montrer des œuvres d’art, parce qu’il faut connaître le patrimoine, puisque c’est un droit des jeunes citoyens, tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>274 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Oui, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>275SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Je suis là-dessus</td>
</tr>
<tr>
<td>276 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Oui c’est vrai ?</td>
</tr>
<tr>
<td>277SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Et pour développer, la créativité et l’autonomie quoi :</td>
</tr>
<tr>
<td>278 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Vu comme un droit, c’est intéressant !</td>
</tr>
<tr>
<td>279SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Ben tu sais moi je suis tout le temps sur les droits, ben si tu veux, j’impose l’autorité républicaine, parce que, elle donne des droits et que si, la république n’arrive pas à imposer son autorité, y aura plus les droits, enfin les droits ne seront plus garantis</td>
</tr>
<tr>
<td>280 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Ouaïh</td>
</tr>
<tr>
<td>281SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>C’est la république ou la dictature !</td>
</tr>
<tr>
<td>282 MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>La dictature, oui bien sûr ?</td>
</tr>
<tr>
<td>283SD 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Oui c’est ça ! c’est important que les gamins comprennent ça, oui je trouve que c’est important !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Ouaih ouaih ! Euh, au niveau des œuvres d’art des reproductions, et même au niveau des œuvres que, toi, tu as croisées, tu penses que t’as tiré des pistes de ces œuvres là ? Des pistes de séquences pédagogiques dans les œuvres que t’as rencontrées ?

Ouaih, ouaih, ouaih ! De plus en plus ça ?

Ouaih y en a qui appelle, quoi, vraiment

Il y a des œuvres qui sont vraiment

Il y a des choses, par exemple quand c’est plus, quand il y a trop de virtuosité, ah, tu peux pas travailler directement, enfin quoi !

Alors trop de virtuosité, c’est compliqué ?

Bon par exemple, si tu prends Caravage148, ils disent « c’est pas pour nous » ! « et toute façon, on y comprend rien ! »

Oui ?

Caravage, ben t’es obligé de détourner, un peu, parce que, on peut pas du tout faire du Caravage quoi !

Ben oui ?

Tu vas tricher, bon ben c’est, après tu peux travailler là-dessus, moi je trouve que c’est une bonne manière de connaître le patrimoine, euh !

Oui, d’accord, mais on peut croiser les choses, on peut être histoire des arts et Caravage, plus qu’avec un Basquiat où on va pouvoir plutôt le travailler ?

Alors pour l’instant l’histoire des arts, euh ?

Oui ?

Euh, je fais pas directement de l’histoire des arts, quoi, tu sais en fait on le fait dans la séance d’histoire, parce que c’est dans leur, enfin dans les séances d’histoire on utilise des documents, qui sont en fait des œuvres d’art

Oui, d’accord ?

Donc, on en fait quand même quelque, là on parle de ça et qu’est-ce que c’est que ce document

D’accord ! D’accord ?

Donc là, moi, là on fait de l’histoire des arts, mais sinon, moi, je

Tu fais du côté histoire ?

J’ai pas fait une discipline histoire des arts, donc voilà

C’est pas une discipline, c’est un enseignement, c’est l’enseignement de l’histoire des arts, mais c’est pas une discipline, c’est pas une discipline à part entière, donc du coup

Ouaih mais maintenant, tu sais, ils le mettent dans les programmes !

Oui, mais c’est l’histoire qui prend ?

C’est dans l’histoire et ils mettent quand même un programme à part !

Oui j’ai vu !

Qu’il faudrait normalement faire !

Oui !

Voilà !

Oui, mais c’est pas un programme, obligatoire, c’est une, c’est un état d’esprit, on va y venir, justement au programme !

---

148 CORPS ET OMBRES, CARAVAGE ET LE CARAVAGISME, DU 23 JUIN 2012 AU 14 OCTOBRE 2012, MUSEE FAIRE, MONTPELLIER. MICHELANGELO MERISI, DIT LE CARAVAGE, JEUNE GARÇON MORDU PAR UN LÉZARD, 1594.
<table>
<thead>
<tr>
<th>315SD 20 juin 2012</th>
<th>Oui mais dans les programmes en 2008, il y a clairement une partie !</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>316 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui mais c’est pas une obligation, c’est une, c’est un peu une liste possible !</td>
</tr>
<tr>
<td>317SD 20 juin 2012</td>
<td>Ben moi je croyais que si, mais !</td>
</tr>
<tr>
<td>318 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Non, non, dans le sens !</td>
</tr>
<tr>
<td>319SD 20 juin 2012</td>
<td>Je croyais, je croyais qu’on avait l’obligation !</td>
</tr>
<tr>
<td>320 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Non puisque dedans il y les œuvres, certaines œuvres peuvent très bien être, eh ben si t’es à Paris, évidemment tu auras plus facilement la possibilité de trouver certaines choses, si t’es à Perpignan, euh, tu vas trouver d’autres choses, quoi, euh, c’est ça aussi, c’est adapter aussi en fonction des régions et des académies, là où il y a les œuvres,</td>
</tr>
<tr>
<td>321SD 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ! Oui!</td>
</tr>
<tr>
<td>322 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ce serait idiot de se passer de Maillol, quand on est à Perpignan quoi tu vois, c’est hun, je sais pas ou d’oublier, le musée Céret !</td>
</tr>
<tr>
<td>323SD 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>324 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Voilà, c’est un peu dans ce sens là donc justement par rapport à l’œuvre, les programmes, ça t’a aidé à construire des choses ?</td>
</tr>
<tr>
<td>325SD 20 juin 2012</td>
<td>Ben, les programmes, non ça m’a pas aidé, enfin, un peu, mais …</td>
</tr>
<tr>
<td>326 MEP 20 juin 2012</td>
<td>C’est pas suffisamment… ?</td>
</tr>
<tr>
<td>327SD 20 juin 2012</td>
<td>Non par contre, euh, comme on avait, tu sais quand j’ai fait le mémoire on avait une exigence institutionnelle !</td>
</tr>
<tr>
<td>328 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>329SD 20 juin 2012</td>
<td>J’ai dû réfléchir, mais comment je vais trouver ça !!</td>
</tr>
<tr>
<td>330 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Et ça c’était en PE2 ou en master</td>
</tr>
<tr>
<td>331SD 20 juin 2012</td>
<td>Non, non, là, là, en master</td>
</tr>
<tr>
<td>332 MEP 20 juin 2012</td>
<td>En master, ah oui d’accord, d’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>333SD 20 juin 2012</td>
<td>Non j’avais pas ce niveau là en PE2, et j’ai dû réfléchir, où est-ce que je vais trouver dans les arts plastiques, en fait dans les arts plastiques, il y a rien, il y a quelques lignes</td>
</tr>
<tr>
<td>334 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>335SD 20 juin 2012</td>
<td>Tu vas pas les répéter 40 fois dans ton mémoire !</td>
</tr>
<tr>
<td>336 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>337SD 20 juin 2012</td>
<td>Donc il faut voir s’il n’y a pas ailleurs, et ailleurs ben c’était sur l’autonomie, quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>338 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>339SD 20 juin 2012</td>
<td>Après, il y avait d’autres choses aussi, c’est vrai, sur le, le langage oral, etc.,</td>
</tr>
<tr>
<td>340 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>341SD 20 juin 2012</td>
<td>Il y avait d’autres choses qui collaient avec mon mémoire, mais vraiment le truc c’était sur l’autonomie, quoi, voilà !</td>
</tr>
<tr>
<td>342 MEP 20 juin 2012</td>
<td>D’accord, donc pour toi, les programmes il faut vraiment les croiser avec euh ?</td>
</tr>
<tr>
<td>343SD 20 juin 2012</td>
<td>Sur les arts plastiques, ouaih, sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>344 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Il faut croiser, socle commun, tous les BO qu’on a, puisque tu parles d’autonomie, dans le socle comment, on a</td>
</tr>
<tr>
<td>345SD 20 juin 2012</td>
<td>Enfin moi j’ai utilisé que ceux de 2008 !</td>
</tr>
<tr>
<td>346 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>347SD 20 juin 2012</td>
<td>Mais dans ceux de 2008, c’est vrai, il faut sortir d’arts plastiques, quoi, ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>348 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, ben c’est l’idée aussi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>349SD 20 juin 2012</td>
<td>Sinon il y a pas grand-chose</td>
</tr>
<tr>
<td>350 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Est-ce que c’est l’idée de la polyvalence, ça, est-ce que ?</td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------</td>
<td>---------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>351SD 20 juin 2012</td>
<td>Alors tu sais, ça avait été un peu critiqué par, euh, par Anne, qui m’avait dit, il faut revenir aux arts plastiques, pour les arts plastiques,</td>
</tr>
<tr>
<td>352 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>353SD 20 juin 2012</td>
<td>Alors que moi, j’en étais sorti dans le cadre de mon, de ma soutenance !</td>
</tr>
<tr>
<td>354 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Dans la soutenance c’est ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>355SD 20 juin 2012</td>
<td>Oui, oui, oui, dans mon mémoire, donc je suis sorti, de « arts plastiques » pour arts plastiques et ce que, j’ai pas trouvé désagréable du tout, mais arts plastiques pour autonomie</td>
</tr>
<tr>
<td>356 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Autonomie, oui, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>357SD 20 juin 2012</td>
<td>Voilà, donc elle m’a dit il faut revenir au disciplinaire !</td>
</tr>
<tr>
<td>358 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui faut pas l’oublier, quoi, voilà ?</td>
</tr>
<tr>
<td>359SD 20 juin 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>360 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui c’est important, faut faire attention à ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>361SD 20 juin 2012</td>
<td>Oui, mais moi quelque part, aussi, c’est vrai que je répondais à une faiblesse, sans doute dans les instructions officielles, tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>362 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui d’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>363SD 20 juin 2012</td>
<td>Au fait qu’ils ont limité parce qu’il y avait d’autres choses à dire, je veux pas !</td>
</tr>
<tr>
<td>364 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Non, non, mais tu peux, si, si ?</td>
</tr>
<tr>
<td>365SD 20 juin 2012</td>
<td>Je veux pas critique !</td>
</tr>
<tr>
<td>366 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ça restera dans ce document</td>
</tr>
<tr>
<td>367SD 20 juin 2012</td>
<td>Ah oui, d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>368 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Non, mais moi aussi, je le critique, t’as raison, j’ai fait une critique assez acerbe des programmes de collèges, également, et donc ?</td>
</tr>
<tr>
<td>369SD 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ! C’est pas suffisamment développé, c’est pas suffisamment, clair !</td>
</tr>
<tr>
<td>370 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Clairement expliqué, alors il y avait les programmes de 2002, mais je sais pas si tu avais utilisé !</td>
</tr>
<tr>
<td>371SD 20 juin 2012</td>
<td>Non, je les ai pas utilisés, non,</td>
</tr>
<tr>
<td>372MEP 20 juin 2012</td>
<td>Tu les as pas utilisés, parce que il y avait cette ouverture possible,</td>
</tr>
<tr>
<td>373SD 20 juin 2012</td>
<td>Mais je les avais utilisés dans mon mémoire de PE2 !</td>
</tr>
<tr>
<td>374 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui bien sûr ! Oui en 2002 t’était ?</td>
</tr>
<tr>
<td>375SD 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ! J’ai eu le concours en 2002 !</td>
</tr>
<tr>
<td>376 MEP 20 juin 2012</td>
<td>D’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>377SD 20 juin 2012</td>
<td>Donc en 2003 !</td>
</tr>
<tr>
<td>378 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Donc, oui c’était ça ! Euh est-ce que t’as un souvenir particulier un peu heureux ou un peu amusant avec une œuvre d’art et des élèves ? Une repro et des élèves, ou une sortie si tu te souviens de ?</td>
</tr>
<tr>
<td>379SD 20 juin 2012</td>
<td>Un truc un peu…</td>
</tr>
<tr>
<td>380 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Un truc qui t’as marqué ! Où tu t’es dit ah super, ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>381SD 20 juin 2012</td>
<td>Ah, je les ai plus trop en tête là ! (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>382 MEP 20 juin 2012</td>
<td>(rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>383SD 20 juin 2012</td>
<td>J’en aurai plein dans l’absolu, hun ! Si tu veux ça provoque des choses hun !</td>
</tr>
<tr>
<td>384 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, oui ! Ça provoque des choses, toujours, ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>385SD20 juin 2012</td>
<td>C’est-à-dire qu’ils sont surprenants, ils ont pas la réaction qu’on attend !</td>
</tr>
<tr>
<td>386 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ils ont pas la réaction ?</td>
</tr>
<tr>
<td>2012</td>
<td>387SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>------</td>
<td>------------------</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>388 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>389SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>390 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>391SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>392 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>393SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>394 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>395SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>396 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>397SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>398 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>399SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>400 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>401SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>402 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>403SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>404 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>405SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>406 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>407SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>408 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>409SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>410 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>411SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>412 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>413SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>414 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>415SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>416 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>417SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>418 MEP20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>419SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>420 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>421SD 20 juin 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Ouaih ?

La c’est ce que j’ai fait là, je l’ai montré à, sur la consigne, j’ai essayé de changer toujours la question quoi, que

D’accord, que le questionnement change, d’accord ?

La consigne amenait quelque chose et ça les intéressait, peut-être que ça marche comme ça dans toutes les classes, mais cette année, le fait de se poser des questions par rapport à la consigne, ça a vraiment bien marché, ils étaient motivés, quoi

Il y avait conscientisation, en fait ?

Quoi toujours, le questionnement, il change

D’accord, que le questionnement change, d’accord ?

Ouaih

Que toujours, le questionnement, il change

Ouaih, en fait j’ai répondu à une demande de matériel de leur part

D’accord ?

Ouaih, en fait j’ai répondu à une demande de matériel de leur part

D’accord ?

D’accord ! d’accord ! donc du coup on en revient à la question que je t’avais posée, dans l’entretien avait, où je t’avais dit si tu mettais en place des ateliers

Oui carrément !

Sans consigne, sans ?

Peut-être, si, il y avait une consigne au départ mais qui était pas, qui était beaucoup plus vague que ça !

Et si tu veux quand ils avaient un moment, dans la journée, après ils pensaient à le faire, ils avaient une motivation à créer une production, pour la montrer !

Donc ils étaient vraiment dans une autonomie, pratiques, de productions plastiques ?

D’accord et donc euh ils se sont emparés de…

Donc ça veut dire aussi, que tu as valorisé leur travail

Donc ça veut dire aussi, que tu as valorisé leur travail

Parce que c’était ?

Eh bien, il y avait une consigne au départ mais qui était pas, qui était beaucoup plus vague que ça !

Donc ils m’ont fait une sorte de poster sur Olivier Girou, tout ça avec des montages ! Des œuvres mélangées à tout ça!!!

Il y avait conscientisation, en fait ?

Eh bien, il y avait une consigne au départ mais qui était pas, qui était beaucoup plus vague que ça !

Eh bien, il y avait une consigne au départ mais qui était pas, qui était beaucoup plus vague que ça !

Ouaih, en fait j’ai répondu à une demande de matériel de leur part

Donc ça veut dire aussi, que tu as valorisé leur travail
Oui, il s’est mis en place tout seul, ouaih ! Mais ça, tout ça, c’est parce que, au départ, tu sais on est en arts plastiques, on annule jamais ! C’est pas parce qu’on a pas fini les maths, hun

On fait, on annule pas, c’est une discipline, qu’on fait qui a une utilité fondamentale, dans la classe, et qu’on fait absolument tous les jeudis, on fait le ¼ d’heure de la recherche en gros 13 h 45, en fait il dure plutôt 25 min, parce que le temps d’arrivée etc., tu vois si tu veux, donc on commence à 14h10, à peu près, et on a jusque 15h15, voilà

Hum ?

Donc la peinture ils arrêtent à 14h50 pour tout nettoyer, sinon, les 3 groupes, donc les ¾ de la classe, qui font avec moi, euh, pas en guidé mais avec une consigne !

Tu vois, alors que la peinture ils en ont pas,

Ils ont juste le matériel ou un certain matériel, ce qui font en consigne, ils ont jusque 15h15, ils ont l’heure 05 de pratique, enfin une heure, une heure, après on range, et desfois, c’était l’heure 05, donc on sortait un tout petit peu en retard en récré

Ah ouaih ! et ça, ça les gêne pas !

Donc il y a une habitude, il y a un fonctionnement, comme ça et

Il faut pas sortir du truc, quoi, ensuite après on peut circuler, on peut, s’échanger des trucs et tout, après, il faut que ça revienne dans la boîte,

Ça, sinon, on arrête,

D’accord, ouaih !!

Tu sais pourquoi il manque des feutres, ils me disent que c’est la maitresse qui les a pris, bon d’accord, mais il faut qu’ils trouvent tout suite une explication, sinon, …(rire)

(Vire)

Voilà, c’est très strict, quand même très strict, c’est réglo, c’est ferme, mais en même temps, on a le droit de faire tous les jeudis, et on n’y manque jamais, arts plastiques

C’est comme dans l’atelier d’artiste, il y a pas beaucoup d’artistes qui ont des ateliers très rangés !

Hum

Parce que sinon, c’est difficile de travailler ! euh, peut-être une dernière question, par rapport à ce que toi ça t’a apporté de travailler sur les œuvres d’art ? Qu’est-ce que t’en tires aujourd’hui ?

Euh, alors tu sais, moi ça se situe, tu sais dans faire confiance à l’élève, tu vois et donner de la liberté

Que t’avais pas avant, non, c’est ça ?

Non !

Ah ! T’avais pas ça avant ?

Non, mais ça c’est aussi parce que j’ai approfondi ma connaissance et que, c’est-à-dire que j’ai pris des risques, avec ma classe, y a eu des fois où ça se passait pas bien et j’ai dû réfléchir, parce que j’avais pas encore la réflexion, il fallait vraiment réfléchir quand ça s’est mal passé, et je prenais la classe d’un collègue, je voulais pas, euh lui saboter, lui euh…

Lui saboter ?

Oui, ah ouaih, je voulais pas lui pourrir sa classe, quand il revient, il faut que tout soit rangé, que tout soit propre et tu vois
| 2012 | 481SD 20 juin 2012 | Il faut que ça se passe bien, c’est obligé |
| 482 MEP 20 juin 2012 | Ouaih, ouaih |
| 483SD 20 juin 2012 | Donc y avait un peu la pression, euh, donc ça a été un gros investissement, ce qui fait que, ayant pris des risques et tout ça et ayant réfléchi à comment prendre ces risques, enfin, continuer à prendre ces risques, mais en sécurisant, donc en fait en prenant plus, de, comment ouvrir sans prendre de risque quoi ! Les œuvres ont servi ça, c’est sûr, les revues, ils les prenaient et cherchaient dans leur coin, et comme y en avait pas mal, ils avaient presque tous quelque chose pour eux, tu vois ! Le risque c’est l’éclatement quand même ils avaient tous à parler de tout ! |
| 484 MEP 20 juin 2012 | Mais minimiser les risques ? |
| 485SD 20 juin 2012 | Ouaih c’est ça, mais, en même temps en laissant la liberté aux élèves, parce que sinon, il n’y a pas vraiment, de séance |
| 486 MEP 20 juin 2012 | Hum ? |
| 487SD 20 juin 2012 | De séance d’arts plastiques, quoi ! |
| 488 MEP 20 juin 2012 | C’est le lâcher prise de Dominique Boucheton, ça |
| 489SD 20 juin 2012 | Ouaih, enfin lâcher prise, en maîtrisant à peu près presque que tout, quoi ! |
| 490 MEP 20 juin 2012 | C’est ça, c’est-à-dire, que tu maitrises la gestion de classe, etc… ? |
| 491SD 20 juin 2012 | Donner de la liberté, |
| 492 MEP 20 juin 2012 | Mais tu lâches prise ? |
| 493SD 20 juin 2012 | Donner de la liberté mais en ayant toujours ta classe, en contrôle, quoi ! |
| 494 MEP 20 juin 2012 | Ouaih |
| 495SD 20 juin 2012 | Conformément au règlement, de manière c’est marqué ! |
| 496 MEP 20 juin 2012 | Ouaih, c’est ça ! |
| 497SD 20 juin 2012 | Voilà, donc, là ! |
| 498 MEP 20 juin 2012 | Ça, c’est ça que t’as appris ? |
| 499SD 20 juin 2012 | Oui, ça oui, mais, là je sors de ta question, mais en fait c’est pour expliquer un peu ma démarche, |
| 500 MEP 20 juin 2012 | Hum ? |
| 501SD 20 juin 2012 | Ensuite si tu veux, quand j’amène les œuvres d’art, eh ben, quelque part je les laisse, à l’appropriation des élèves ! |
| 502 MEP 20 juin 2012 | Hum ? |
| 503SD 20 juin 2012 | Donc les élèves se les approprient, donc il faut en donner, plusieurs, il faut pas arriver en expliquant, enfin voilà, c’est comme ci c’est comme ça, il faut les laisser, parce que voilà, quand on explique, les élèves écoutent, et en fait ils écoutent pas ! |
| 504 MEP 20 juin 2012 | Ils fatiguent ? |
| 505SD 20 juin 2012 | Ouaih, enfin tu vois, on peut leur expliquer, un peu les choses, mais il faut les laisser s’approprier les choses, quoi, il faut leur donner accès, il faut leur donner du sens, quoi, comme je disais dans mon mémoire, il faut les laisser donner un sens aux œuvres |
| 506 MEP 20 juin 2012 | C’est peut-être ça l’appropriation de l’œuvre ? |
| 507SD 20 juin 2012 | Après tu peux discuter avec eux, leur expliquer un peu et tout ça, mais faut pas trop, faut pas être trop directif, quoi ! |
| 508 MEP 20 juin 2012 | Hum hum ? |
| 509SD 20 juin 2012 | Et par contre, il faut que les œuvres soient disponibles, et après ! |
| 510 MEP 20 juin 2012 | Donc en accès ? |
Et les laisser être influencés par les œuvres, s’imprégner !

Ouah !

Tu ferais la même chose, devant un œuvre dans un musée, tu ferais pareil ? Tu ferais pas un laïus ?

Et les laisser s’imprégner de l’œuvre ?

Ouah !

Tu ferais la même chose, devant un œuvre dans un musée, tu ferais pareil ? Tu ferais pas un laïus ?

Parce que tu dis que tu l’as fait peu, de , d’utiliser les œuvres d’art réelles, mais en même temps ?

Ouah !

T’as envie de le faire là, donc ! Tu vas utiliser, justement le même, cette …, ce que tu as construit là, tu penses que tu vas l’utiliser face aux œuvres réelles ? ça fait partie de ce que tu as appris ?

Ouah, je donnerai quand même des indications, je crois ?

Ah ouah, donc, la prise de risque ?

En fait c’est pas pareil parce que dans un musée et tout ça, c’est plus lourd quoi, parce que, en classe, on se met, tu sais je prenais le journal, là le magazine là, tu sais, j’avais prévu les pages à l’avance

Hum ?

C’était assez rapide, après y avait, ben voilà, y avait de la discussion et tout ça, et après au musée, on est là pour ça, on n’est pas là 10 min,

Mais, oui, mais au musée on peut s’assoir par terre

Ouah mais on n’est pas là 10 min !

Ah non, c’est sûr !

Là, on peut changer l’œuvre directement, là le musée c’est plus lourd

Mais, on peut se déplacer, on peut se poser par terre, on peut dessiner dans le musée, on peut le faire tout ça !

Hum ! Ouah mais sans doute que je ferai un peu pareil, quand même, ouah !

Ouah, donc le même type de démarche ?

Ouah ! Ils bougent après un point central, je gère ce qu’ils regardent, mais pas tout, c’est pas possible ! Après cette année j’ai pas fait pareil, tu sais j’ai mis au mur,

Hum hum ?

Des choses, quoi, si tu veux, hun c’était vraiment

Oui une sorte de musée virtuel ?

Ouah

Qui partait de plus en plus largement ?

De tout ! Donc j’ai pas fait comme l’an dernier avec les magazines Beaux-Arts,

Oui, oui, mais ça revient, enfin non c’est pas tout à fait pareil, la présentation, par euh, l’enseignant ?

Dans le cadre d’une séance

Tot t’a un rôle, là, tandis que quand tu poses tes images contre le mur, le rôle, il est moindre là ?

Ben l’idée c’est que je, je, change les œuvres

Tu n’es plus médiateur ?

Non ! Je change les œuvres, non, enfin ouah, c’était vraiment à l’appropriation des élèves !

C’est laisser aux élèves ?

C’est une influence proposée aux élèves quoi,

Sans plus ?
<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Entretiens</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Une image qu’ils peuvent qui peut les marquer, tu vois ça, ça, les laisse comme ça, quoi, ça peut les marquer, ou pas !</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Ou pas, ouaih, alors que quand tu as la revue, tu joues, vraiment le rôle de médiateur et c’est toi qui donne le ton ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est moi qui est décidé, il y a mon influence à moi, enfin, si, non pardon, quand j’ai mis ces petits posters, ces cartes postales,</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est, je leur ai mis plein de choses j’ai mis des posters de la cité interdite, et tout ça, donc c’est quand même moi, qui ai décidé de ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Ou pas, ouaih, alors que quand tu as la revue, tu joues, vraiment le rôle de médiateur et c’est toi qui donne le ton ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est moi qui est décidé, il y a mon influence à moi, enfin, si, non pardon, quand j’ai mis ces petits posters, ces cartes postales,</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Oui bien sûr ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est moi qui ait fait les choix, œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est vrai qu’il n’y a pas de présentation, il y a moins de, de poids !</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Il y a pas ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Ils sont pas obligés, alors que quand ils sont là devant moi, avec l’œuvre, et leur production, leur œuvre, ils sont quand même un peu obligés ! Quand ils choisissent et qu’ils ont l’œuvre devant moi, c’est eux qui présentent leur choix, enfin c’est moi qui fait un tri, c’est mon choix, mais leur choix parmi ce que moi je leur donne, là ils sont obligés !</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Oui y a pas d’obligation ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Quand c’est au mur, ils sont pas obligés</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Maintenant tu vas en avoir pour 3 semaines à recopier</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Ouaih c’est de la folie, j’ai 40 pages</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Avec moi,</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Ah ouaih, ouaih, chaque entretien, ça fait 30 ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Bah là aujourd’hui t’as 40 pages, non pas là aujourd’hui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Ben j’étais entretien et analyse c’est 40 pages, quoi</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Mais ça c’était sur tous nos entretiens ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Non non, c’était sûr qu’un entretien avant le mémoire, avant la passation du mémoire, et après j’ai ceux de la soutenance et tout ça, par entretien il y a 40 pages environ ! (Entretien du 14 sept 2011, qui est présent sur la table et qu’il a reçu par mail pour pouvoir se rendre compte du savoir qu’il a mobilisé.)</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>(rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>(Serge me laisse son cahier journal, cahier de toute cette année où il a engagé tout ce qu’il a fait avec cette classe : quelques photos seront en annexe. Elles mettent en images la construction des compétences, elles les clarifient et les concrétisent, tout comme les productions des élèves. Si les élèves produisent de tels travaux c’est bien que l’enseignant est responsable en partie de leur réussite et de leur valorisation.)</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>(rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Et c’est rigolo c’est une petite qui parle très mal, qui a une dyslexie, très lourde, avec une famille, c’est vrai, il y a certains enfants, qui sont dans des situations vachement lourdes, difficile pour eux !</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Certains enfants ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Oui, en fait il y a plusieurs milieux sociaux, elle sa famille, ça va, tu le vois, comment elle parle et tout,</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1418
elle a un peu l’accent de la banlieue, mais sinon, elle a vraiment des qualités, tu vois, si elle est cadrée elle peut aller loin, elle a un bon niveau, quoi !

576 MEP 20 juin 2012

Enfin moi j’avais choisi celles-là exprès, parce que celles-là elles étaient très expressives, tu vois, par rapport au carton,

577 SD 20 juin 2012

Hum ! Et ça me faisait penser à Basquiat et c’était pour ça, et c’était cette idée là, de dire que moi, en tant qu’enseignant, j’ai vu un Basquiat et du coup je ne peux plus voir le travail de mon élève de la même manière c’est-à-dire, je ne peux plus le voir comme un vulgaire carton, je le vois comme un carton mais avec euh, derrière l’œuvre de Basquiat et du coup je peux dire aux gamins !

578 MEP 20 juin 2012

Ouaih Mais si « c’est bien ton truc, et je sais pourquoi c’est si c’est bien » c’est ça que tu leur dis ?

579 SD 20 juin 2012

Parce que je connais les œuvres, oui ! Oui, parce que je connais l’œuvre de Basquiat ! Donc je peux dire qu’effectivement il y a des artistes qui travaillent aussi comme ça,

580 MEP 20 juin 2012

Oui, parce que « je connais l’œuvre de Basquiat » voilà, donc du coup on peut valoriser un travail, euh, d’élève, parce que, justement, on connaît ?

581 SD 20 juin 2012

Eh oui ! Oui ! Certain !

582 MEP 20 juin 2012

Si tu connais pas l’œuvre, tu vas dire c’est rien ce carton

583 SD 20 juin 2012

Tout à fait, c’est tout à fait, voilà

584 MEP 20 juin 2012

Et les collègues, c’est un peu ?

585 SD 20 juin 2012

Ah je t’es pas dit tout ça, zut, mais oui, mais pour eux c’est n’importe quoi, oui !

586 MEP 20 juin 2012

C’est pas grave j’enregistre, j’enregistre, oui mais donc du coup les collègues sont là-dessus, ouaïh je sais, y avait Christine euh, Ruiz, qui m’avait, qui était don, euh, IMF, qui nous a dit la même chose, elle avait fait un travail sur le jardin, avec des élèves et quand elle a regardé le travail de son élève sur le coup, elle a au là, là, c’est pas terrible et elle a fait un travail de poésie, à côté, elle a demandé aux élèves qu’il y ait une confrontation, entre leur production et leur poésie, et quand elle a lu la poésie par rapport au petit travail qui était, pas terrible, elle, elle s’est rendu compte de la qualité de ce travail, de l’élève par rapport à la poésie, donc du coup !

587 SD 20 juin 2012

Hum hum !

588 MEP 20 juin 2012

C’est un peu dans le même registre, et ça veut dire que tu peux, il faut peut-être avoir un œil un peu aiguisé, donc l’œuvre d’art, ça permet d’avoir cet œil aiguisé ?

589 SD 20 juin 2012

Moi, oui, c’est clair, c’est clair aussi que mon goût pour les arts et tout ça, si tu veux, ça amène, beaucoup de choses, ben c’est sur si je l’avais pas !

590 MEP 20 juin 2012

Oui ?

591 SD 20 juin 2012

Je pourrais pas faire mes séances d’arts plastiques, quoi tu vois, comme ça

592 MEP 20 juin 2012

Oui ?

593 SD 20 juin 2012

Et le résultat de ce que j’ai obtenu cette année, je pourrais pas l’avoir quoi, sûr, sûr

594 MEP 20 juin 2012

Donc ça veut dire que c’est l’œuvre d’art, il faut la travailler presque personnellement, en tant, que pour pouvoir avoir des compétences ?

595 SD 20 juin 2012

En fait si tu veux, oui, moi je vois ça chez moi, personnellement, oui, dans ce que je te disais tout à l’heure, j’envisage même pas l’inverse, même pas de pas avoir des œuvres, même pas, ou de ne pas aller en voir, parce que moi, de toute manière c’est comme ça ! Quoi !

596 MEP 20 juin 2012

Oui ?

597 SD 20 juin 2012

Moi, quand je suis arrivé dans cet atelier avec Francisca, si tu veux, j’avais une espèce d’aspiration, quelque part, énorme, tu vois, puis poum ! c’est super bien tombé, et pffpppp parce que Francisca m’a « zummmmm », (geste de propulsé), elle m’a fait prendre le toboggan à l’envers, quoi !

598 MEP 20 juin 2012

(rire)

599 SD 20 juin 2012

Tu vois, j’avais fait des études de maths, donc moi, mon, c’était, mon truc, c’était quand même l’art, donc j’avais un truc

600 MEP 20 juin 2012

Une boulimie ?

601 SD 20 juin 2012

C’était refroidi ! C’était refroidi, et puis POUM ! ça a explosé, là ! c’était une explosion !

602 MEP 20 juin 2012

Donc ça veut dire que la pratique aussi, elle a quand même de l’importance
Ouaih et Francisca, elle, elle, enfin tu vois, toujours à remettre en cause ! Enfin tu vois, à me poser une, de, un problème, parce que mon objectif, c'était le concours aussi.

Oui ?

Toujours me poser un problème par rapport à une !

Ce que tu faisais ?

A une consigne de concours, tu sais ! Donc toujours, tu vois j'étais gêné, je me disais, merd…elle m’emmer…, quoi, t’enregistre pas, si, ah (rire)

(rire) si, c'est bien !

Toujours à, et voilà après, c'était super, et après quand t’as affronté cette rigidité, t’es meilleur

C'est-à-dire qu’en fait, c’était la contrainte du concours qui faisait que…vous étiez

Ben moi, j’avais la tendance à me prendre pour un génie, là tu sais, (rire)

(rire)

Et je me disais « ben toi ben non, toi tu sais dessiner, quoi voilà » et donc si tu veux « sors de tes systématismes », voilà et donc pour ça elle utilisait et moi, j’étais, très intéressé, par en fait tu sais, on mélangeait 3 œuvres et on fabriquait une consigne

Voilà ?

J'étais très intéressé, mais ça me posait vraiment des problèmes quoi tu vois, il fallait réfléchir, il fallait, tu sais il fallait creuser quoi

Oui, et tu le voyais pas ça dans l’œuvre

Et au début, au début, j’avais pas envie de creuser, tu vois

Ouaih d’accord

Mais voilà, et j’ai accepté et à la fin, ça a super bien marché, quand j’ai passé le concours, je savais exactement comment il fallait faire

Oui, tu savais exactement ce qu’il fallait faire ?

J’y, y suis allé direct, j’ai pas réfléchi, j’avais déjà réfléchi avant quoi !

Oui, oui, oui ?

Quand j’ai lu la consigne, et vu les œuvres, c’est venu directement !

Et c’est sûr que c’est ça aussi, c’est d’abord un travail d’habitude, c’est ce que tu fais avec tes élèves, là, tu les as mis dans une ambiance de production, régulière, rigoureuse ?

Ouaih ! Comme tout ça marche !

Donc du coup…parce que ?

Hum, en fait ! La régularité, la rigueur, l’organisation, et puis à un moment donné ben on développe l’autonomie !

Hum hum !

Parce que tout ce qui gêne, parce que quand tu dois passer 1h et demi à passer à nettoyer le lavabo, parce que t’as tous les pinceaux, euh, tu le fais 2 fois, après t’as plus envie de faire peinture avec les gamins !

Alors que si tu as cette rigueur de dire aux gamins non, non, là les pinceaux ils sont pas lavés, on prend la récréation, est pas terminée, on y va on nettoie les pinceaux ?

Toujours ranger !

Voilà c’est ça ?

Les plans d’eau, tout etc.,

Voilà c’est ça, cette rigueur là elle permet l’autonomie, et elle permet aussi presque un affranchissement en fait ?

Oui, oui ils savent faire fonctionner tout seuls et quand on fait peinture, ils se débrouillent TOUT seuls,
moi je vais juste vérifier, tout est rangé ! Et donc du coup, quand je dis c’est l’heure de ranger, on range tout, et quand j’arrive, il n’y a plus rien dans la salle

636 MEP 20 juin 2012
Je suis pas venue là-dessus, mais c’était mon idée, tout à l’heure de ça, c’est l’idée de l’intention, c’est-à-dire du coup ils ont la possibilité d’être réellement dans l’intention, de, de faire quelque chose, eux-mêmes, pour eux ?

637SD 20 juin 2012
Oui, exactement ! En plus ils font, il travail en groupe et tout, et tout quand même !

638 MEP 20 juin 2012
Et en plus ils travaillent en groupe ! Donc du coup c’est encore doublement, important parce que ça veut dire qu’ils doivent se mettre d’accord, par rapport à l’intention ?

639SD 20 juin 2012
Après je saurais pas exactement, analyser cette année, mais c’est clair, qu’ils ont fait, ils ont eu plein de, d’idées et de…, tu sais, ils se sont mis, ils ont eu des idées comme ça, spontanément

640 MEP 20 juin 2012
oui, ils ont eu des idées spontanément, mais elles viennent pas spontanément, elles viennent parce que tu as construit, parce que tu as mis en place

641SD 20 juin 2012
Parce qu’il n’y a pas d’obstacle par le fait que si c’est le bordel, et qu’on n’a pas de consignes, ça marche pas ! Que les consignes sont très strictes et si elles sont pas respectées c’est noté, et la prochaine fois, ça marche pas quoi ! On travaille on fait pas n’importe quoi, et l’œuvre c’est sérieux, les arts plastiques c’est aussi sérieux !

642 MEP 20 juin 2012
 Ça va d’accord, d’accord dans le sens l’œuvre c’est pas n’importe quoi et les productions artistiques, c’est pas n’importe quoi et les arts plastiques c’est pas n’importe quoi, c’est le cadre ?

643SD 20 juin 2012
Et il y a le cadre où ils savent qu’ils peuvent pas enfreindre les règles, mais pas de trop en tout cas, et ensuite, après là-dedans eux, ils se fabriquent leur truc, ils se construisent des projets, quoi !

644 MEP 20 juin 2012
Ben oui, oui du coup ils peuvent ! quoi ! C’est bon on redescend

645SD 20 juin 2012
Oui

646 MEP 20 juin 2012
Merci !

13. Isabelle S. et Christine C. 20 JUIN 2012

1IS CC 20 juin 2012
Bonjour, bonjour t’enregistre ?

2 MEP 20 juin 2012
Oui j’enregistre tout parce qu’après, euh, pour pouvoir réécrire les entretiens, moi, je les ai réécrits, ben ça, tu vois ça, c’est par exemple dans le master si ça t’intéresse, je peux te montrer aussi ce que ça donne, sur le plan du travail, §§§, mais bon, tu vois à chaque entretien, j’ai mis, ça comme ça, donc tout ce qu’on a, et du coup à chaque fois je mets la personne qui parle ce qu’elle dit, vraiment, tu vois moi, je mets tout, tout tous les mots quand y a des §§§, tout doit être indiqué, tu vois, mais franchement, enfin, très sincèrement au départ, quand j’ai commencé, je me disais, ben oufff, ça va être vraiment chiant, comme truc et là sur les entretiens, maintenant, que je les ai, que j’ai commencé à bien les écrire et du coup, je commence à regarder, ben tu vois ça m’a permis par exemple de construire, ça !

3IS 20 juin 2012
Ouaih !

4 MEP 20 juin 2012
Et ça je le voyais pas, en fait, tu peux pas le voir à travers, euh, juste une observation de quelqu’un en fait, et tu peux vraiment le voir dans la construction de la discussion, du dialogue !

5IS 20 juin 2012
Hum hum !

6MEP 20 juin 2012
Tu vois, les choses apparaissent, petit à petit, les mots !

7CC 20 juin 2012
C’est dans le texte, alors §§

8MEP 20 juin 2012
Et puis les mots tu les vois deux fois, trois fois, sur le même truc, ah oui, ça veut dire, pourquoi il utilise trois fois le même mot, tu vois des trucs comme ça

9IS 20 juin 2012
Hum! Hum !

10MEP 20 juin 2012
Et je trouve que petit à petit, ça, donne beaucoup d’intérêt, en fait, voilà, c’est vrai qu’au départ, j’ai eu un peu de mal, je me voyais pas bien et finalement, je, j’y prends beaucoup de gout, on a…

11IS20 juin 2012
Et qui est Gaëlle ?

12MEP 20 juin 2012
Alors Gaëlle Dupré, c’est la jeune fille qui s’occupe du FRAC, qui est à Montpellier, bien sûr, rue Rambaud, hun, tu connais, non ?

13IS 20 juin 2012
Ben je vais noter son nom, tu m’as dit que tu avais des feuillets brouillon ?
Ben, oui, oui y en a là, c’est des brouillons, des brouillons de récupération, donc y’a qu’une feuille

Elle est responsable Au FRAC, ce n’est pas tout à fait ça, Gaëlle est intervenante auprès du public, tu peux, l’appeler de ma part, y a pas de souci ! Au contraire !

Tu sais pour notre option, ça peut !

Oui !

J’y serai bien allée, peut-être, on peut faire visiter des choses, c’est ça ?

Ben, l’avantage du FRAC, c’est que, quand même on a les œuvres euh, très près, on a la possibilité parfois de rencontrer les artistes, donc c’est un vrai luxe, par rapport à la rencontre de l’œuvre d’art, enfin moi je trouve,

Alors Gaëlle Dupré, responsable du FRAC

Elle est responsable Au FRAC, ce n’est pas tout à fait ça, Gaëlle est intervenante auprès du public, tu peux, l’appeler de ma part, y a pas de souci ! Au contraire !

Tu sais pour notre option, ça peut !

Oui !

Et après, on a la possibilité de travailler sur place, tu viens avec une mallette, des ciseaux, de la colle, euh !

Ah, moi, je fais travailler les étudiants systématiquement là, systématiquement ils y bossent, ils restent pas juste regarder les œuvres et on s’en va ! on y travaille 3 heures, hun, parfois !

Donc, le seul hic, au FRAC c’est que c’est très bruyant, la salle, donc, il faut impérativement que les gamins soient très silencieux, donc, c’est un peu l’obligation, mais très vite ils …

Ça change tout le temps les œuvres ?

Ah oui!

Faut s’y prendre à l’avance ?

Ben, après moi j’y vais euh, parfois j’y vais euh, elle m’a envoyé le petit document et tiens, et où je dis, ben tiens, ça m’intéresse, parfois je sais même pas et on découvre

Ça dure combien de temps ?

Sur place et on travaille sur place, on invente, des situations, et oh ça reste 3 mois, entre 2 mois ½ et 3 mois et après tu peux faire venir les œuvres aussi, tu peux travailler

Parce que avec l’option, jeudi après-midi !

D’accord, toi t’es libre, tout le jeudi, enfin t’es libre, tu vas être prise dans ton option tous les jeudis ? C’est ça et donc c’est 3h, 2h ?

Non en fait, on a 1h semaine, mais on fait des roulements c’est-à-dire, c’est 2h, chacune, pour le mois, on tourne, et on fait une sortie, au bout d’un certain temps, ça tourne sur 7 semaines comme on est 3 ! On fait 2, 2, 2, 3

Ah oui, d’accord, donc il arrive un moment, vous avez 3 h, donc vous faites

C’est nous qui décidons, hun, ça, mais ils nous font faire nos 4 h par mois, bon, oui, pour faire nos 8h sur 7 semaines,

D’accord

C’est moi, qui ait calculé ça comme ça, pour que ça soit faisable !

Hum ?

Donc on fait la sortie à 3 ! Et on prend 3 h à ce moment là pour les trajets aussi, quoi !

Oui, bien sûr, oui c’est bien

Et là on est allé, la dernière sortie, on est allés, au musée archéologique de Lattes,

Ah c’est bien ça !

Et notre spécialiste antiquité là, nous a fait la visite, euh, du musée !

Mais vous restez dans des visites traditionnelles, c’est-à-dire que vous faites…

Oui !

Si, si on a eu des choses magnifiques, hun ! ouaih, je crois que les gamins ont super aimé, là Paris !

Ouaih ?

Ça c’est bien passé !

Ouaih ?

On a eu de la pluie tout le temps, mais ça c’est très bien passé !

Ouaih, c’est bien ?

Ouaih !

Oui, bon, je ne sais pas, est-ce que vous aviez déjà, des, vous aviez lu un petit peu, ou, parce que moi, j’ai
<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Numéro de l'Éducateur</th>
<th>Numéro de l'Éducateur 2</th>
<th>Numéro de l'Éducateur 3</th>
<th>Numéro de l'Éducateur 4</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>57CC 20 juin 2012</td>
<td>Moi, j’ai lu mais il y a longtemps quand je t’ai demandé quel était le document, tu m’as dit, non, non, non, c’est moi, qui, alors j’ai pas regardé</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>58 MEP 20 juin 2012</td>
<td>C’est celui-là, non, non, c’était pour que vous l’ayez pour vous, quoi, non, c’est celui-là !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>59CC 20 juin 2012</td>
<td>Je l’ai, mais je l’ai pas imprimé,</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>60 MEP 20 juin 2012</td>
<td>D’accord, d’accord, mais moi, j’ai des questions par rapport à ce que j’ai fait, donc du coup, après ben on en parlera ! On en parlera, euh ! Par rapport à ce que j’ai trouvé sur l’ensemble des enseignants en fait, je me suis aperçu, qu’il y avait une nécessité d’avoir un rôle très particulier par rapport à l’œuvre d’art, face à l’œuvre d’art, alors est-ce que ça, vous vous l’avez vu ? Est-ce que vous l’avez croisé, est-ce que ça vous semble évident, que ce rôle, euh, c’est un rôle essentiel de passer ? Au niveau de l’œuvre c’est-à-dire que l’enseignant passe quelque chose, je ne sais pas, ce qu’il passe, mais je sais que dans les entretiens, que j’ai, les enseignants disent toujours qu’ils ont ce rôle de passeur ! Est-ce que ça c’est des choses que vous avez vues par rapport à ce que vous avez montré en œuvres d’art, soit au niveau de Pollock, soit au niveau d’autres trucs ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>61IS 20 juin 2012</td>
<td>Ben déjà oui, que tu es !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>62 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, allez-y ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>63IS 20 juin 2012</td>
<td>Concrètement, déjà, tu, par le fait d’avoir le vidéo projecteur, par le fait d’avoir des livres, forcément tu es celui qui amène dans la classe, les œuvres !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>64 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, matériellement ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>65IS 20 juin 2012</td>
<td>Enfin, matériellement, matériellement, après tu es celui qui les cherche, ben, sur internet, ou qui fait les photos de livres,</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>66 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Donc ça c’est sur les choix ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>67IS 20 juin 2012</td>
<td>Voilà !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>68 MEP 20 juin 2012</td>
<td>D’accord, c’est toi qui va faire les choix ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>69IS 20 juin 2012</td>
<td>Donc t’es obligée de t’impliquer à ce moment-là ! Ensuite</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>70MEP 20 juin 2012</td>
<td>Impliquer c’est pas pareil ? Donc du coup, tu t’engages ! Donc du coup ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>71IS 20 juin 2012</td>
<td>Oui, t’es dans l’engagement, là, oui, oui, ensuite je disais, que je pense que ce que tu faisais pas tellement l’œuvre, mais c’est toi, le regard que t’as dessus, quelque chose, c’est-à-dire, c’est-peut-être plus de l’humain, que de l’image, pour les gamins au départ, le passeur d’un regard, celui de celui qui sait, en quelque sorte !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>72MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum hum ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>73IS 20 juin 2012</td>
<td>C’est presque la passion, que tu peux avoir à en parler, le ton que tu emploies, l’enthousiasme que tu as, l’émerveillement que tu peux avoir, face à quelque chose qui t’as touché, parce que je pense, qu’on choisit aussi des œuvres qui nous touche,</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>74MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>74IS 20 juin 2012</td>
<td>Tellement y en a, euh, je pense moi, au fond, qu’on fait passer ça, avant l’œuvre !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>76 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>77IS 20 juin 2012</td>
<td>Et parce que, nous on leur dit « c’était bien » ou « ça m’a plu » ou « j’ai vécu un truc », on le fait passer, on le dit pas forcément, mais par exemple, moi, quand j’ai été aux États-Unis, et j’ai vu certaines œuvres, comme les demoiselles d’Avignon, j’ai vu, euh, des œuvres qu’on voit jamais en France, ben je pense que je leur en ai parlé, comme quelqu’un qui était émerveillé de les avoir vues en vrai, et du coup ils ne m’ont pas entendu de la même manière que si je leur parlais de ce que j’ai récupéré sur internet !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>78 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Alors est-ce que ça va dans mon idée de magie ? De l’espèce de magie de cette œuvre, qui est transféré, donc une sorte de…</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>79IS 20 juin 2012</td>
<td>Je pense qu’on leur fait passer l’émotion qu’on a nous, oui, je pense</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>80 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>81IS20 juin 2012</td>
<td>Et que si on présente des œuvres avec lesquelles on a pas d’affinité, nous, prof…</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>82 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>83IS 20 juin 2012</td>
<td>Ça passe moins !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>84 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ça passe moins, mais on est bien obligé aussi ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>85IS 20 juin 2012</td>
<td>Oui</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>86CC 20 juin 2012</td>
<td>Ceci dit moi je trouve aussi que pour aller un petit peu plus loin, ça légitime avant tout la discipline, arts plastiques !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>87 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, oui ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>88 CCC 20 juin 2012</td>
<td>Tu vois, ça calle, ça pose, un peu les choses, qui prend à ce moment là, moi qui arrive hun !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>89 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, oui ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 90CC 20 juin 2012 | Dans la discipline, mais qui connaît les autres disciplines pour avoir été élèves, ou étudiante un jour et

1423
être passée par là et l’avoir vécu, et pas avoir eu d’arts plastiques du tout, d’ailleurs, dans ma scolarité dans ma carrière, je me dis, là, je les vois en train de prendre, cette discipline, d’un seul coup, comme elle prend de l’importance,

91 MEP 20 juin 2012 Hum hum ! L’œuvre elle a de l’importance ?
92 CC 20 juin 2012 Et là quelque part, d’un seul coup, ça devient important, tout, la discipline et l’œuvre !
93 MEP 20 juin 2012 Ça justifie
94 CC 20 juin 2012 Ça justifie ça légitime, je peux pas le dire autrement, mais, oui !
95 MEP 20 juin 2012 Ouaih ! Ouaih mais c’est ça ?
96 CC 20 juin 2012 Le fait d’être en cours et de ne plus être en cours de travaux pratiques, pour eux, parce que ça alors ça, enfin je sais pas, si c’est du, à ce que j’en constate, ou si ce qui s’est passé, avant, mais cette notion-là, où donc du coup, eh ben on vient on s’installe, quand on a envie, on écoute, quand on a envie ou on participe que quand ça nous intéresse, ou quand c’est important pour le prof, tu vois, donc à partir de là, ça calme, mais moi je vois, que quand je le fais ça, c’est vrai que il y a, ce que dit Isabelle, aussi, mais il y a aussi, de l’importance qu’on y met dans le temps, la période, dans laquelle tu te, dans le contexte

97 MEP 20 juin 2012 Oui ?
98 CC 20 juin 2012 Et ça c’est important parce que la notion du temps, chez les élèves elle est tellement particulière !
99 MEP 20 juin 2012 Hum ?
100 CC 20 juin 2012 Ils gèrent pas le temps, d’eux-mêmes, demain ou après-demain !
101 MEP 20 juin 2012 Quand tu dis le temps tu dis la chronologie ou tu dis le temps, le temps dans la durée du cours ?
102 CC 20 juin 2012 Non, dans la chronologie !
103 MEP 20 juin 2012 Dans la chronologie, d’accord
104 CC 20 juin 2012 Ouaih ! Dans la chronologie, ça prend de l’importance dans le cours après, mais je crois que la notion du temps dans le cours, ça,

105 MEP 20 juin 2012 Donc ce serait le rôle d’éducateur en fait ?
106 CC 20 juin 2012 Ouaih !
107 MEP 20 juin 2012 De l’enseignant-là ?
108 CC 20 juin 2012 Ouaih !
109 MEP 20 juin 2012 Par rapport à l’œuvre, il éduque l’élève ?
110 CC 20 juin 2012 Voilà ! Et leur faire comprendre que un temps, c’est ça, un autre temps, ça va être autre chose, mais, ça peut être en relation ou pas du tout, d’ailleurs, tu vois, parce que ça peut ouvrir à autre chose, créer autre chose, et là je vois que, d’après ce que m’en ont, le retour que m’en ont fait, les collègues, parce que je devais aller cette semaine, moi à, la semaine où j’étais pas là, la semaine dernière, accompagner le collègue d’histoire, à la DRAC, parce que la collègue de français, qui nous a quitté en début d’année, parce qu’elle a été mutée sur un poste de principal , a quitté son poste, mais elle avait fait une demande pour amener des 3ème à la DRAC,

111 MEP 20 juin 2012 Hum hum ?
112 CC 20 juin 2012 donc il m’a demandé si moi, je voulais bien avec lui, pour accompagner, les, il m’a dit, bon on prend ce qui aura sur le moment, il y aura des intervenants, ils parleront, etc., bon, je devais y être, et j’y étais pas, mais d’après les retours qui a eus, de ça, il m’a dit qu’il avait été complètement surpris, de voir les élèves, dans leur intervention, leur curiosité, leur participation !

113 MEP 20 juin 2012 Donc, euh, alors ?
114 CC 20 juin 2012 Avec des questions, toutes ces questions !
115 MEP 20 juin 2012 D’arts plastiques, ok, mais ça peut être le travail sur les œuvres, ou l’un ou l’autre, ou une combinaison des deux, tu penses que ça agit sur le comportement des élèves et ça leur donne, une manière d’être devant les œuvres ?

116 CC 20 juin 2012 Et moi j’y étais pas !
117 MEP 20 juin 2012 Œuvres, ou devant les conférences, etc.,
118 CC 20 juin 2012 Donc moi, j’y étais pas, donc c’était pas au fait de dire c’est la prof, ou
119 MEP 20 juin 2012 C’est pas l’effet prof, c’est bien l’effet par la discipline, ou
120 CC 20 juin 2012 C’est pas l’effet prof, non, oui tout à fait ! C’est la discipline, là qui a pris de l’ampleur !
121 MEP 20 juin 2012 Le, le travail sur les œuvres ?
122 CC 20 juin 2012 Ouaih ! Ouaih !
123 MEP 20 juin 2012 Puisqu’ils sont allés voir à la DRAC, je suppose des choses autour de l’œuvre d’art ?
124 CC 20 juin 2012 Oui, voilà ! C’était sur l’abstrait, alors, après il y en a qui ont pas aimé !
125 MEP 20 juin 2012 Oui, oui ?
126 CC 20 juin 2012 Même ceux qui ont pas aimé, parce que moi je leur dis toujours, parce que le fait de ne pas aimer, on peut faire passer une œuvre qu’on aime, mais on parle bien aussi de ce qu’on déteste, il faut ou bien
aimer, ou détester, mais entre d’eux c’est plus difficile pour eux, mais il me semble que tu parlais plus de passion de ce que tu aimes, ou de ce que tu détestes, dans un cas comme dans l’autre

Tu sais, moi, je pense que en 10 ans, parce que ça fait 10 ans que je suis au collège de Castelnau, j’ai l’impression que la notion, enfin que l’artiste et l’œuvre a pris de l’importance et de la crédibilité auprès des élèves, j’ai le sentiment de ne plus enseigner aux mêmes personnes, qu’il y a 10 ans, j’ai l’impression de, à avoir moins à me battre !

C’est pertucat ce que tu dis, ça veut dire !

Je pense qu’il y a une acceptation, pour les élèves, alors certainement liée, aux médias,

Alors liée au fait qu’il y ait, qu’ils sont bombardés d’images, mais qu’ils ont énormément de références artistiques quand même, les clips vidéos et tout ça

Ouaih ! Ouaih ?

Je m’aperçois qu’il y a quand même, euuh par exemple, j’ai acheté un short de bain, à mon mari, euuh, c’est du Lichtenstein,

Voilà ! C’est du Pop Art, et puis je pense qu’ils ont tous, un agenda Keith Haring, ils ont tous Ben sur leur agenda, je pense quand même que l’art aujourd’hui s’est petit à petit grignoté des parts de marché dans la vie des élèves !

Hum ! Dans le quotidien ?

Dans le quotidien ! Ils sont beaucoup plus sensibles à cette notion d’artistes, et d’œuvres qu’avant, ça fait partie de leur monde, c’est quelque chose, que je pense, bon en plus à Castelnau, j’ai un public qui est déjà, sensibilisé,

Hm hum ? Hum ?

Certes, mais ça fait, mais c’est quelque chose qui a déjà un peu une crédibilité ! Et construire sur ça, c’est extrêmement facilitant !

Hum hum ?

Parce que t’es pas obligé de déjà, défendre le statut de l’œuvre et de l’artiste

Moi je parle de frayage, alors tout ce qui est le quotidien, fraye déjà la possibilité de faire rentrer des œuvres ?

Ah, oui, et dans cette idée, le primaire a beaucoup aidé je pense, parce que moi, qui ait mes enfants au primaire, j’ai vu, apparaître l’histoire des arts ; j’ai vu apparaître des tableaux des œuvres, des recherches, de la musique de tout !

D’accord

Comme quelque chose qui s’est petit à petit imposé !

Ouaih !

Bon, mes enfants ils ont fait de la danse contemporaine avec des intervenants, enfin tout ça !

Hum hum ?

L’art, je pense, c’est immiscé à l’école primaire, aussi et on en a aujourd’hui les fruits au collège

D’accord, d’accord

Et ça c’est quand même bien, si tous les instituts en ont fait, ils étaient obligé de faire un cahier !

Oui ?

Plus ou moins, une obligation ministérielle !

Ben, ouaih, enfin plus ou moins, ouaih il y avait une possibilité, oui ?

Mais il y avait, moi j’ai vu des cahiers, des recherches sur des poètes, sur des peintres, donc voilà, c’est devenu quelque chose qui fait partie des choses beaucoup plus normales que quand j’ai commencé à Castelnau, et je leur ai demandé de voir une œuvre et d’écrire un mot, je me suis vraiment battue, avec les élèves et c’était vraiment hostile,

Moi aussi !

D’accord !

Je n’ai plus jamais ce genre d’hostilité, aujourd’hui, même avec des 6ème !

Moi je le vois, avec un petit peu avec les chefs d’établissement, hun !

Oui ?

C’est clair ce que tu dis,

Oui ?

Parce que, pour eux, c’est plus de l’inconnu, ça fait partie des choses, qu’ils voient, qu’ils connaissent eux !
Il y a quelque chose qui a été digéré, par la société,

Ouaih ?

C’est plus spécialisé !

Je pense hun !

C’est intéressant ce que tu dis ?

Oui, oui, ou, c’était un petit presque invisible ?

Voilà, il fallait être fort, il fallait être bon, là-dedans pour comprendre, hun !

Pour eux ça a un sens la notion d’œuvre d’art, après bon ils adhèrent pas à tout, c’est sûr, et ils se moquent encore un peu, mais j’ai moins d’hospitalité, je trouve globalement,

Et de la curiosité !

Alors du coup est-ce que ça change la place de la rencontre avec l’œuvre d’art, on devrait parler de statut pour être exact, maintenant puisque euh, vous dites que effectivement, les élèves ont presque l’habitude, finalement de croiser peut-être des reproductions, mais donc, est-ce que ça change la place de l’œuvre d’art, si ça le change dans la société, c’est ce que tu dis, ça, apparemment la place de l’œuvre d’art a changé dans la société, prendre des parts de marché je suppose que ça veut dire, que elle s’est un peu étalée,

Hum hum !

Mais est-ce que ça change, par rapport à la place qu’elle prend, dans le cours d’arts plastiques ? est-ce que t’as changé des choses, toi, par rapport à ça ? puisque tu sais que maintenant c’est…

Ben c’est plus difficile, parce que c’est difficile de faire et l’un et l’autre dans la même séquence, dans la même séance !

Hum ?

Ou tu te dis, je prends une heure, pour parler un peu de ça !

Ouaih ?

Approfondir, porter la réflexion, les faire chercher, vraiment les faire entrer dedans, de manière à ce que ça devienne une mécanique chez eux !

Oui !

On pourrait penser aussi, que c’est juste par exemple, quand je dis place de, l’œuvre d’art, c’est par exemple, mettre des reproductions, dans la salle et que, ils aient la possibilité d’y aller, de consulter sans que, sans qu’ils en aient vraiment besoin au moment où il sont en train de travailler, tu vois, tu vois ce que je veux dire, que y a eu des, euh, des

Je ne sais pas !

Est-ce qu’y a eu des situations, des situations de cours qui ont changées quoi, est-ce que ça change quelque chose depuis 10 ans, puisque tu dis que ça fait 10 ans, en gros, là, que tu travailles, et toi Christine, ça fait pas mal de temps quand même, donc du coup, est-ce que, comment dire, la place de l’œuvre d’art, c’est pas qu’elle a pas, elle a pris une autre place, elle est pas, elle est pas, comme on était autrefois avec la référence, où on savait que c’était le moment où on mettait la référence, où on la mettait au début ou au milieu, ou à la fin etc., est-ce qu’il y’a quelque chose qui a changé dans l’utilisation de l’œuvre d’art, par rapport à la séquence d’arts plastiques puisque le, là, puisque ça a changé là ?

Je trouve,… peur qu’ils fassent un peu un amalgame, des fois, parce que dans le cours lui-même, à moins d’en avoir mais on n’en a pas, sinon, là après, là où tu peux le mieux te rendre compte c’est tapé sur ordinateur, parce que là, ils peuvent aller chercher l’image, est-ce que dans leur idée c’est pas de l’image, avant de l’œuvre ?

Hum hum ! Oui ?

Je sais pas s’ils font la différence ?

D’accord, d’accord, tu penses qu’ils sont encore sur des confusions, images/œuvres

Plus images/œuvres !

Ouaih ?

Alors si de temps en temps, si c’est vraiment, un peintre qui connaissent, ok, alors ça va être Van Gogh, alors, tu sais pas pourquoi, Van Gogh, toujours

Oui, oui, eh oui ça, y a des moteurs ?

C’est un classique, il passe, dans tous les courants, il est, (rire)

Oui ?

Et là ils savent qu’ils font la différence, mais il faut vraiment que ce soit quelque chose de marquant,
frappant, pour eux !

Sinon, je sais pas si naturellement, et spontanément, s’ils voient quelque chose de beau, techniquement ou émotionnellement, etc., s’ils font cette démarche de dire c’est une image, ou si c’est une œuvre, ou si, comment il faut le traiter, ça, tu vois.

Ouah ! Donc du coup, ça veut dire ça, ça quand je dis la place c’est un petit peu là-dessus, c’est-à-dire se dire qu’à un moment donné, euh, on chercher à reconstruire, ce que l’on montre, c’est-à-dire, on est pas face aux élèves, uniquement, à dire, c’est une reproduction, c’est la reproduction d’une peinture, ou c’est la reproduction d’une sculpture !

Et en plus ! Oui !

Est-ce que vous insistez plus là-dessus ? Ou pas ?

Ben c’est difficile, parce qu’en plus, souvent, il y a le détournement en plus, la notion de détournement.

Qui interviennent là et qui te, qui est un problème supplémentaire, entre guillemets, si tu veux, alors après pour délimiter tout ça, après à la fin ils savent plus, où est l’œuvre où est le détournement ?

D’accord, d’accord ?

Ça c’est, on le voit bien, et c’est sur la Joconde, par exemple, tu vois, à un moment donné !

Ouah ! Donc ça il faut faire attention à ces subtilités là, par l’utilisation de l’œuvre d’art, d’accord ?

Oui, oui ?

Qui leur passe dessous, d’accord, d’accord !

Voilà ?

Alors comment leur faire comprendre et déterminer, « alors comment je peux savoir moi ? », alors voilà ! alors t’as toujours le site officiel, oui bien sûr, mais, les sites Pompidou, etc., etc., mais c’est pas leur premier réflexe dans la recherche tu vois ils ont pas forcément, cette forme de connaissances.

Ça veut dire qu’il faut travailler, avec eux, sur l’origine, l’original,

L’original, est important quand même,

Voilà, voilà ?

Et bien démarquer l’original,

Voilà ?

Pour bien pouvoir faire la différence!

Ce que tu disais, donc, d’avoir été, que l’enseignant lui, soit allé voir l’œuvre vériquide, enfin l’œuvre authentique, ça importe plus pour les élèves, d’entendre ce que tu vas dire, plutôt que de voir la repro !

Parce que là, tu parles de ce que tu as vu et de ce que tu as vécu, c’est moins magistral, je pense !

Il y a Une Révolution, là, parce que moi, je faisais mes diapos à la main,

Ouaih c’est vrai

Moi-même, le temps de les avoir, ben t’avais fini le sujet

Ouaih Ouaih l’c’est vrai

Enfin, il y avait un décalage

Ouaih ?

Ce que je pense qui a beaucoup changé notre pratique, par rapport à l’œuvre, c’est le vidéo projecteur, hun !

Oui

Il y a Une Révolution, là, parce que moi, je faisais mes diapos à la main,

Ouai c’est vrai

Moi-même, le temps de les avoir, ben t’avais fini le sujet

Ouaih Ouaih l’c’est vrai

Enfin, il y avait un décalage

Ouaih ?

Il y avait un gros problème technique, t’avais ton livre, un coup tu pouvais, projeter, mais, ou alors t’avais pas de rideaux dans la salle,

Oui ?

Les salles se sont équipées aussi il me semble, en écran, en vidéo projecteur, en rideaux

Ouaih ?

Parce que si t’as pas de rideaux, tu peux pas montrer de choses, ni de projecteur

C’est vrai ?

Donc, il me semble, quand même qu’il faudrait saluer, un peu l’implication des administrations, dans ce
soutien et par le fait de nous équiper en matériel aussi !

243MEP 20 juin 2012  Oui oui ?
244IS 20 juin 2012  Y a quand même maintenant une volonté qu’on travaille dans de meilleures conditions
245MEP 20 juin 2012  Hum hum ?
246IS 20 juin 2012  Les intendances, nous suivent
247MEP 20 juin 2012  Hum ?
248IS 20 juin 2012  Alors que moi, j’ai le sentiment que pendant certaines années, euh, c’était au contraire, moins on nous voyait, mieux on se portait, aujourd’hui, je pense qu’on a acquis une certaine crédibilité, aussi, grâce à l’histoire des arts, en gros on fait enfin quelque chose d’intéressant, de valable un peu aux yeux de tout le monde, qui se voit, qui s’entend, dont on parle, bon donc on va nous donner les moyen de,
249MEP 20 juin 2012  Ouaih ?
250IS 20 juin 2012  C’est ça !
251MEP 20 juin 2012  C’est-à-dire qu’on a ouvert les portes aussi, au travail, sur les arts plastiques, c’est-à-dire qu’on découvre aussi que dans les arts plastiques, y avait ça déjà ?
252IS 20 juin 2012  Mais ça, je pense que c’est ce qui se monte, un peu dans les établissements, à force d’y être !
253CC 20 juin 2012  Moi, moi, oui, aussi !
254IS 20 juin 2012  C’est-à-dire que la crédibilité elle prend du temps !
255CC 20 juin 2012  Moi, les collègues qui sont venus ici, ils en revenaient pas !
256MEP 20 juin 2012  Ouaih, ouaih, ils en revenaient pas !
257CC 20 juin 2012  C’est-à-dire, tu pr…, les collègues eux-mêmes prennent l’art plastique, pour un …
258MEP 20 juin 2012  Ça, ça fait partie du rôle de l’enseignant en arts plastiques, de diffuser ?
259CC 20 juin 2012  Alors ils n’en revenaient pas de voir, un cours d’arts plastiques
260IS 20 juin 2012  Tu es venue avec des gens autres ?
261CC 20 juin 2012  Avec des collègues, qui ac, en accompagnateur
262IS 20 juin 2012  Je savais pas !
263CC 20 juin 2012  Ah oui !
264MEP 20 juin 2012  Ben il faut bien un accompagnateur ?
265CC 20 juin 2012  Il fallait un accompagnateur
266IS 20 juin 2012  Ah, oui, ah oui !!
267CC 20 juin 2012  Donc, les accompagnateurs, ils sont restés là, et ils sont pas partis, hun ! Je leur ai dit, si vous voulez descendre il y a la cafétéria, vous pouvez prendre l’air, non, non, y compris la prof de musique, qui était pas drôle !
268MEP 20 juin 2012  Ouaih, elle était pas drôle ?
269CC 20 juin 2012  Mais bon, qui, ils ont quand même était, agréablement surpris
270MEP 20 juin 2012  Oui, parce qu’ils ne connaissent pas ?
271CC 20 juin 2012  Elle m’a dit « Oh bah, ça m’a donné des idées pour la musique !» tu vois !
272IS 20 juin 2012  Ben c’est clair, il y a tellement de parallèle à faire,
273MEP 20 juin 2012  Ouaih, ouaih, ouaih, ouaih ?
274CC 20 juin 2012  C’est tellement, différent, elle m’a dit du cours de musique !
275MEP 20 juin 2012  C’est bien parce que, ça va aller sur ma question suivante, je disais !
276IS 20 juin 2012  Tu l’avais prévue (rire)
277MEP 20 juin 2012  Non, non, mais c’est toujours comme ça, ça marche bien, je pense que ça fait partie des logiques et comme, c’est quelque chose, qui à mon avis, c’est pas évident, mais, si ça devient évident, euh, quelles compétences on se construit, quand on travaille sur les œuvres d’art ? Alors tu viens de dire, là, celle-là, c’est peut-être se donner des idées de séquences de cours, quoi, je pense que c’est déjà un bon, un autre ? Est-ce qu’il y a d’autres choses, qu’on se construit, quand on travaille sur les compétences, euh les œuvres d’art elles-mêmes, comme compétences, est-ce qu’on se construit, des choses ? Sur le plan professionnel ?
278IS 20 juin 2012  Le prof ou l’élève ?
279MEP 20 juin 2012  Le prof, le prof, côté prof ?
280IS 20 juin 2012  Alors qu’est-ce que le prof, se construit comme compétence en étant face à l’œuvre ?
281MEP 20 juin 2012  Ouaih ?
282CC 20 juin 2012  C’est un peu théorique, quand même ! Hun !
283MEP 20 juin 2012  Ah, tu vois, ne serait-ce dans le travail par exemple des élèves, je pense que
284IS 20 juin 2012  Moi, je pense que tu digères quelque chose et tu le recraches après autrement, parce que
285MEP 20 juin 2012  Tu transferts alors ?

1428
<table>
<thead>
<tr>
<th>286IS 20 juin 2012</th>
<th>Moi ça m’arrive de faire des sujets en rapport avec ce que j’ai vu !</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>287MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>288IS 20 juin 2012</td>
<td>Par exemple j’avais vu le travail</td>
</tr>
<tr>
<td>289MEP 20 juin 2012</td>
<td>Tu construis des séquences alors ?</td>
</tr>
<tr>
<td>290IS 20 juin 2012</td>
<td>De Marie-Agnès Cros, je ne sais pas si tu vois ?</td>
</tr>
<tr>
<td>291MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>292IS 20 juin 2012</td>
<td>Elle faisait des additions, ça m’avait fascinée, ça, elle additionnait des images, elle faisait ça plus ça plus ça, et tout ça, j’avais dû voir qu’un carton d’exposition, ou alors j’avais dû voir, elle avait fait une exposition au château d’Ô à Montpellier</td>
</tr>
<tr>
<td>293MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>294IS 20 juin 2012</td>
<td>Ça m’avait fascinée et donc j’ai, j’ai, j’ai créé après un sujet, j’ai demandé aux élèves de faire des additions, avec des choses aussi, ça avait été assez difficile, mais ceux qui étaient arrivés avaient fait des choses vraiment extraordinaires, poétiques, au niveau sensibilité, c’était pas intellectuel au niveau du travail</td>
</tr>
<tr>
<td>295MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>296IS 20 juin 2012</td>
<td>C’était assez sensible, et moi je fonctionne beaucoup, comme ça et j’essaie de comprendre et voir comment on peut, c’est pas simplement, faire pareil, je pense</td>
</tr>
<tr>
<td>297MEP 20 juin 2012</td>
<td>Non, ah non ?</td>
</tr>
<tr>
<td>298IS 20 juin 2012</td>
<td>C’est comprendre la démarche et se l’approprier, je dirais presque que parfois, mes meilleurs cours entre guillemets, et c’est sans prétention,</td>
</tr>
<tr>
<td>299MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>300IS 20 juin 2012</td>
<td>Sont presque comme des créations artistiques,</td>
</tr>
<tr>
<td>301MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih, ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>302IS 20 juin 2012</td>
<td>Voilà</td>
</tr>
<tr>
<td>303MEP 20 juin 2012</td>
<td>C’est marrant, ça ! C’est bien</td>
</tr>
<tr>
<td>304IS 20 juin 2012</td>
<td>Comme si moi</td>
</tr>
<tr>
<td>305MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>306IS 20 juin 2012</td>
<td>J’étais l’artiste de ma séquence</td>
</tr>
<tr>
<td>307CC 20 juin 2012</td>
<td>De ta séquence !</td>
</tr>
<tr>
<td>308IS 20 juin 2012</td>
<td>Mais je ne suis pas une artiste scolaire, dans ces moment-là, c’est comme le Pollock, c’est comme…</td>
</tr>
<tr>
<td>309CC 20 juin 2012</td>
<td>Alors voilà, c’est la question qu’il faut se poser, c’est souvent scolaire !</td>
</tr>
<tr>
<td>310IS 20 juin 2012</td>
<td>C’est comme quand tu es inspectée tu aimeras pouvoir travailler comme ça et à côté, ben t’as les craintes !</td>
</tr>
<tr>
<td>311CC 20 juin 2012</td>
<td>Qui te musèlent !</td>
</tr>
<tr>
<td>312IS 20 juin 2012</td>
<td>Et les barrières et tout ce qui est le poids de ce qu’on attend de nous, et tout, et moi je l’ai encore sur les épaules, tout ce qu’on a appris, tout ce qu’on nous a dit, tout ce qu’il fallait pas faire, tout ce que, parce que à une époque, il fallait pas dire le mot dessin !</td>
</tr>
<tr>
<td>313MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>314IS 20 juin 2012</td>
<td>Après l’interdiction ou la mode de ci ou de là,</td>
</tr>
<tr>
<td>315MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ! On reviendra sur les programmes après</td>
</tr>
<tr>
<td>316IS 20 juin 2012</td>
<td>Moi je suis fille de profs, j’hérite d’un bagage</td>
</tr>
<tr>
<td>317MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>318IS 20 juin 2012</td>
<td>Pas dans l’art plastique, hun, pas profs d’arts plastiques, mais j’ai hérité, y a plusieurs profs, hun dans ma famille, donc moi, j’ai hérité d’un bagage, et d’un poids</td>
</tr>
<tr>
<td>319MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>320IS 20 juin 2012</td>
<td>De ce qui se fait, de ce qui ne se fait pas et donc je suis tout le temps, un peu entre ces deux, à la fois des choses carrées, qui vont bien fonctionner, qui sont bien comme ça, la la la, comme ça, et de l’autre côté être carrément dans une pratique artistique au sein du cours, enfin de la fabrication du cours lui même</td>
</tr>
<tr>
<td>321MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum</td>
</tr>
<tr>
<td>322IS 20 juin 2012</td>
<td>Avec les aléas, avec nos certitudes, que ça va marcher, etc., etc.,</td>
</tr>
<tr>
<td>323CC 20 juin 2012</td>
<td>D’où la magie, ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>324IS 20 juin 2012</td>
<td>J’alterne je pense dans ces deux pôles entre le scolaire et l’artistique</td>
</tr>
<tr>
<td>325MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ouaih je pense ?</td>
</tr>
<tr>
<td>326CC 20 juin 2012</td>
<td>C’est un équilibre, c’est les deux, ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>327IS 20 juin 2012</td>
<td>J’essaie de trouver si possible quelque chose pour faire les deux, pour être moi, mieux !</td>
</tr>
<tr>
<td>328MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Parce que je serais pas bien, dans ce, chacun des extrêmes

Ouaih ?

Dans un cas tu peux de perdre et dans un autre tu t’ennuies, il faut quand même arriver à trouver un équilibre, et pourquoi je disais tout ça, pour dire que, oui, que l’artiste

Les compétences que tu…que t’es en train de mettre là ?

Je pense que je me place, j’utilise, des compétences d’artiste,

Ouaih

Pour faire ce genre de cours là !

Ouaih ?

Dans un cas tu peux de perdre et dans un autre tu t’ennuies, il faut quand même arriver à trouver un équilibre, et pourquoi je disais tout ça, pour dire que, oui, que l’artiste

Les compétences que tu…que t’es en train de mettre là ?

Ouaih ?

Ouaih

Dans un cas tu peux de perdre et dans un autre tu t’ennuies, il faut quand même arriver à trouver un équilibre, et pourquoi je disais tout ça, pour dire que, oui, que l’artiste

Les compétences que tu…que t’es en train de mettre là ?

Ouaih

Pour faire ce genre de cours là !

Ouaih ?

Voilà ! C’est-à-dire, j’observe tout ce qui est autour de moi, je m’en nourris, pas spécialement d’œuvres, ça peut être un spectacle que j’ai vu, ça peut être des images dans la rue, ça peut être tout un tas de perceptions, par exemple je voulais travailler sur la balance,

Hum hum !

Parce que j’entends toujours les élèves dire, « ah mais toi t’es qu’une balance »

Ouaih ?

Et ça je me dis, ça fait tilt, après ça reste dans ma mémoire et puis ça continue,

Hum hum ?

De travailler tout seul, et un jour, presque il y a le sujet qui sort, c’est en ça que je te dis, qu’il y a une démarche artistique dans la fabrication des cours, je ne dis pas bon, il me faut un sujet de 6ème, mais c’est pas vrai, ça marche pas comme ça,

Hum hum !

Oui, oui !

Oui ?

Mais je me dis la balance, cette notion de balance avec les 6ème, il faudrait travailler là-dessus, parce que c’est la question de la justice,

Hum hum ?

Celui qui balance, est-ce qu’il a tort ou est-ce qu’il a raison, est-ce qu’on doit taire, ce qu’il nous arrive, ou est-ce qu’on doit pas le taire (rire) !

(rire)

(rire)

Et là, moi, ce que je trouve intéressant, c’est quand ça commence à toucher des questions, euh, esse…, existentielles finalement !

Hum hum !

Oui ?

Parce que faire du rouge, pour du rouge, euh ?

Hum hum

C’est une question de citoyenneté, de la citoyenneté, de ?

Voilà, et là, je pense qu’on touche, des choses intéressantes, donc je laisse un peu dans ma, toutes ces choses, et perceptions, comme si un peu, je faisais un brainstorming, je décompte un peu, mais sans forcément mettre sur le papier, parce que souvent ça m’arrive dans des moments où j’ai pas, par exemple, dans ma voiture, quand j’attends chez le médecin !

Hum hum !

Ça m’arrive pas dans des moments où je suis en train de m’obliger à le faire,

Hum hum

Je pense que je ne peux pas, me dire « bon voilà, Isabelle, tu vas te faire un petit sujet ! »

Tu vas faire, tu vas t’y mettre, c’est ça ?

Là, il y a vraiment rien qui va sortir !

C’est ça !

C’est pour ça que je te parle de cette démarche d’artiste, donc je laisse tout m’envahir, je laisse reposer, décanter et presque, j’ai envie de dire un jour, je me réveille,

(rire)

Ou la nuit, je suis sure que mon cerveau fait des choses la nuit !

Ouaih ?

Je vais avoir le produit, presque fini,

Ouaih ?

Qui me vient, et je me dis, voilà, et là je sens que c’est ça…que je vais faire !

Hum hum

Je sais pas pourquoi je le sais, je le sais parce que c’est évident, voilà, parce que je me dis oui, c’est ça,
C'est ça que tu vas faire

Oui, bien sûr ?

Parce que j'ai pas tout d'un coup, quand même, ça serait trop beau, mais ça s'impose, avec de plus en plus d'évidence

Hum hum

Bon le sujet, sur la balance, je l'ai pas fait encore, hun mais, parce que je ne m'y suis pas assez plongée, par contre, je vais faire ce que j'appelle des recherches, c'est-à-dire je vais me l'étoffer quand même

Je vais aller me chercher plein de documents sur cette notion de balance, un peu comme, un travail de recherche !

Voilà ! je vais voir sur internet des définitions, l'étymologie, ensuite je vais voir des œuvres de différentes époques, bon, internet nous aide beaucoup !

Oui ?

Ah, oui par rapport au cours !

Ça je pense que, il faut le dire aussi, même si tout n'est pas bon

Quand même ?

Ça nous aide à aller plus vite

Oui !

Bon, moi j'ai beaucoup de livre, mais c'est vrai que, j'ai pas forcément le temps de, euh, tous les ouvrir, mais voilà, voilà, comment moi, je fonctionne, pour des choses, je dirais, intéressante

D'accord, et donc ça, ça c'est une compétence, que t'as construite petit à petit ? Cet espace de frayage ?

Oui, la pratique des arts plastiques !

Moi, la pratique de la peinture, de l'intérieur, de la pratique, de la peinture sur porcelaine, peinture sur soie, argile, enfin !

Je comprends ce que c'est que tailler du marbre, parce que moi, j'ai travaillé avec ça aussi, donc, je pense que c'est beaucoup, grâce à ma pratique à la fac, et de puis petite, parce que je faisais, des ateliers de peinture sur porcelaine, peinture sur soie, argile, enfin !

Je comprends ce que c'est que regarder des œuvres, parce que je les ai vécues, de l'intérieur, par, différentes pratiques !

Je sais, euh, je sais ce que c'est euh, que de travailler 10 h sur un truc, je sais ce que c'est que de mettre les mains dans la peinture jusqu'aux yeux !

Oui, ouaih, ouaih ?

Je comprends ce que c'est que voir des œuvres, parce que moi, j'ai travaillé avec ça aussi, donc, je pense que le regarder, grâce à ma pratique à la fac, et de puis petite, parce que je faisais, des ateliers de peinture sur porcelaine, peinture sur soie, argile, enfin !
<table>
<thead>
<tr>
<th>Lines</th>
<th>Text</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>416</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>417</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>418</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>419</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>420</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>421</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>422</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>423</td>
<td>CC 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>424</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>425</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>426</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>427</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>428</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>429</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>430</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>431</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>432</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>433</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>434</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>435</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>436</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>437</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>438</td>
<td>CC 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>439</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>440</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>441</td>
<td>CC 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>442</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>443</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>444</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>445</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>446</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>447</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>448</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>449</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>450</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>451</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>452</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>453</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>454</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>455</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>456</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>457</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>458</td>
<td>IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>459</td>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

149 Ancienne appellation du bac Arts, option Arts plastiques.
Mais pas une seule chose

Et Christine, alors pour toi, compétences ? alors ?

Ben moi, la démarche elle est contraire !

Oui, oui, justement

Déjà je pratique pas !

C’est pour ça qu’on est là, (rire)

Oui, c’est pour ça que vous êtes là,

On ne peut pas plus être opposée !

Oui oui ?

Mais, par contre moi j’ai besoin, je vais être beaucoup plus empirique, tu vois, mais parce que c’est ma nature, aussi, hun !

Hum hum ?

Parce que j’ai besoin de rêver, de choses comme ça, mais en même temps c’est pas que pour moi, si c’est parce que ça me regarde, si ça regarde que moi, c’est une chose, je peux me faire, mais là c’est pour les autres, c’est pour d’autres !

Oui, oui

C’est pour transmettre, c’est pour un savoir, c’est pour la connaissance, c’est pour la culture, à un moment donné, j’ai besoin d’être rassurée, donc je vais obligatoirement, moi, être obligée, j’ai fait, ce qu’elle a fait en avant, ben moi je le fais en reculant

Ouais (rire)

Tu vois (rire) en gros c’est ça

Donc du coup, les compétences, ça veut dire pour toi, c’est, ça oblige à euth, une autoformation de l’enseignant, c’est ça ?

Tu me vois (rire) en gros c’est ça

Donc du coup, c’est pour un savoir, c’est pour la connaissance, c’est pour la culture, à un moment donné, j’ai besoin d’être rassurée, donc je vais obligatoirement, moi, être obligée, j’ai fait, ce qu’elle a fait en avant, ben moi je le fais en reculant

Hum hum, oui, oui

Il me semble, oui, quand même, qu’il y en a aussi, mais moi aussi je le sens !

Tu ne te vois pas prendre l’œuvre sans savoir ce que c’est, c’est ça ? Tu ne dois pas mettre l’œuvre au niveau des élèves sans, te dire… ?

Ben c'est-à-dire, que pour moi, parce que j’ai envie de dire et si moi je suis interrogée, je vais pas avoir ton réflexe (en direction d’Isabelle)

Hum hum, oui, oui

N’empêche, que je me dis à un moment donné, quand ça va se rencontrer, s’équilibrer, pour passer, moi de l’autre côté naturellement, spontanément, pour arriver à tenir son discours, enfin, celui d’Isabelle, parce que son discours, je le comprends, j’en aurais rêvé moi, enfant (rire)

Mais, bah oui, alors là, c’est autre chose, ça, ça veut dire que c’est des choses que tu vas

Pourquoi, Parce que le parcours, n’est pas le même

Mais c’est un autre parcours, aussi ?

C’est le parcours idéal ! Si tu veux !

Mais moi je le vois, comme, maintenant, un autre parcours et qui m’intéresse fortement, et justement quand on met ça à plat, quand on lit à plat l’entretien, et que on voit que c’est pas la pratique qui a permis de créer des compétences, c’est le regard sur l’œuvre d’art, c’était ce que tu disais toi d’avoir observé, d’avoir regardé des œuvres, des gens ?

Alors voilà, en même temps, vu comme ça, on peut le dire !

Mais bien sûr, mais du coup

Parce que moi franchement,

C’est une autre construction professionnelle, qui a autant, qui est aussi légitime, que

Ouais !

Celui qui a fait par la pratique, et je te disais tu n’es pas la seule, dans ce cas là, j’ai dans les entretiens, j’ai pas mal de gens qui me disent, moi, pratiquer jamais, alors, j’ai jamais rencontré une œuvre d’art, et c’est parce que je t’ai rencontrée, qui a fait que j’ai eu envie, de travailler sur les œuvres d’art, donc du
<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Prénom</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>499CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Non</td>
<td>Coup, c’est pas, c’est pas le social, c’est pas le milieu social, c’est pas le milieu familial ?</td>
</tr>
<tr>
<td>500MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>C’est pas l’école, ça s’est pas fait à l’école, ça s’est pas fait non plus dans la formation, et puis ça s’est fait à un moment donné d’une rencontre et d’un seul coup, comment ?</td>
</tr>
<tr>
<td>501 CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>Mais, ça vient de plus loin !</td>
</tr>
<tr>
<td>502IS</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>IS</td>
<td>Oui parce que t’as rencontré des passeurs !</td>
</tr>
<tr>
<td>503MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>On a rencontré des passeurs, peut-être, peut-être voilà ?</td>
</tr>
<tr>
<td>504CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>Oui, c’est sur moi c’est mon amie, là oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>505MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>Je pense qu’il y a un rôle, enfin, moi je le vois comme ça, ce rôle de frayage ou de passeur, bon je veux dire il est là, alors il peut être éducateur, un moment, quand c’est vraiment le rôle de celui qui, euh, et ben on parlait du comportement des élèves tout à l’heure, c’est-à-dire, on va passer aux élèves, un rôle important de comportements, dans une église on ne se balade pas nu ?</td>
</tr>
<tr>
<td>506CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>Ouaih, il y a des comportements oui, mais c’est bien cette idée de frayage, je trouve, oui ça reprend bien mon idée de à côté de l’artiste, tu vois ! On doit apporter ça nous, en classe, dire comment il faut se tenir face à l’œuvre ! Que ceci que cela, patin…! On ne hurle pas, dans un endroit où il y a des œuvres, on doit poser des questions, où on peut poser des questions, on a le droit de s’installer par terre et dessiner, voilà,</td>
</tr>
<tr>
<td>507MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui, et dans un musée, c’est-à-dire des comportements, en fait, qu’on va passer, enfin, je veux dire y a quand même, y a un rôle sacrément important de l’enseignant, qui a rencontré des œuvres d’art, c’est ça, c’est-à-dire, qu’après lui, il va faire ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>508CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>Oui, oui ! Et puis il y a le rôle du frayage, comme tu dis, il y a le rôle aussi de transférer des connaissances, alors j’ai des connaissances, je les donne à l’élève, mais en même temps, moi, ça m’aide de travailler d’avantage l’œuvre d’art, parce que, à un moment donné, je vais en avoir assez aussi, parce que, je saurai !</td>
</tr>
<tr>
<td>509MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>510CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>A force de voir !</td>
</tr>
<tr>
<td>511MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>C’est ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>512CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>Ou d’avoir entendu, de présenter etc. !</td>
</tr>
<tr>
<td>513MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>Parce que tu les connais ?</td>
</tr>
<tr>
<td>514CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>Parce que c’est ton programme, donc tu retombes, assez souvent sur les mêmes choses, au bout d’un moment, j’en ai un peu assez aussi, mais là, je ressens ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>515MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>516CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>D’en avoir assez ! mais moi je transforme dans ma tête déjà, ça y est, ou si l’élève, fait quelque chose, tout de suite je vais avoir une idée, pour le faire aller plus loin, pour sortir,</td>
</tr>
<tr>
<td>517MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>Ouaih, d’accord, donc ça c’est, c’est des compétences que tu acquier tes en ayant regardé les œuvres d’art ?</td>
</tr>
<tr>
<td>518CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>En ayant regardé les œuvres d’art !</td>
</tr>
<tr>
<td>519MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>C’est ça c’est une suite en fait, de ce travail là, t’as analysé, regardé, ces œuvres et du coup, voyant le travail de l’élève, tu te dis, ben tiens y a telle œuvre d’art qui lui correspondrait, par exemple, est-ce que tu vois ça comme ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>520CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>M…Mouaih, ouaih ! Ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>521MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>Donc du coup, tu vas apporter l’œuvre ou tu vas, tu vas influencer son travail, parce que derrière tu as l’œuvre d’art !</td>
</tr>
<tr>
<td>522CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>De ce qu’il sait faire, en fonction de ce qu’il a, des outils dont il dispose, du matériel dont il dispose</td>
</tr>
<tr>
<td>523MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>Donc du coup, ce serait ça, c’est important, c’est une autre compétence, ça modifie le regard, qu’on a sur la production de élèves, parce que je disais, par exemple, quand on a vu un navet, de, de, de Blazy, de Michel Blazy, on ne voit plus le navet, de la même manière, hun, c’est clair, c’est sûr que tu te dis, c’est assez rigolo, mais c’est vrai que c’est un peu ça</td>
</tr>
<tr>
<td>524CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>Ouaih, ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>525MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>Et les élèves, quand on joue avec eux, là-dessus on sait bien que, on va leur donner une façon de voir, qui sera après différente ?</td>
</tr>
<tr>
<td>526CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>Alors le danger, c’est de transmettre, ta façon à toi !</td>
</tr>
<tr>
<td>527MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>528CC</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>CC</td>
<td>Et là, tu, de temps en temps, tu te dis, ben non, après tout, je laisse l’autre, encore, de telle manière à ce qu’il développe, lui son côté, plutôt que de moi, de développer, mon idée et la mienne, parce que quelque fois, elle est même pas bonne, elle est complètement à côté, il faudrait que ce soit moi, qui le face à ce moment là, tu vois !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
529MEP 20 juin 2012  (Rire)  
530CC 20 juin 2012  Mais, tu ne peux pas le faire à la place de l’autre ! (Rire)  
531IS 20 juin 2012  Juste milieu !  
532CC 20 juin 2012  Y a un juste milieu !  
533MEP 20 juin 2012  Donc, là c’est quand tu transfères par rapport à la pratique, ou à la démarche de l’artiste que tu voudrais redonner à l’élève, quoi ! ouaih  
534IS 20 juin 2012  Ouaih, moi, je pense qu’on ne le fait pas assez, ça, « tiens, va voir l’œuvre d’un tel ! », c’est vrai que les 55 min, ça fait juste, bon, moi j’ai un ordinateur dans la salle, mais c’est vrai que l’élève, il ne va pas à spontanément s’arrêter dans ce qu’il fait, pour aller chercher la référence, qu’on vient de lui donner, c’est pas encore naturel !  
535MEP 20 juin 2012  Oui ?  
536IS 20 juin 2012  Si on avait 1h. et ½ de cours, d’affilée, je pense que ça serait jouable !  
537CC 20 juin 2012  Ouaih !  
538IS 20 juin 2012  Parce que ce temps là, il existe pas, enfin, il pourrait exister, mais là, en 55 minutes, le temps, d’arriver, de déballer, tout ça, presque les gamins,  
539CC 20 juin 2012  Ils en sont frustrés, d’ailleurs ! hun !  
540IS 20 juin 2012  Les extraire ! Euh ! Ils aimerait rester dans la pratique, ouaih !  
541CC 20 juin 2012  Hum ! Oui, parce que, eux-mêmes, il faut penser que ce sont des enfants, qu’il leur faut du temps, il faut laisser les choses se mettre en place, il faut s’installer, tu donnes le sujet, faut qu’ils réfléchissent ou quand ils partent, ils dérivent de la consigne, il faut que tu les ramènes sur la consigne,  
542MEP 20 juin 2012  Hum ?  
543CC 20 juin 2012  Il faut aussi que, eux, sortent de tout ça, qu’ils réalisent qu’ils sont allés trop loin, parce que, ils sont un peu comme ça, aussi, ils partent du sujet, quelque fois si tu les regardes faire, tu mets le sujet, ils le lisent, ils ont compris les trois mots, et c’est bon, ils ont vu ce qui leur fallait, mais il y a des tas qui ont oubliés ce qu’il fallait faire !  
544MEP 20 juin 2012  Hum ?  
545CC 20 juin 2012  Et essentiels, donc ils avancent et chaque fois, la semaine suivante, c’est une idée nouvelle !  
546MEP 20 juin 2012  Il faut recadrer ?  
547CC 20 juin 2012  Ils partent sur, et à la fin, tu as un sujet qui n’a plus rien à voir, c’est autre chose, d’accord, et en plus, ça dépend de ce que tu veux évaluer !  
548MEP 20 juin 2012  Donc il faut recadrer ?  
549CC 20 juin 2012  Si tu évalues le sujet ou si tu évalues la consigne, ou si tu évalues le travail abouti ! C’est ça  
550MEP 20 juin 2012  Hum hum ?  
551CC 20 juin 2012  Donc tout ça, ça demande du temps, y a rien à faire, et chaque fois, moi chaque fois, que l’heure est terminée, c’est une frustration !  
552IS 20 juin 2012  On pourrait pas ça le négocier, d’avoir une heure et demi ? Peut-être pas toutes les semaines !  
553CC 20 juin 2012  Ça, ça peut se négocier avec le chef d’établissement !  
554IS 20 juin 2012  Oui, ça pourrait être une piste de travail, pour aussi, pour l’inspecteur,  
555MEP 20 juin 2012  Oui, oui, peut-être, il y a des classes, ça se fait !  
556IS 20 juin 2012  Essayer de faire admettre que, finalement, ça nous ferait moins courir d’avoir 1h et ½ d’affilée, peut-être 2h, quand même je sais pas !  
557MEP 20 juin 2012  Ça ça ce fait avec ton chef d’établissement, ça se fait  
558IS 20 juin 2012  Eh ben là je l’ai suggéré, je lui ai dit, si ça vous arrange, je veux pas l’imposer comme un vœu, mais si ça vous arrange de me mettre en quinconce avec quelqu’un faites-le, notamment pour les 3ème,  
559MEP 20 juin 2012  Ouih ?  
560IS 20 juin 2012  Parce que, ça peut être bien !  
561MEP 20 juin 2012  Mais ça se fait, dans certains établissements !  
562CC 20 juin 2012  Ça se fait ! C’est beaucoup plus reposant, beaucoup plus confortable,  
563MEP 20 juin 2012  Ils le disent tous, ouaih ! Ils disent que c’est bien !  
564CC 20 juin 2012  Ah ouaih ?  
565MEP 20 juin 2012  Deux heures, quinzaine, ils préfèrent !  
566IS 20 juin 2012  Ouaih et ça se serait peut-être bien, que l’inspecteur, peut-être y réfléchisse aussi, qu’on puisse s’appuyer sur quelque chose, nous pour le demander, tu vois, que ce soit pas simplement, ah bah, tiens, qu’est-ce qui prend au prof d’arts plastiques…  
567CC 20 juin 2012  Que ce soit pas une lubie, du prof ! Quoi !  
568IS 20 juin 2012  Qu’est-ce qui lui arrive, quoi ! mais c’est quelque chose qui méritierait un texte, un débat, un positionnement, bon, comme je sais qu’il écrit des textes !
Oui, oui ?
Il a écrit sur l’objet, l’image !
Ouaih ! Ouaih, il a écrit des choses très bien !
Et, les téléphones portables !
Oui, (rire) super ça !
Mais, je ne sais pas, il y a certainement quelque chose à avancer !
Il permet, enfin, il trouve que ce serait logique que les élèves puissent utiliser leurs téléphones portables, quand ils travaillent !
On en avait parlé, mais oui je vois !
Ce qui est intéressant d’ailleurs ?
C’est un outil, qui nous dépasse, là, je vois !
Qui nous dépasse et sur lequel les élèves, peuvent pas vraiment, avoir une formation, enfin, une, euh
Oui, une éducation !
Une éducation ?
Ouaih, c’est un peu dangereux, parce que, après ils peuvent t’arriver avec, techniquement, avec une tablette et qu’est-ce que tu en fais après, tu vois,
Ouaih ?
T’as encore moins le temps de gérer ce genre de choses !
Bien sûr, bien sûr ?
Alors c’est vrai, mais à mon avis, il ne faut quand même pas partir,
Oh, ben ça c’est un autre sujet, par rapport à ton mémoire, mais moi je pense, que le temps fait que, y a des tas de choses, qu’on pourrait faire, certainement, autour du contact avec l’œuvre, que l’on ne fait pas parce qu’il y a cette gestion matérielle lourde,
Mhum
Et que tu puisses, et tu peux pas dire à tout le monde en même temps, bon, ben, là on s’arrête, là vous cherchez votre œuvre,
Ouaih ?
Moi je pense que je pourrais, améliorer ça, euh, il faudrait peut-être aussi avoir des documents, fait par, au musée, ça pourrait être des dossiers de banque de données sur euh, par ordre alphabétique d’œuvres, avec un petit résumé biographique, un petit résumé, simple !
Sur Google project, c’est, ça existe ça, sur le nouveau, sur le nouveau site internet de Google, Google project150
Oui il faut s’inscrire, oui j’ai dû voir ça
Oui tu t’inscris
Il existe cette site ?
Oui, ça existe tu peux avoir les œuvres par ordre alphabétique, oui, oui, ben déjà, tu as les galeries, après tu as les œuvres dans les galeries, c’est très court, c’est très court mais c’est assez intéressant, ouaih on peut le regarder, si tu veux tout à l’heure ?
Ça vaudrait le coup que ce soit presque comme des dictionnaires !
C’est ça c’est ça !
Que ce soit accessible très vite, « tiens le poste est ouvert, va voir tel artiste »
Y avait ça, on avait ce logiciel, enfin, ce logiciel, ce cd-rom là, un dvd, de, sur l’art contemporain, tu sais, mais, il l’on plus jamais refait, ils l’ont plus jamais refait, tu sais le bouquin de Hazan, le dictionnaire contemporain,
Oui je crois que je l’ai photocopié ce bouquin, il est en sens horizontal
Euh, non, non, non c’est un gros bouquin comme ça, mais y a un cd avec, c’est-à-dire qu’on pouvait acheter le bouquin, et le cd, enfin le dvd, et les œuvres, c’était sur l’art contemporain, c’était vraiment très bien fait, et puis ça a été terminé, on a plus jamais, entendu parlé de dvd là-dessus
Non, mais c’est vrai qu’au niveau des ressources pour les profs, ça nous ferait pas de mal, des moments, d’avoir des choses prêtées à l’emploi !
Hum hum ?
Plutôt que de perdre du temps à chercher des images,
Pour construire !
De mauvaise qualité, à moitié pixélisées ou trop petites !

150 HTTP://WWW.GOOGLEARTPROJECT.COM/FR/
Hum ?
Bon on y arrive, mais !
Ça prend un temps fou !
C’est vrai que…
C’est-à-dire que ça nous a raccourci, ça nous a donné du temps et ça nous en fait perdre par ailleurs, quoi ?
Mais y a tellement de possible !
Oui, voilà c’est sur les possibles ?
Mais y a tellement de possible !
Oui, ben oui, c’est ce qu’on avait essayé de faire, sur cette banque de données, personne n’a jamais voulu y mettre quoi que ce soit, alors ?
Picasa marchait pas à l’époque, c’est vrai que ça a pas l’air d’intéresser les autres…
Et puis c’est ça, oui c’est clair ?
Moi, je pense que c’est parce qu’il y a beaucoup de gens qui sont pas à l’aise avec l’ordinateur, tout simplement, (rire)
Ouaih ?
Faut arrêter de pas dire les choses, quoi ! Dans les profs d’arts plastiques, je fais partie de ceux qui ont du se mettre un bon coup au derrière pour y arriver aussi !
Oui ?
Parce que j’avais pas de formation et enfin, j’en ai bavé au début !
Je voulais pas rapporté, mais j’avais une feuille de prep, de quelqu’un qui a 25 ans de service, même un peu plus d’ailleurs et qui a voulu passer, le CA SH
Oui ?
Oui, oui, oui ?
Mais peut-être que ce sera plus le cas avec le C2I, ils vont avoir un sacré niveau !
Voilà !
Mais il y a toute une quantité de profs, qui a pas accès à ça !
Attention y’a, sur le plan de l’utilisation de l’outil, ça n’est pas tout à fait ça, c’est pas la maitrise je veux dire, c’est l’utilisation des outils dans la classe, mais c’est pas la maitrise de l’outil, on a quand même des gens qui, ont aussi quelques problèmes, quand même, encore et donc du coup on est obligé de leur dire, mais là, sur l’image, euh, par exemple on dit, on demande deux choses, on veut un format PDF et un format JPG, c’est quand même pas dur, ben rien que ça, on a encore du mal, on a encore des gens qui nous envoie des png, pdnv, des…on leur dit il y a deux formats, point, donc moi je renvoie, je dis je corrige pas, on a dit le format c’est écrit en gros, quand tu ouvres le, comment dire, la plate-forme pour t’inscrire c’est écrit en clair, on veut pas autre chose, que, et c’est faisable, c’est pas compliqué, ben rien que ça on a encore du mal à l’avoir et c’est, malheureusement on ne forme pas au niveau du C2I sur l’outil, mais sur l’utilisation de l’outil,
Oui mais ça c’est un peu
Parce que normalement, l’outil, ils l’ont jusqu’en licence, c’est-à-dire que la formation à l’utilisation de l’outil, c’est jusqu’à la licence qu’ils l’ont et ils devraient l’avoir vu
Donc il y a un manque à ce niveau là !
Ben c’est la licence, 1ère année, 2ème année, 3ème année, de licence ils devraient avoir, une formation !
Euh, j’ai encore deux trois petites questions après je ne vous embête plus, (rire)... euh je voulais savoir par rapport aux programmes, ce que vous pensez par rapport à l’œuvre d’art, qu’est-ce que ça a changé parce que les programmes sont quand même sur l’œuvre, en général, mais qu’est-ce que ça, qu’est-ce que vous en pensez sur leur définition, ou sur leur, utilisation ?
Comment on nous demande d’utiliser les œuvres dans le programme ?
Non, non comment est-ce que vous pensez que, est-ce que ça facilite, est-ce que ça facilite l’utilisation de l’œuvre d’art par exemple ?
Les programmes ?
Oui ?
Alors ! Pif !!! les programmes d’arts plastiques ou les programmes d’histoire des arts ?
Non, non, d’abord d’arts plastiques ? Après on verra ceux d’histoire des arts, mais d’abord arts plastiques ! Est-ce que ça vous donne des combines par exemple pour euh, proposer des séquences ? Est-ce que ça vous donne des dispositifs pour rencontrer l’œuvre d’art ? Par exemple, ou tout ça, ça doit être fabriqué et ça doit être fabriqué pas sur les programmes ?

Alors, en gros est-ce que les programmes aident ou pas ?

Voilà, est-ce que ça vous aide ou pas, à rencontrer des œuvres d’art ou à pas à travailler avec les œuvres d’art ?

Ben il me semble, oui quand même, que ça donne des orientations !

C’est un guide, ouaih ça sert de guide

C’est bien ça, hum hum ! C’est un gros travail !

Mais je te l’avais envoyé !

Oui, je sais bien !

Voilà, donc ça permet de

Oui tu me l’a envoyé, quand tu étais,

Inspectée !

Oui, voilà,

Donc, ça je l’ai transféré en termes de compétences, c’est vrai que ça permet de construire des séquences en se disant eh ben je fais pas 3 fois la même chose (rire)

Oui ?

La même chose, quoi ! Parce que je pense qu’on a tous un peu des sentiers battus et que faut faire attention de ne pas tomber dedans

Faire attention

Pas faire 3 détournements ou, ben vois là, moi je pense, il faut faire comme ce que j’ai fait, c’est-à-dire se le réapproprier,

Oui, donc il faut se réapproprier le programme ?

Qui est parfois assez compliqué à lire et à comprendre, ça pourrait être mieux, peut-être à ce niveau-là ! Parce que des moments t’as un mot, moi je l’ai, par rapport à cette traduction que j’ai fait, faite !

Oui

Y a des moments il suffit qu’il y ait un mot en plus ou en moins, et t’as l’impression de partir encore de beaucoup plus loin !

Ouaïh Ouaïh ?

C’est à dire qu’ils ont mis tellement de mots, des fois, accolés les uns aux autres dans les programmes, que bon alors y a des mots qui sont pas faciles à comprendre, il faudrait que je les aie sous les yeux pour pourvoir te dire des exemples précis !

Hum ?

Mais y a des moments, tu te dis, ouh là, celui-là, je vais le caser dans quoi, le mot ?

Hum hum ?

Dans quelle analyse que j’ai faite, comment je vais le caser, celui-là, comment je vais le l’interpréter ce mot, comment je vais le bosser avec les élèves, tu vois !

Hum hum ?

Il y a des choses où tu te dis, « pourvuu comment je fais quoi ? »

Hum ?

C’est vrai ! Des choses où je pense

Ouaïh, ouaïh Et là… ?

On laisse un peu de côté !

Ah c’est ce que j’allais dire, là t’élimine, là quand même, si vraiment c’est ?

Ben si je le sens pas, je ne peux pas !

Ouaïh ?
Que je m’embarque pas dans un truc où ça me parait fumeux, y a des jolis mots, c’est sûr !

Hum hum ?

Enfin peut-être !

Mais on peut simplifier, quand même, hun !

Toi tu penses, que ?

Ouaïh ?

Effectivement ça serait, parce que tu dis, ça, c’est un guide quand même ?

Faudrait simplifier ! C’est un guide, oui, mais qui aurait besoin d’être plus précis, que parce que c’est tellement général, par moment, c’est vrai, que si pas !

Et presque ambitieux aussi que c’est, c’est presque stressant, parce que tu te dis, mais comment je peux faire un truc pareil

Et c’est même pas du niveau des élèves parfois !

De certains profs, peut-être, non plus ! non, mais c’est vrai (rire)

D’accord !

Tu te demandes qui a le niveau de faire tout ça, quelque part, ouaïh, je pense que c’est un des choses qui fait que y a pas de tuteurs, c’est que le prof, quand il lit ça, il se dit « pouuuu ben il faudrait peut-être que j’ai une thèse », « peut-être qu’il faudrait quand même que j’ai fait 2 fois l’agreg pour y arriver » !

Faudrait simplifier ! C’est un gui de, oui, mais qui aurait besoin d’être plus précis, que parce que c’est tellement général, par moment, c’est vrai, que si pas !

Et presque ambitieux aussi que c’est, c’est presque stressant, parce que tu te dis, mais comment je peux faire un truc pareil

Ouaïh c’est vrai !

Bon, ben du coup, ouh là, je vais faire, ce qui est le plus facile, je vais me reposer, enfin m’accrocher à ce que je sais faire

Hum hum ?

Mais je vais pas trop prendre de risque parce que là, il y a des mots, où, je suis pas sûre de ce que ça va donner, alors ben je peux pas accueillir des stagiaires chez moi, parce que je le maitrise pas tout ça, ce truc là,

D’accord d’accord ?

Parce que je pense qu’intellectuellement, il faut une, une, une grosse capacité quand même, hun, pour arriver

Et en plus pour arriver à digérer le programme d’histoire des arts en rapport !

Ouaïh ouaïh ?

Parce que, je me disais, le gars qui arrive à articuler, parfaitement bien tout le temps son programme d’histoire des arts qui est déjà abracadabrant, entre les périodes qu’on a pas le droit de faire, le sujet qu’on est obligé, le machin

Oui, oui !

Mais ça les périodes qu’on a pas le droit de faire, c’est pas tout à fait ça !

Oui, oui, mais si tu prends les choses à la lettre, et que t’essayez d’être le bon fonctionnaire de l’état qui fait bien sa commande !

Ouaïh ouaïh ?

Ce que je te disais tout à l’heure, d’avoir ce poids de

De l’institution

De l’institution

De l’institution, on en est là ?

A quel moment tu t’en libères ou pas, enfin bon bref, selon aussi l’air du temps de l’académie !

Hum hum ?

Hum hum ?

N’est-ce pas, ça, tu, je sais plus ce que je veux dire du coup, tu as tendance à comment dire, à avoir tout simplement peur je pense !

Oui ?

Ouaïh voilà peur !

Oui, tu te dis, je vais pas y arriver !

Le prof d’arts plastiques est un complexé permanent, quelqu’un qui vit dans le doute, à qui on a dit blanc, oui noir, puis blanc puis noir, toute sa carrière

Hum hum ?

Je te dis, moi, je le ressens en tant que fille de prof, parce que ma mère l’a vécu, même pas dans l’art plastiques !

Oui, ailleurs, un jour c’était si ?
IS 20 juin 2012
Et le lendemain il fallait faire comme ça !

MEP 20 juin 2012
Ouais ouaih ?

IS 20 juin 2012
Donc ce sentiment, que, il y a toujours, des changements possibles, fait que on sait jamais trop sur quel pied danser, que l’on doit tout construire soit même avec des outils, que l’on construit soi-même, à partir de définition, qui sont assez large, et assez flou, et parfois complexe qui demande une grande maîtrise, intellectuelle du truc, pour y arriver, pour, voilà, c’était ça l’idée, articuler, tout ce petit monde ensemble et avoir en plus une progression (rire), faut pas l’oublier quand même celle-ci

IS 20 juin 2012
Ouais c’est énorme !

CC 20 juin 2012
Ouais c’est énorme !

IS 20 juin 2012
Une progression sur l’année ! Depuis le mois de septembre, ça va de soi !

MEP 20 juin 2012
Hum ?

IS 20 juin 2012
Parce que, il y a aucun aléa, aucun élève qui part en voyage, aucun événement climatique qui perturbe, aucune maladie, aucun truc, voilà !

MEP 20 juin 2012
Hum hum ?

IS 20 juin 2012
Bref, soit on est un perfectionniste, malheureux en tant que prof d’arts plastiques

MEP 20 juin 2012
Hum hum ?

IS 20 juin 2012
Soit on est un je-m’en-foutiste heureux, soit on est entre les deux,

CC 20 juin 2012
C’est normal, c’est un mode d’emploi

MEP 20 juin 2012
Ouais ! Mais une fois ?

5ème 20 juin 2012
Bien encore ! Pourtant c’est ce qui passionne le plus les gamins

MEP 20 juin 2012
Ouais ?

CC 20 juin 2012
Ouais !

MEP 20 juin 2012
Ouais ?

IS 20 juin 2012
Ouais !

CC 20 juin 2012
Ouais !

MEP 20 juin 2012
Ouais ?

IS 20 juin 2012
Ouais ?

CC 20 juin 2012
Ouais !

MEP 20 juin 2012
Ouais ?

IS 20 juin 2012
Ouais !

CC 20 juin 2012
Ouais !

MEP 20 juin 2012
Ouais ?

5ème 20 juin 2012
Ouais !

MEP 20 juin 2012
Ouais ?

IS 20 juin 2012
Ouais !
au bout d’un moment tu retombes sur les mêmes trucs !

Ben ça veut dire qu’il faut faire des choix ! que tu es obligée de revoir

Oui, mais moi, je trouve qu’y a moins de liberté !

Hum ?

Oui ça donne moins de liberté c’est ça

Avant t’avais vraiment dans le programme de 3ème le rapport au corps !

Ouaïh ?

là c’est beaucoup plus, … enfin c’est moins, là, moins présent, quoi !

C’est pas écrit, c’est vrai !

Est-ce que c’était plus dangereux ? par rapport à, est-ce qu’y a eu des abus, est-ce qui a eu des dérapages ?

Non, c’est le mot qui fait peur, je pense ?

Ben oui Mais alors ça veut dire que le programme il est dans un sens, après on nous brasse dans l’autre

Ouaïh ?

A force, on peut se dire que, qu’on n’est pas que des pions, quoi, pour répondre aux exigences de rond de cuir, comment on avait, des ronds de cuir !

Oui des ronds de cuir ?

Qui sont, qui sont à des années-lumière de la réalité quoi !

Hum ?

Soit on nous donne un truc dirigiste et on nous dit voilà il faut montrer ça de telle manière !

Hum ?

Et on applique !

Mais c’est pas drôle ça ?

Soit au contraire on nous donne plus de latitude, mais avec quelque chose de plus réaliste !

Hum ?

Au niveau de l’ambition, qui ne soit pas, des mots un peu genre, que grâce à nous les élèves vont, comment dire avoir, vont être, ils vont intégrer une nouvelle dimension, enfin tu vois, t’as presque l’impression d’être dieu sur terre quoi !

Hum ?

Quand tu lis le programmes et que tu dis que tu vas y arriver, t’es dieu sur terre, tu modèles le monde quoi, eh ben voilà !

Oui des ronds de cuir !

Mais les ce « soit » ou ce « soit », là même pas, parce que le jour où tu as une inspection, eh ben il faut bien que tu répondes à des choses et en plus en étant créatif, en plus en étant génial, en plus en amenant autre chose, tu ménages tout un tas de truc

Ouaïh ?

Heureusement que c’est pas tous les ans !

Heureusement que c’est pas tous les ans !

T’essayes de faire un mezzo de tout pour montrer que tu es capable de tout, que tu as compris tout ! Que tu sais au moins que tu sais que il y a ça, ça, et ça, mais que en fonction, en plus du temps que tu as !

Hum, donc si je vous écoute, les programmes aident si on prend l’idée de fabrication de séquences ou de rencontre avec l’œuvre, mais n’aide pas à être serein ? Quand même, est-ce qu’il n’y a pas une conciliation ou à une assurance ?

Une sérénité ?

Une sérénité par rapport à la rencontre avec l’œuvre d’art quand même ?

Ah bah, non, pas trop

Non, parce que ça nous demande un grand écart !

Ouaïh ?

Et de, de faire des moments des choses au forceps !

D’accord ?

Moi j’ai le sentiment que des moments, il y a eu des abus, je le sais, où il y avait des périodes des profs, un peu issus des beaux-arts, (hum) qui faisaient un peu du, je m’en, enfin du tout et n’importe quoi, « créativité à gogo », parce que moi, j’ai connu ça !

Oui ! Page blanche ? Faites ce que vous voulez ?

C’était ça ! Voilà ! Ouaïh, c’était cool, cool, du coup c’est pour ça qu’ils ont resserré la vis, mais en
resserrant la vis, c’est pas assez simple pour que ce soit facile !

C’est trop compliqué !
C’est trop compliqué !
Pour que ce soit efficace !
Voilà, c’est un peu ça l’idée je pense ! alors après chacun fait, combine avec sa personnalité et bricole !
Hum ?
Je pense qu’on est plus dans le bricolage !
C’est pas négatif le bricolage hun ?
Toujours avec quand même un peu la culpabilité de te dire, mais est-ce que c’est bien ce que je fais ?
Voilà la question elle est là, est-ce que c’est bien ce que je fais ? Même dans le bricolage, c’est quand même quelque chose de péjoratif, malgré tout !
Ben, ça dépend ! Si tu le prends du côté de, de, Lévi-Strauss, avec le, tout ce côté un peu invention, tout ce côté un peu innovation, finalement, moi je le vois très positif ce terme de bricolage ?
Oui, mais quand tu es inspecté, on prend pas ce côté, là cet aspect-là, il faut que tu répondes à une injonction !
Oui ?
Des choses très claires très précises et si ça y est pas
Oui alors, c’est aussi l’image de l’inspection, qu’on en avait là, mais peut-être que ça va aussi un peu changer, enfin je veux dire ?
Mouaïh !
Moi je pense, je le pense aussi, on est quand même aujourd’hui, peut-être un peu plus dans des inspections où on a envie de voir des élèves, qui bougent !
Que ça bouge ce qui se passe dans la classe !
Avec de la pratique ?
On le voit là, d’avantage dans les comptes-rendus qui sont faits, bien qu’il y a eu un regard sur l’élève, un regard sur le rapport à l’œuvre, oui dans ce que j’ai eu, oui !
Et un côté un peu, euh, bienveillant à une pratique des élèves dans la classe ! qu’il se passe des choses ! que ça bouge quoi !
Ouaih !
Ah bah là c’est bien !
Oui ça c’est ça !
Oui mais ça c’est volontaire depuis déjà, quelques années ! hun ! Sur le plan des arts plastiques ?
Mais c’est encore, quelque part, il y a encore un déséquilibre, avec tout ce côté théorique, tu vois !
Hum hum ?
Du programme !
Oui, oui ?
Et tout l’autre aspect qui est, qui est un peu à la personnalité de l’individu !
Sensible tu veux dire ?
Alors c’est en déséquilibre et c’est en même temps, c’est ce que tu disais, un guide et un garde-fou, en fait le programme, si tu le prends comme juste un truc de buté, bon ben ça te fait un pré carré sur lequel tu peux travailler, si tu le prends à mon avis, comme des obligations, des passages obligés, dans lequel tu dois te frayer un chemin, je pense que ça doit être difficile ?
C’est un carcan !
Là, tu vas un fois d’un côté un fois de l’autre ?
 Ça te perturbe hun !
Tu peux pas plier, tu peux pas bouger, quoi ! c’est une sphère dans laquelle t’as rien le droit de faire ?
Moi, maintenant je le connais, je le lis, je le révise, je le vois et puis après je l’oublie !
Oui ?
Et puis de temps en temps je me dis ah bon, il faudrait que je revienne voir le programme !
Savoir si je suis dedans, voilà ?
Si je suis en accord avec le programme ou si je à l’Oyo, voilà moi, je le prends comme ça le programme
Hum hum ?
Parce que sinon, c’est !
Moi j’ai le sentiment que ce qui est compliqué, c’est d’articuler les séquences par rapport aux autres quelles que soient les notions !
Pour faire une progression ?
Cette notion de progression je la trouve, euh, extrêmement handicapante, parce que du coup, il faut anticiper tellement loin, que ça devient, que ça devient compliqué quoi, s’il faut que machin découle dans machin découle dans machin, découle dans machin, c’est infini !

Cette notion de progression je la trouve, euh, extrêmement handicapante, parce que du coup, il faut anticiper tellement loin, que ça devient, que ça devient compliqué quoi, s’il faut que machin découle dans machin découle dans machin, découle dans machin, c’est infini !

A mon avis c’est pas possible !

Et ça fini par pas être intéressant du tout !

Ouais, dilué quoi ?

Parce que, c’est artificiel

Je comprends pas, moi j’ai pas été formée avec cette notion que chaque séquence devait en amener une autre, alors oui, tu peux, peut-être en avoir deux ou trois qui tourment !

C’est pas une obligation ?

Ouais, mais j’ai l’impression que les stagiaires avaient l’air de dire qu’il fallait que ça se suive !

Non ?

A mon avis c’est pas possible !

Mais par progression, par définition que ça se suive tu fais une progression mathématique

Mais y a des moments, tu sais sur un autre cap, quoi

Ouaih, mais non, c’est pas, la progression, elle peut être une progression sensible, une progression dans les connaissances, une progression et bon elle peut être interne la progression

Elle peut être surtout en fonction des gamins qui sont en face

Ouaih ?

Et des besoins à ce moment là, je pense que ça on fait !

De l’évolution qu’ils prennent aussi dans l’année !

Je pense que tu ressens si ça va être bien ou pas

Je pense que les séquences qui sont mises bout à bout, c’est pas une obligation ?

Ah d’accord !

Y a peut-être de l’intérêt à avoir des séquences qui peuvent se raconter l’une l’autre mais c’est pas une obligation, ce qui est intéressant c’est l’idée d’avoir, euh, comment dire, une idée de suite, mais sans que, je sais pas comment t’expliquer, sans que, c’est un peu comme un feuilleton quoi, le feuilleton ben t’as toujours les mêmes, dans une série, tu vas avoir, les mêmes, personnages etc., mais le fond même est complètement différent et heureusement parce que sinon, on s’ennuierait

Mais est-ce que ça ne devient pas du travail individualisé, et la notion de travail individualisé, ça répondrait pas à toutes ces questions qu’on se pose

Hum ?

À savoir où se situe la notion de groupe, dans le cas, la notion de groupe même pas sur le travail d’atelier

De projet par exemple, oui ?

Eh ben tes sur là, tu atteins d’avantage tes objectifs !

Bien sûr !

Mais tu imagines à 30 élèves, 1 h, là encore on se heurte à

Là aussi c’est abandonné l’idée du projet de l’élève !

Oui enfin euh, tu, c’est faisable, tu peux ?

Ouais ! Alors à ce moment là c’est plus la notion d’enseignement traditionnel,

Alors attention, c’est aussi plus la notion, d’enseignement, mais on est carrément dans un, une, des projets individuels d’élève et du coup on est plus dans le travail de classe, quoi ?

Est-ce qu’on peut pas de temps en temps !

La notion de culture de classe par exemple ça ?

Ce qu’on peut de temps en temps on peut pas faire de la culture de classe, enfin du, de l’enseignement classique !
Oui ?
Et lâcher à un moment donné ça, parce que une consigne elle est pour tous !
Ouaih, ouaih ?
Mais après le travail on le voit bien, il devient bien individuel, à, est-ce que là, y a pas un avancement qui pourrait être différent chez les uns chez les autres où on pourrait évaluer, chez un, et chez un tel, autre telle compétence et chez les autres, telle œuvre là et telle autre là !
Oui ?
Chez un autre telle autre compétence tu vois, est-ce que ce serait pas ça la vérité ?
C'est quelque chose qui peut se faire ça, c'est-à-dire que tu peux très bien, c'était ce qui se faisait en 3ème avant mais qui pourrait très bien d'abord ce, perpétuer, et ensuite s'essayer par exemple en classe de 5ème ou 4ème en milieu d'année où les élèves auraient par exemple du milieu de l'année jusqu'à la fin de l'année un projet à construire en plus des séquences d'arts plastiques, bon, il y aurait toujours ces séquences, et puis de temps en temps on pose cette semaine-là, on va travailler sur le projet par exemple, cette heure d'arts plastiques de cette semaine-là, on travaille sur le projet ?
Mai là on est pris par le temps de nouveau
Non, ça veut dire que tu intègres, tu l'intègres dans tes séquences, c'est-à-dire que tu coupes ta séquence ou tu finis ta séquence, et tu dis par exemple une fois par mois, je travaille sur les projets d'élève, et les élèves rapportent leur projet, montre ce qu'ils font etc., ça veut dire que y ait un guide du projet, un cahier des charges du projet, etc.,
J'y crois pas trop à ça, parce que c'est très lourd !
Mais ça s'est fait, ça s'est fait et ça marchait très, très bien, c'est lourd à mettre en place, c'est très lourd à mettre en place au départ, et après ça a été mis en place ça fonctionne très, très bien, c'est-à-dire que quand les élèves ont compris qu'ils avaient l'autonomie, de pouvoir faire des choses, qu'ils avaient la possibilité d'utiliser ce qu'ils voulaient comme matériaux, qu'ils avaient la possibilité de produire ce qu'ils voulaient ?
Avec quel niveau de classe ça, ça a été fait ?
Ben ça a été fait en 3ème, tu sais bien enfin moi j'ai participé, j'en ai fait quand même pas mal avec mes élèves, c'était encore dans les débuts, j'étais encore à Lille, donc c'est il y a plus de 16 ans, euh !
Oui mais attend, il faut se resituer dans le temps
Oui mais attends il y a plus de 16 ans, mais ça fait pas si longtemps que ça, parce que même dans les programmes de 2002, le projet y était encore le projet de classe de 3ème y était encore donc du coup on a travaillé
Parce que, quand même il faut voir !
Y a jusqu'en 2008, avec le projet de 3ème, jusque 2008, et sincèrement c'est, c'était intéressant !
Avec un effectif de combien ?
Ben une trentaine d'élèves, c'est ça, hun non, non, c'était, mais par contre la mise en place, la mise en œuvre devait être très guidée, très rigide, y avait un cahier des charges qu'on mettait en place avec les élèves et avec des dates ben par exemple le 25 février, on avait cours, on expliquait ce que c'était que le projet, et puis le 25 juin, les élèves allaient rendre leur projet, tu vois c'était ça
Parce que, moi quelque fois, je vois quand on donne un sujet sur15 jours, sur 3 semaines à l'avance tu vois,
Mais là c'est pas pareil, parce que c'est un projet, du coup dans les projets, c'est vrai que, on expliquait quand même beaucoup, ce que c'était que la démarche d'artiste, c'est-à-dire que, on était aussi là-dessus, donc le projet ça pouvait être, euh, une performance, ça pouvait être euh, des prises de vue photographique, ça pouvait être je sais pas, moi j'ai eu par exemple dans le nord, des élèves qui avaient fait comme performance des pirouettes sur le sable, et ils avaient photographié les traces
Hum ?
Et c'était au départ t'imagines l'élève il te dit je vais faire ça ! Oui, mais c'est bien mais maintenant tu me fais des croquis, tu me dis comment tu vas faire tu m'explique le projet et donc l'heure suivante, il venait, enfin l'heure suivante c'est quand il y avait la suite du projet, et il allait quoi, alors il faisait des dessins, en gros il expliquait comment il allait faire, si c'était une pirouette si c'était ceci, si c'était cela, pourquoi il allait faire les traces des photos, etc.,
Il enregistre ton truc au moins, oui, oui, j'espère !
Et donc du coup c'est important d'avoir cette euh, cette démarche de l'élève, qu'on commençait à noter, puis après, c'est pas qu'on se revoit pas, on se revoit dans les cours, mais, y avait donc le 25 février, le 25 mars, le 25 avril, par exemple le 25 mai, tu vois on se voyait 4 fois dans les cours d'arts plastiques et puis eh ben ils avaient à rendre le travail, et ben rendre le travail et ben y avait un cahier des charges,
pour rendre le travail, y avait une feuille canson 50x65 les élèves se démerdaient pour l’avoir ou pas, s’ils voulaient que ce soit sur ce format là quand c’était de la vidéo, parce que à l’époque il y avait de la vidéo, les élèves étaient censés mettre un texte avec la vidéo, c'est-à-dire qu’ils ne pouvaient pas balancer la vidéo et débrouillez-vous, donc du coup y avait un texte, bon on a eu des trucs fous, quoi, on a eu des élèves qui ont fabriqué des petits carnets pour expliquer leur démarche, y en a d’autres, voilà, y en a qui ont travaillé à 2, à 3 y en a qui ont travaillé tout seul, mais c’était intéressant cette proposition, parce que ça obligeait quand même les élèves à tous les mois on faisait le point et ils savaient que le 25 c’était le, on faisait le point et que y avait pas de, d’autres solutions, que voilà ! et si ils avaient pas de quoi travailler on leur donnait, on les aidait à construire et crois-moi les premières fois, les élèves les premiers cours quand on leur a montré les projets bon ils ont tiqué un peu, la deuxième fois ils ont vu qu’ils avaient la possibilité de beaucoup d’autonomie, ils ont pris bien leur aise, et puis la fois suivante quand on a recadré oui, mais attends là, t’as vu le cahier des charges là, y avait ça, ça, ça, tout ça tu l’as pas fait, ah ben faut que tu te fasses hun ! donc du coup après les élèves s’y mettaient quoi

926 bis Mep 20 juin 2012
Et je pense que ça, ça demande un petit peu de, de démarrage assez difficile, pour l’enseignant, mais après pour les élèves, c’est fondamental, fondamental, ils y vont, parce qu’on est, ce que tu disais tout à l’heure très justement, cette sensation de la démarche d’artiste, d’être dans la création, dans, je pense que ça c’est à vivre, alors, c’est ça qui peut être bien et après ça peut être autre chose qui peut être bien ?

927IS 20 juin 2012
Leur faire vivre ça !

928CC 20 juin 2012
Hum hum !

929MEP 20 juin 2012
C’est ça, voilà, quand ils sont dans la, dedans, quand on a travaillé sur Pollock, là ?

930CC 20 juin 2012
Sur Pollock, oui !

931MEP 20 juin 2012
Les gamins, on voyait bien ils étaient dedans

932CC 20 juin 2012
Ils étaient à fond !

933MEP 20 juin 2012
Dedans quoi ?

934CC 20 juin 2012
Ah oui ! Ils étaient dans une démarche, même s’ils se sont poilés, amusés, etc., c’est vrai quand tu regardes le film, moi, je vois, je l’ai regardé deux fois, je me dis ils sont dedans, quoi, alors peut-être pas tous, ok, mais en tout cas, ceux qui ont réussi quand même à entrer dedans, sont des élèves qui auront un vécu de ça,

935MEP 20 juin 2012
Un vécu qui sera considérablement, euh, différent des autres quoi ! Différent des autres c’est évident ?

936CC 20 juin 2012
Hum, mais on le constate aussi, sur l’ardoise, aussi !

937MEP 20 juin 2012
Ah oui quand même ?

938CC 20 juin 2012
Mais il n’y a jamais à aucun moment, un seul élève qui ne travaille pas !

939MEP 20 juin 2012
Oui c’est ça, ce qui est formidable, voilà, voilà

940CC 20 juin 2012
Il n’y a jamais un élève qui ne travaille pas !

941MEP 20 juin 2012
Alors ça aussi, je me demande, si quelque part, les références qui sont données ou l’aide, l’accompagnement par les références artistiques,

942CC 20 juin 2012
Ah oui, oui ça a fait un plus, parce que les élèves sont jamais seuls, euh, enfin jamais seuls, on ne leur balance pas que le sujet, il y a des références qui sont données, tu sais, qui sont amenées, moi je pense que ça, si il y en a qu’une, c’est un petit peu délicat, parce que les élèves se copient un petit peu assez facilement, mais dès qu’on combine avec 3 références, par exemple, les élèves ils s’accrochent, à 3, 4 références, et bon, il a l’esprit qui tourne, c’est plus compliqué, mais mieux que quand les élèves ont rien sous les mains !

943IS 20 juin 2012
Moi, je pense aussi que dans la salle, ils profitent aussi de tout ce qui a autour, hun, qui est affiché, qui peut être des travaux d’élèves, donc, une œuvre, c’est parfois aussi, le travail fait par d’autres !

944MEP 20 juin 2012
Oui ?

945IS 20 juin 2012
Oui, il y a des travaux qui sont très beau je pense qu’ils y puissent quelque chose aussi !

946MEP 20 juin 2012
Vous faites, ça, par exemple, de la rencontre entre les œuvres des élèves et les, une production artistique ?

947IS 20 juin 2012
Oui !

948MEP 20 juin 2012
Les confronter l’une à l’autre ?

949CC 20 juin 2012
Oui quand quelqu’un est allé sans, s’en rendre compte, toi tu as fait ça, mais regarde ce qui existe, ce qui est fait, ça c’est l’artiste et regarde ce que tu as fait toi, sans le savoir,

950MEP 20 juin 2012
Oui sans le savoir ?

951CC 20 juin 2012
Ils font des choses, des fois !

952IS 20 juin 2012
Oui, ils rencontrent des problématiques, comme les artistes, hun, ça c’est extraordinaire quand ça arrive !

953MEP 20 juin 2012
Et c’est quoi le meilleur souvenir, alors, je terminerai par ça ! C’est quoi le meilleur souvenir, par
rapport à l’œuvre d’art.

954IS 20 juin 2012 J’ai vu qu’elle était marquée dans tes questions, je me suis marquée, répondre à la question, parce que je me suis dit elle va me la poser, tu vois comme je suis maline, hun, (Rire)

955CC 20 juin 2012 (Rire)

956MEP 20 juin 2012 (Rire)

957IS 20 juin 2012 Tu vois la preuve, réfléchir à ma première rencontre avec l’œuvre ? Alors attendis, il faut que je réfléchisse, mes parents m’amenaient pas tant que ça dans le musée, à part mon petit atelier, là !

958CC 20 juin 2012 Ah moi je t’ai déjà répondu à cette question ?

959IS 20 juin 2012 Ah, mais c’est pas dans la boîte ?

960CC 20 juin 2012 Si, si !

961MEP 20 juin 2012 Si, Si, mais elle va me répondre, sur l’œuvre, oui !

962IS 20 juin 2012 Ma 1ère rencontre avec une œuvre, eh ben je sais pas !

963MEP 20 juin 2012 T’avais réfléchi alors déjà ?

964IS 20 juin 2012 Non, mais je savais qu’il fallait réfléchir à la question !

964MEP 20 juin 2012 Ah, mais t’avais oublié ?

965IS 20 juin 2012 Non, j’ai pas eu le temps d’y réfléchir, non j’ai pas eu le temps !

966MEP 20 juin 2012 Et le meilleur souvenir avec un élève alors et ça, tu pourras me répondre parce que ça je ne t’ai pas demandé, meilleur souvenir avec un élève autour de l’œuvre d’art ?

967IS 20 juin 2012 Autour de l’œuvre ?

968MEP 20 juin 2012 Un élève, ou une classe, autour de l’œuvre d’art ?

969IS 20 juin 2012 J’en ai un autour de la pratique, mais est-ce que j’en ai un autour de l’œuvre, bon alors pensons à des choses récentes, alors, parce que dans le passé !

970MEP 20 juin 2012 Oui, oui, où tu t’es dis

971IS 20 juin 2012 Eh ben quand on a emmené les élèves à Paris, et quand ils ont vu tous les tableaux qu’on avait vus, dans l’année en vrai, il y avait quand même une belle émotion, quand même, quand ils sont arrivés dans la galerie du Louvre et qu’ils ont vu le Delacroix, la liberté guidant le peuple, qui est archi connue !

972MEP 20 juin 2012 Oui ?

973IS 20 juin 2012 Qu’on voit partout, qui est sur les timbres, c’est une œuvre, bon, voilà, quand ils l’on vu en vrai, quand même il y avait une belle émotion, dans la salle !

974MEP 20 juin 2012 Se dire mince, bon sang je l’ai vu !

975IS 20 juin 2012 Ouaih et je pense, que, et ça, ça nous a fait plaisir, parce que de leur voyage à Paris, ils avaient le sentiment, d’avoir eu le privilège d’avoir vu les choses en vrai, et tout le monde n’est pas allé à ce voyage, il y a 50 élèves sur tout l’établissement, ce qui est peu, ils avaient le sentiment, ouaih, d’être un peu, les seuls initiés, finalement à cette relation privilégiée, ce qui les a les plus frappés, c’est aussi la taille des tableaux, parce que nous on leur projeté, jamais on met la taille des tableaux

976MEP 20 juin 2012 Ça, ça je suis d’accord !

977IS 20 juin 2012 Sinon, moi personnellement, euh, une rencontre avec une œuvre, même en classe ? A l’école ? Moi, j’ai eu des cours d’arts plastiques terriblement affreux, avec un prof dictateur, qui nous faisait faire des dessins des 4 saisons, donc, j’ai du collège une image négative, après peut-être au lycée, peut-être le cri de Munch, je sais pas, peut-être le travail sur l’expressionnisme allemand !

978MEP 20 juin 2012 Hum ?

979IS 20 juin 2012 qui m’avait marqué, enfin l’étude de ces œuvres de ces périodes, j’ai pas le souvenir, d’avoir vu une fois, une œuvre pour la 1ère fois, j’ai été quand même impressionnée pendant les vacances, d’avoir vu la nuit étoilée de Van Gogh, aux Etats-Unis !

980MEP 20 juin 2012 Ouaih !

981IS 20 juin 2012 Là j’ai été, quand même assez bouleversée, parce que, j’avais jamais vu, alors qu’il y a des choses, qu’on voit et qu’on revoit !

982MEP 20 juin 2012 Mais tu le voyais pas comme ça, parce qu’il y a des tableaux on est face à face, et on dit bon d’accord ok ?

983CC 20 juin 2012 Et au bout d’un moment on a l’œil qui est déformé, on a les couleurs, qui sont déformées, on a un tas de choses, qui, la forme reste bien sûr, le graphisme etc., mais les couleurs,

984MEP 20 juin 2012 Mais du coup, ça, ça surprend effectivement ?

985CC 20 juin 2012 Moi, tu vois pour moi, c’est les couleurs

986IS 20 juin 2012 L’intensité, c’est toujours la couleur, ce qu’elle me renvoie, beaucoup plus forte !

987MEP 20 juin 2012 Là quand t’es devant c’est toi qui perçoit la couleur, t’as pas d’intermédiaire ?

988CC 20 juin 2012 On te le raconte pas, là ! Y a pas un filtre, rien du tout !

989MEP 20 juin 2012 Ouaih ! Il y a pas d’intermédiaire ?
990IS 20 juin 2012 J’ai comme le sentiment, que, quand t’es face à une œuvre que tu connais déjà, très bien, enfin que t’as vu déjà beaucoup, puis tu la vois en vrai, je pense que c’est un peu le sentiment de l’archéologue qui découvre un nouveau, un nouveau, truc dans le sable, il y a ce côté un peu,

991MEP 20 juin 2012 Le dernier morceau qui manque, non !

992IS 20 juin 2012 Je découvre, oui, c’est un euh, comme pour les élèves, un peu je pense, c’est un peu cette impression de privilège d’accéder à quelque chose, d’inaccessible.

993MEP 20 juin 2012 Hum hum ?

994IS 20 juin 2012 Quelque chose comme ça, un peu !

995MEP 20 juin 2012 Un peu le privilège, quand même ?

996IS 20 juin 2012 Oui, et puis la fascination du vrai !

997MEP 20 juin 2012 Hum ?

998IS 20 juin 2012 Parce qu’on est tout le temps dans le faux, on vit tout le temps dans le faux !

999CC 20 juin 2012 C’est vrai !

1000IS 20 juin 2012 On ne parle que de fausses choses finalement

1001MEP 20 juin 2012 Ouaih ?

1002CC 20 juin 2012 Hum hum ?

1003IS 20 juin 2012 Et c’est vrai que tu en prends conscience de ça, que tu travailles avec des faux tableaux, (rire), t’es un faussaire, t’en prends conscience uniquement que, quand t’es devant ceux que tu leur as fait étudié et toi là ! Devant le vrai !

1004MEP 20 juin 2012 Et du coup les élèves aussi ?

1005IS 20 juin 2012 Ouaih je pense, il y a, il y a quelque chose qui se passe, là, on est plus dans le, dans l’image de, ouaih c’est différent !

1006MEP 20 juin 2012 Hum hum, ok, alors ! là où tu t’es amusée le plus avec une œuvre d’art et des élèves, t’as un souvenir de ça ? ou une repro

1007CC 20 juin 2012 Le plus !

1008MEP 20 juin 2012 Ouaih où vraiment ah bon sang c’est bien, je suis contente d’avoir mis, ça ?

1009CC 20 juin 2012 J’aime bien tout ce qu’ils font avec le détournement ! Comme Mogarra !

1010MEP 20 juin 2012 Ouaih ?

1011CC 20 juin 2012 Parce que ça c’est toujours euh, ça n’arrête pas, c’est inépuisable !

1012MEP 20 juin 2012 Oui, c’est toujours renouvelé ?

1013CC 20 juin 2012 C’est toujours renouvelé, c’est toujours, toujours y a des choses inattendues

1014MEP 20 juin 2012 Hum hum ?

1015CC 20 juin 2012 Y a toujours des choses incroyables, auxquels eux ils vont penser, et toi t’aurais pas imaginé

1016MEP 20 juin 2012 Hum hum ?

1017CC 20 juin 2012 Ils vont puiser des idées qui sont géniales, dans le détournement, c’est là où je le vois le plus,

1018MEP 20 juin 2012 Ouaih ?

1019CC 20 juin 2012 Parce que dans le dessin, souvent c’est, il a les difficultés techniques, tu vois, dans la couleur, je te dis, ils ont beaucoup de mal, à la fabriquer parce qu’il y a aussi le temps, puis le matériel lui-même !

1020MEP 20 juin 2012 Hum hum ?

1021CC 20 juin 2012 Il manque toujours quelque chose, ou y a eu pas assez !

1022MEP 20 juin 2012 Hum hum ?

1023CC 20 juin 2012 Le temps de faire la couleur, ils ont pas le temps parce que c’est déjà là fin de l’heure !

1024MEP 20 juin 2012 Ouaih ?

1025CC 20 juin 2012 Ils partent sur une couleur, ils se disent, ben j’aurai pas le temps de faire le reste, ben ça les retarder dans l’avancement de leur travail, ils ont peur de ne pas finir à temps ?

1026MEP 20 juin 2012 Hum hum !

1027CC 20 juin 2012 Et donc le détournement c’est ce que je trouve le plus fascinant !

1028MEP 20 juin 2012 Ouaih ?

1029CC 20 juin 2012 Parce qu’en plus ils y croient et ils y vont !

1030MEP 20 juin 2012 Ils y vont d’emblée quoi, oui c’est ça ?

1031CC 20 juin 2012 Et puis ils sont jamais à court, jamais handicapés à travers ça, que ce soit sur dessin, sur canson, que ce soit sur ordinateur, tu vois !

1032MEP 20 juin 2012 Oui ?

1033CC 20 juin 2012 Quelle que soit la manière dont ils vont utiliser, ça n’arrête pas, ils prennent beaucoup, ils adorent ça, au bout d’un moment il faut leur dire, non !

1034MEP 20 juin 2012 Ouaih, ouaih on va arrêter le détournement, ce que tu disais !
| 1035 | IS 20 juin 2012 | Moi, j’ai un truc, je pense ! |
| 1036 | MEP 20 juin 2012 | Oui ? |
| 1037 | IS 20 juin 2012 | Au niveau de la rencontre avec l’œuvre que j’ai intégré, ce sont des vidéos qui montrent ! |
| 1038 | MEP 20 juin 2012 | Oui ? |
| 1039 | IS 20 juin 2012 | Les artistes en train de travailler ! |
| 1040 | MEP 20 juin 2012 | Oui, c’est génial ? |
| 1041 | IS 20 juin 2012 | Et ça, je l’ai fait dans le cadre du travail sur le geste, que j’ai fait dans la cour avec l’eau ! |
| 1042 | MEP 20 juin 2012 | Ce que tu nous avais montré, ça c’est bien ? |
| 1043 | IS 20 juin 2012 | C’est vrai que les élèves, je le dis pour, pour que tu l’aies, les élèves devaient, faire un travail, déjà de signer la cour ! Avec de l’eau et des pinceaux, ils avaient un pot d’eau et des pinceaux, des gros pinceaux et des éponges aussi et ensuite il y avait des cercles sur le sol, qui servaient à ranger les élèves, je leur ai demandé de faire un travail avec leur corps qui parle de traces, de mouvement, de geste, de relation entre le corps et l’espace, de s’approprier cet espace de cercle, |
| 1044 | MEP 20 juin 2012 | Hum hum |
| 1045 | IS 20 juin 2012 | Je leur ai dit beaucoup de choses, beaucoup de mots différents pour que chacun puisse entendre ce qu’il avait besoin d’entendre et ensuite ils ont fait des photos et en plus il faisait 35° c’était en septembre ou en octobre, je sais plus ! |
| 1046 | MEP 20 juin 2012 | Ouaih |
| 1047 | IS 20 juin 2012 | Et ça sechait très, très vite, c’était extrêmement rapide, ils ont dû travailler dans l’urgence pour arriver à prendre les photos, y avait 5, 6 appareils, qui tournaient, à peine c’était installé, à peine, ça s’effaçait, aussiôt ça s’effaçait et donc la séance, quand on est revenu dans la classe, parce que ça a pas duré une heure entière, je leur ai projeté la vidéo de Pollock, j’en ai une où il y a une belle musique qui est assez rock, qui donne une bonne force au document, et on voit Pollock en train de travailler, et là, ça a été un moment intéressant quand même, parce que je me suis dit y a plus rien à dire |
| 1048 | MEP 20 juin 2012 | Ouaih ?? |
| 1049 | IS 20 juin 2012 | Pas la peine d’en parler ! |
| 1050 | MEP 20 juin 2012 | Ouaih ? |
| 1051 | IS 20 juin 2012 | Et ça a dû sonner assez vite ! |
| 1052 | MEP 20 juin 2012 | Ouaih ! Et là tu relèves un truc important c’est là, le, le triangle, c’est-à-dire l’œuvre, la rencontre avec l’élève et l’artiste, il y a les 3 là ? |
| 1053 | IS 20 juin 2012 | Et le fait que ce soit des vidéos, je pense que c’est une dimension que je vais maintenant intégrer beaucoup plus dans mon travail, par exemple, le, avec les 3ème, toi c’est le détournement, moi ce qui m’intéresse le plus, c’est justement le rapport au corps, au déplacement, ce rapport physique avec l’œuvre, je leur ai demandé de faire des œuvres qui fassent participer le spectateur, enfin qui implique le spectateur |
| 1054 | MEP 20 juin 2012 | Hum hum ? |
| 1055 | IS 20 juin 2012 | Je leur ai montré une œuvre de Soto, où y a quelqu’un qui filme, c’est pareil c’est une vidéo, sur You Tube, c’est pas, c’est une vidéo amateur ! |
| 1056 | MEP 20 juin 2012 | Peu importe ? |
| 1057 | IS 20 juin 2012 | Et le gars il passe à travers avec sa caméra |
| 1058 | MEP 20 juin 2012 | Les pénétrables, là ? |
| 1059 | IS 20 juin 2012 | Son caméscope, et donc là aussi, tu te dis y a pas grand-chose à expliquer, c’est déjà §§§ ça je pense que c’est quelque chose que je développe pour trouver des références de vidéos qui montrent des artistes au travail parce que là les élèves, par rapport à une image fixe, eh ben |
| 1060 | MEP 20 juin 2012 | Oui, oui |
| 1061 | IS 20 juin 2012 | C’est le jour et la nuit ! |
| 1062 | MEP 20 juin 2012 | C’est eux choses, ça, c’est l’artiste ? |
| 1063 | CC 20 juin 2012 | Ça m’intéresse ça ! |
| 1064 | MEP 20 juin 2012 | Au travail et l’œuvre ? |
| 1065 | IS 20 juin 2012 | Voilà les deux ! |
| 1066 | MEP 20 juin 2012 | Et l’entrée, la rencontre dans l’œuvre, c’est à dire toutes les œuvres qui nécessitent que le spectateur soit dedans, dehors, etc. ? |
| 1067 | IS 20 juin 2012 | Donc voilà, je dirais que la vidéo, à mon avis, mais même je pense que si, il y avait des vidéos bien faites sur je m’approche d’un tableau, je suis dans le musée, clac, clac, clac, je m’approche de plus en plus |
| 1068 | MEP 20 juin 2012 | Ouaih |
| 1069 | IS 20 juin 2012 | Un regard, je pense que ce serait intéressant si on pouvait le faire, faire des zooms, hop, avec nos petits appareils photos, des petites vidéos, et leur montrer cette arrivée devant l’œuvre |
Y a Palette, mais sans son, tu mets pas le son de Palette, de Jaubert

Oui, mais je pense qu’on pourrait s’en faire nous, quand t’arrives devant l’œuvre tu peux faire des petites, parce que je pense que la vidéo captive, les élèves !

Hum hum ?

Et c’est marqué encore plus que l’image

Plus que l’image

Et que ce soit, voilà, découvrir l’œuvre ou découvrir l’artiste

C’est plus vivant !

En train de faire l’œuvre en mouvement, je pense que c’est quelque chose d’intéressant !

C’est plus fort !

Parce que nous, on voudrait, enfin on les veut en mouvement, nos élèves dans la pratique, donc leur montrer des produits finis, finalement c’est un autre monde,

Hum hum ?

Puisque c’est pas le même temps !

Ouais !

Ça ne se passe pas au même moment, les choses,

Ouais ?

Mais ils s’intéressent à la fabrication aussi !

C’est presque intéressant, alors on en a une ou 2 on a du Picasso, on a quelques documentaires comme ça, mais pas beaucoup,

Pas beaucoup !

mais c’est vrai que, pas beaucoup, mais ce serait bien de pouvoir avoir des chefs d’œuvres, le premier, le deuxième jour, le 10ème jour, le 1 mois, le 1 an, de façon à ce qu’ils comprennent justement cette évolution

Ouais, ça pourrait être un sujet de cours, ça tiens

Parce que pour eux ! Ben voilà

Faire une séquence,

Ouais

Du début de l’année jusqu’à la fin de l’année,

Ouais, mais ceci dit il en existe pas beaucoup

On pose et deux mois après on revient sur cette séquence là

Moi, je l’avais fait avec des choses qui s’abimaient dans le temps, on avait fait un travail comme ça, qui devait pourrir ou s’abimer, ou évoluer et tous les temps on prenait une photo, j’ai eu fait un travail dans ce genre-là, il y a longtemps, après le problème, y a le stockage, c’est que moi j’ai une petite réserve, il me faudrait au moins 100 m² de réserve (rire) ça on peut le dire aussi, je réclame, un mobil home entier pour ranger tout mon bazar dans la salle d’arts plastiques

Ceci dit les vidéos comme ça il n’en existe pas beaucoup, parce que moi, j’en avais cherchées aussi, et bon y a Pollock, y a Picasso, et après tu en trouves sur, en rapport !

Si y a des petits documentaires par moment, Hantaï en train de plier

Oui des petits documentaires

Celle que tu m’avais envoyée là, celle de ton neveu, aussi

Oui, celle de mon neveu, aussi

Hantaï avec ses pliages et ses trempages de peinture il fait son décor là, de théâtre

Y a Matthieu aussi, George Matthieu ?

Mais bon il faudrait qu’on les ait facile, pas forcément les acheter, pas forcément, un truc qui dure 30 min

Ah oui, il faut les trouver sur You Tube

Il nous faudrait 5, 10 min

Ouais ?

Et on a pas suffisamment de produit vidéo qui soit court et pertinent, même les Palettes, des fois, il y a des longueurs !

Oh c’est trop long ?

C’est trop long, ouaïh !

Eh voilà, il faudrait avoir des produits plus condensés et plus pertinents c’est quand même dingue qu’ils fassent des manuels scolaire aussi bien pour tous les profs et pour nous profs d’arts plastiques, ça soit bien souvent à côté de la plaque !
Ah parce que ceux qui font les manuels, sont pas forcément les gens qui devraient les faire ?

Voilà !

Watteau, il est gentil, celui qui avait fait, ceci n’est pas une œuvre, là,

Ouais !

Tu sais là

C’est de l’art ou pas de l’art ?

Oui c’est ça, c’est de l’art ou pas de l’art ? ouaih ben ça, le problème, c’est que c’est pas forcément des gens qui travaillent sur les arts plastiques

Ben ils font ça, pour des profs mais pas pour des élèves, alors ça veut dire que nous il faut une fois de plus !

Oui c’est pour les profs !

Que l’on !

Rafaire le livre !

Que l’on refasse, tout !

C’est sur ?

Et c’est vrai que comme on a quand même 4 niveaux, ça fait beaucoup, avec 3 ou 4 sujets par trimestre, ça fait une masse de travail considérable

Ouaih ?

Qui est pas forcément à la portée de tout le monde, alors les stagiaires, elles se donnent à fond, mais elles

ont pas de gamins, elles ont une vie tournée sur ça, mais après dès que t’as une vie de famille !

Faut le dire aux éditeurs !

Tu peux pas travailler 8 h par jour sur ton art plastique, ça c’est la réalité ! Non, mais c’est vrai que les

Palettes s’ils pouvaient nous les condenser en nous mettant que l’essentiel, enfin en faisant quelque

chose de plus serré !

Ouaih je comprends, Jaubert à l’époque, c’était pour faire, pour les profs !

Ce serait très bien !

Comme tu dis, c’était pour faire ?

Pour le prof !

Pour les profs, pour l’acquisition, ben par exemple ce que je disais, l’œuvre d’art ça crée de la

compétence, ben là c’est l’inverse, c’est-à-dire, enfin c’est l’inverse, c’est autre chose, l’œuvre d’art ça

crée de la connaissance, voilà ! En fait chez Jaubert c’est ça, quoi, lui y a une œuvre d’art, il y a de la

connaissance donc du coup, un enseignant doit accumuler de la connaissance et comme ça il pourra

transférer de la connaissance aux élèves !

Oui, oui, c’est ça !

Sauf que l’enseignant il a pas que des connaissances il doit avoir aussi des compétences professionnelles

pour pouvoir transférer des choses de l’œuvre d’art aux élèves

Ben il y a son vocabulaire, adapter, c’est de l’adaptation, c’est ça la compétence !

C’est ce qu’on disait le comportement par exemple, le fait de, enfin moi j’avais noté deux trois

Adaptation

Adaptation vous

Adaptation permanente au milieu,

L’adaptation au milieu, il a des choses par rapport

Simplement le vocabulaire, sélectionner le vocabulaire en permanence

La sélection

Le côté physique de l’œuvre, c’est-à-dire, être capable d’absorber les émotions, le côté plastique de

l’œuvre, c’est à dire, avoir des compétences pour comprendre l’œuvre, donc l’enseignant doit transférer

ça, il faut qu’il les ait aussi, tout ce qui est le vocabulaire, le fait aussi c’est d’essayer des attitudes par

rappor à l’œuvre au face à face de cette œuvre c’est-à-dire que l’émotion de comment dire, de joie

intense, etc., moi je pense que ça s’apprend, ça s’essaye, c’est-à-dire, euh, ben y a des œuvres elles disent

rien, enfin elles nous disent rien, et d’autres elles nous disent quelque chose, y a truc, il se passe quelque

chose, pourquoi est-ce que celle-ci et pas celle-là ? donc y a un truc ! du coup c’est bien parce que

quelque part on a essayé d’entrer, on a eu un comportement, moi je dis un comportement d’essayage, on

a essayé de rentrer dans l’œuvre et puis tiens on a trouvé des trucs et puis du coup, ça nous plait et puis

euh, l’autre on a essayé de rentrer dedans mais il y a tellement de choses qui nous déplaisent autour que
du coup, voilà, et puis celle qui est au milieu, eh ben on essaye pas, ça veut dire que, si on apprend à essayer de rentrer dans l’œuvre qui nous plaît pas ou qui nous plaît ou qui est au milieu, peut-être qu’on arrive à trouver des choses intéressantes à dire ! tu vois

1149CC 20 juin 2012  Hum hum
1150MEP 20 juin 2012  Done du coup c’est dans cette idée là, les compétences de l’enseignant, elles sont plus qu’importantes par rapport à la, la rencontre avec l’œuvre d’art ?
1151IS 20 juin 2012  Ben il faut une diversité émotionnelle, une richesse émotionnelle personnelle forte !
1152MEP 20 juin 2012  Oui ?
1153IS 20 juin 2012  Ben il faut une forte sensibilité, il faut aussi ben !
1154MEP 20 juin 2012  Ça se crée, hum, ça se construit ?
1155IS 20 juin 2012  Se poser des questions, analyser, c’est presque une démarche de chercheur, hun !
1156MEP 20 juin 2012  Oui, oui, c’est vrai !
1157IS 20 juin 2012  Hun c’est ça ! oui c’est une démarche de chercheur, ouaih
1158MEP 20 juin 2012  C’est vrai ouaih !
1159CC 20 juin 2012  Est-ce que tu as essayé déjà, de parler, de présenter une œuvre que tu aimes pas du tout ?
1160IS 20 juin 2012  J’ai, une œuvre que j’aime pas du tout faudrait que j’en trouve une !
1161MEP 20 juin 2012  Dali, par exemple, t’aime bien ? (rire)
1162IS 20 juin 2012  Ça me gêne pas, ça me gêne pas, qu’est-ce que je pourrais détester vraiment ! Y a des œuvres qui pourraient me gêner, Annette Messager, des choses comme ça, je, sur la femme, l’intimité, je trouve qu’il y a des choses

1163CC 20 juin 2012  Ouaih
1164IS 20 juin 2012  Que je trouve très dure
1165MEP 20 juin 2012  Ouaih ?
1167IS 20 juin 2012  Mais je serais capable d’en parler quand même en disant ça, mais on ne peut pas le soutenir, et pourtant, ce serait, c’est à dire en ne disant rien !
1168MEP 20 juin 2012  On est pas obligé de parler de l’œuvre non plus, on n’est pas obligé de parler dessus non plus ?
1169IS 20 juin 2012  Moi, je pense pouvoir parler de ce que je ressens, oui, sans problème ! Ou de ne rien dire en disant que c’est ce qu’il y a à dire ! Rien !
1170MEP 20 juin 2012  Mais on peut aussi laisser, on peut laisser du silence, tu sais ? C’est ça ?
1171IS 20 juin 2012  Oui, oui oui !
1172CC 20 juin 2012  Ouaih !
1173MEP 20 juin 2012  On peut mettre l’œuvre et qu’il y ait du silence
1174IS 20 juin 2012  Oui, (silence), du vide,
1175CC 20 juin 2012  Sur les œuvres t’as des œuvres qui sont des fois choquantes, quand même !
1176MEP 20 juin 2012  Ouaih ?
1177CC 20 juin 2012  Surtout dans les œuvres du XXème siècle, par moment c’est pas évident, tu vois ! Alors !
1178MEP 20 juin 2012  Là on parle de la réception, c’est-à-dire que ça peut être intime ?
1179IS 20 juin 2012  Oui, les autres Chapman et la poupée, c’est Hans Belmer et, là, qui fait ça !
1180MEP 20 juin 2012  Oui, oui, oui y a c’est Belmer ?
1181IS 20 juin 2012  Ça tu vois je peux pas montrer ça aux élèves
1182CC 20 juin 2012  Ben voilà c’est aussi
1183MEP 20 juin 2012  Y a les frères Chapman, aussi, qui travaillent sur les poupées aussi, c’est des poupées jumelles qui sont souvent rattachées l’une à l’autre, c’est assez costaud aussi les frères Chapman ?
1184IS 20 juin 2012  Ouaih tout ce qui est !!
1185CC 20 juin 2012  Parce que là on sort presque de ce qui est de l’art et de l’art plastique, ça, ça te mène loin philosophiquement, politiquement, sociologiquement !
1186MEP 20 juin 2012  Là où, c’est la définition de l’œuvre par elle-même, c’est- à dire le problème de l’œuvre dans la société et des fois il y a des œuvres qui posent problèmes ?
1187CC 20 juin 2012  Et est-ce que ça ne dépasse pas nos compétences, d’un seul coup !
1188MEP 20 juin 2012  Moi, j’ai une œuvre qui a posé problème dans la petite galerie, c’est une œuvre d’une fille qui s’appelle Balley, t’as la chevelure qui est devant, la gamine, c’est une petite fille, elle a des zébres en peluche qu’elle tient et y a un zèbre par terre, et tout le fond, si tu veux c’est une sorte de fond comme la peau d’un tigre, enfin bon, mais cette petite fille, est vêtue très légèrement, mais comme une gamine qui sortirait de son lit, tu vois un peu les cheveux en pétard, tu vois, comme si elle sortait d’un cauchemar, quoi
1189IS 20 juin 2012  Et elle était en pyjamas
1190MEP 20 juin 2012  Ah, non, non, non elle est en petite tenue,
Elle en a presque pas !

Un peu, mais à peine transparente, franchement moi, j’avais pas vraiment, et c’est une seule, des personnes dans la petite galerie

Elle a trouvé ça bien !

Non elle a buggé, elle a carrément refusé, elle a refusé et là on parle de l’œuvre et de l’intime et ce qui s’est passé

C’est son propre truc à elle qu’elle renvoie là-dedans

Ya un truc ?

Face à ce genre de truc là, Quelque chose comme ça

A ce genre de truc ? Parce que là c’est une adulte

Ça peut te prendre à n’importe quand !

D’un seul coup tu as le contact, c’est-à-dire que, §§

Y a un truc qui a cédé là, tu l’as su qu’après !

A dit ça t’embête pas, ben je lui ai dit non, non, par contre je lui ai dit je parlerai de ce problème de blocage autour d’une œuvre, parce que avec des élèves, on peut avoir la même chose !

Ouais ouaih !

Tu peux rentrer ça, bien sûr !

C’est le même truc, et franchement l’image elle est pas, elle est pas, violente, au contraire elle est douce, c’est un beau fond noir et blanc, la gamine est rousse,

Il faut avoir le contact, c’est-à-dire que, §§

Il faut regarder, il y a que ça pour le voir !

Mais tu sais c’est pareil avec le Mantegna, le Christo Scorto, où on dit que le pénis est en érection, il est à peine bombé, enfin, il faut aller chercher enfin celui-là, je sais plus c’est pas Arasse, qui dit ça, mais c’est un autre, historien de l’art qui est très critique, comment il s’appelle, Marcadé, Bernard Marcadé, c’est un type, bon il a fait les œuvres qui m’ébrient, tu sais

Ouais ! Ouais Je crois que certaines images bougent nos lignes ! et là c’est ce qui s’est passé, ce que dit Isabelle, y a un truc qui a cédé !

Enfin je veux dire, y a des jeux de mots mais je veux dire

Ouais ! Ouaih ! Ouaih ! Je crois que certaines images bougent nos lignes ! et là c’est ce qui s’est passé, ce que dit Isabelle, y a un truc qui a cédé !

Enfin il y a beaucoup de rapports sensuels aux œuvres et très sensibles aux œuvres, et donc du coup, voilà, mais c’est vrai du coup, que, quand, maintenant je regarde pas le Christo Scorto, de Mantegna, je le regarde pas de la même manière, je l’ai utilisé dans une conférence sur le corps, les gens c’est sûr qu’ils ne regarderont plus cette œuvre là de cette manière là, mais c’est vrai que, quand tu le regardes tu te dis, ben oui, je vois bien que … donc du coup, c’est un Christ mort, Mantegna se fait asperger par, le comment dire, par les religieux, parce qu’il est trop vert, trop cadavérique donc trop humain et en même temps, parce que c’est la mort, et il devrait pas être mort, et donc du coup, Mantegna se rattrape en gros, en disant mais vous voyez bien, il est pas si mort que ça, puisque, bon,

Ah ouaih ! Ouaih ! Ouaih ! Ouaih ! Je crois que certaines images bougent nos lignes ! et là c’est ce qui s’est passé, ce que dit Isabelle, y a un truc qui a cédé !

Enfin je veux dire, y a des jeux de mots mais je veux dire

Ah ouaih d’accord !

Enfin je veux dire, y a des jeux de mots mais je veux dire

Ouais ! Ouaih ! Je crois que certaines images bougent nos lignes ! et là c’est ce qui s’est passé, ce que dit Isabelle, y a un truc qui a cédé !

Ah ouaih d’accord !

Son corps réagit encore (rire) C’est fout quoi ! C’est fout quoi ! tu te dis le mec il est gonflé quand même de, faire ce genre, bon je te dis c’est Bernard Marcadé, qui dit ça, mais moi je trouve que voilà, il y a des œuvres on pourra faire ce qu’on veut, on ne voit pas ce que les autres voient de cette œuvre là, voilà et c’est toute la partie intime en fait de l’œuvre et ça c’est un face à face moi et moi, quoi !

Oui, on peut pas tout verrouiller
1227MEP 20 juin 2012 | Et du coup y’a des œuvres qui posent problème quand même, y a des œuvres
---|---
1228IS 20 juin 2012 | Est-ce que le David de Michel Ange te pose un problème ?
1229MEP 20 juin 2012 | Non !
1230IS 20 juin 2012 | De montrer cette statue au 5ème ?
1231MEP 20 juin 2012 | Non, pas du tout ?
1232IS 20 juin 2012 | Parce que tu sais ce qu’il m’est arrivé là, lundi ; euh, non vendredi, j’ai, bon, je faisais un travail, sur la renaissance sous forme d’un jeu, c'est-à-dire 2 fois 20 tableaux, j’ai des œuvres, je fais ça en fin d’année, comme ça, avec des questions, genre de observation, quelle est la couleur de ça, quelle est la date de ça, enfin bref,
1233MEP 20 juin 2012 | Un jeu quoi ?
1234CC 20 juin 2012 | Oui un jeu !
1235IS 20 juin 2012 | Ils devaient aller voir tous les tableaux : où est Icare, eh ben il est dans l’eau, et puis il y a le David de Michel Ange, entre autre, parce que c’est une des œuvres importantes, et j’ai les CM2 qui visitent la salle info, à ce moment là l’élève avait le David de Michel Ange ouvert, bon normal, il t’a fait un zoom, comme ça sur le sexe du David de Michel Ange, de là à là étaient les élèves, et les profs et moi j’étais dégoutée quoi,
1236 CC 20 juin 2012 | Ben c’est de la provocation !
1237MEP 20 juin 2012 | Ben c’est pas grave, pourquoi ?
1238IS 20 juin 2012 | Ben je me suis dit après coup, est-ce que cette œuvre il faut que je la montre ?
1239CC 20 juin 2012 | Ben oui !
1240MEP 20 juin 2012 | Oui, ben bien sûr !
1241IS 20 juin 2012 | Alors tu vois ils étaient, là les CM2, venaient sur le §§§ de Michel Ange en arts plastiques en salle info
1242MEP 20 juin 2012 | Mais c’est une sculpture, c’est pas la réalité encore une fois, et puis en plus c’est l’image sur écran ?
1243IS 20 juin 2012 | Oui mais tu vois je me suis retrouvée mal à l’aise, dans cette situation, parce que par rapport à ces gamins qui venaient
1244MEP 20 juin 2012 | Oui mais ?
1245IS 20 juin 2012 | Après coup je me suis dit est-ce que j’ai le droit de montrer cette œuvre ?
1246MEP 20 juin 2012 | Oh oui ?
1247CC 20 juin 2012 | Oh bah y en a plein d’autres !
1248MEP 20 juin 2012 | Ah, non, oui, alors là, je m’insurge ?
1249IS 20 juin 2012 | Alors j’ai fait un rapport
1250CC 20 juin 2012 | Oui !
1251IS 20 juin 2012 | Au principal, et en plus l’élève me gonflait depuis un moment donc c’était l’occasion de le virer du cours, et j’ai mis au parent une œuvre étudiée dans le programme, nanani, nanana, mais après je me suis dit, mais si les parents me disent ben vous n’avez qu’à pas le montrer ! Tu vois
1252MEP 20 juin 2012 | Si, si, ça fait partie de ton travail ça, tu dois le montrer !
1253IS 20 juin 2012 | Ben c’est qu’un petit exemple où pendant un certain temps tu doutes, tu te dis mince !
1254MEP 20 juin 2012 | Oui, mais ?
1255IS 20 juin 2012 | Est-ce que j’ai eu raison, est-ce que j’ai eu tort, pourquoi je me suis retrouvée là !
1256MEP 20 juin 2012 | Tu sais que c’est vraiment une question, on a vu ça avec Cyril Boudois, c’est vraiment une question qu’on pose, justement pour le CAPES et il avait dans sa mallette deux œuvres très particulières, une œuvre où c’est Matisse, ça va aller encore 10 min) une œuvre de Matisse au trait et une femme nue, et où on voit, enfin t’as les traits comme ça et t’as juste un trait, il pose la question aux deux jeunes filles, qui étaient Marie et Maud, et il leur dit alors cette œuvre là vous la montrez ? Et elles étaient embêtées quoi !
1257IS 20 juin 2012 | Tu penses bien
1258MEP 20 juin 2012 | Non, parce que, oui, oui
1259CC 20 juin 2012 | Tu penses bien, moi je pense qu’il y a 2 cas, il y a le cas, tu tout à l’heure, tu citais toi, c’était un choc, parce qu’il y a une histoire, c’est un traumatisme, y’a une histoire c’est particulier et puis il y a la provocation aussi, il faut pas oublier, parce qu’on rencontre ça assez souvent ! moi j’ai eu le cas avec un 6ème,
1260MEP 20 juin 2012 | Oui ?
1261CC 20 juin 2012 | C’est drôle quand même en classe !
1262MEP 20 juin 2012 | Oui ?
1263CC 20 juin 2012 | Ben c’était le petit §§§ qui était là l’autre jour, et lui il a le chic toujours, pour essayer un petit peu d’amuser le monde entier et un jour où je faisais voir la table loup de Brauner, j’y avais jamais pensé, et puis franchement personne, jamais un gosse m’avait jamais rien dit là-dessus, je pense pas qu’on t’es dit un truc là-dessus, et puis alors on parlait etc., et puis d’un seul coup il se met à me dire, qu’est-ce qu’il y
1264 MEP 20 juin 2012 | Oui bien sûr ?
1265 CC 20 juin 2012 | Alors je lui dis je sais pas moi je vois rien, alors, parce qu’il me fallait le temps quand même à moi, (rire)
1266 MEP 20 juin 2012 | Hum hum ?
1267 CC 20 juin 2012 | Alors je me suis dit comment je le prends ?
1268 MEP 20 juin 2012 | Alors comme j’ai vu qu’il était là, alors j’ai dit, vous voyez quelque chose les autres ? Les autres non, bien sûr ! Donc tout le monde regarder l’œuvre !
1269 CC 20 juin 2012 | Donc je savais que c’était son idée ! Alors je lui dis ben je sais pas, il me dit, mais ça les trucs, les trucs, ronds là, ben je dis les trucs ronds, mais je lui dis y a rien de ronds là-dessous, il me dit ces deux là-dessous ! (rire)
1270 MEP 20 juin 2012 | Donc terminé ?
1271 CC 20 juin 2012 | Alors je me suis dit comment je le prends ?
1272 MEP 20 juin 2012 | (rire) !
1273 CC 20 juin 2012 | Alors je voulais être sure de bien l’amener tranquillement face à la classe, etc., et puis je le prends tranquillement je lui dis, eh ben tu le vois pas, mais tu en as pas toi ? (rire)
1274 MEP 20 juin 2012 | (rire) eh oui bien sûr !
1275 CC 20 juin 2012 | Alors à tout le monde était mort de rire, filles et garçons compris !
1276 MEP 20 juin 2012 | Donc la dérision, l’humour, hun !
1277 CC 20 juin 2012 | La dérision l’humour, ça m’a pas, c’était foutu coincé, parce que au lieu qu’on rit (rire)
1278 IS 20 juin 2012 | C’est le cas de le dire (rire) !
1279 MEP 20 juin 2012 | (rire)
1280 IS 20 juin 2012 | Et tu vas marquer tout ça ?
1281 MEP 20 juin 2012 | Oui, oui oui, non c’est très bien ça va me faire rire !
1282 CC 20 juin 2012 | Il s’est trouvé pris à son propre piège !
1283 MEP 20 juin 2012 | Eh oui ?
1284 CC 20 juin 2012 | Et son effet est tombé à l’eau complètement, et depuis c’est terminé, je peux lui faire voir ce que je veux !
1285 IS 20 juin 2012 | Au oui, d’accord !
1286 CC 20 juin 2012 | C’est sans commentaire !
1287 MEP 20 juin 2012 | Oui, donc du coup c’est un jeu ?
1288 CC 20 juin 2012 | Oui y a un jeu quand même aussi, ça dépend comment c’est amené, il faut bien le cibler, tester
1289 MEP 20 juin 2012 | Et puis non, je veux dire, moi je pense qu’il y a des œuvres qu’on ne peut pas montrer, moi je vais pas montrer l’origine du monde, par exemple à des 3ème, ni même à des 6ème.
1290 CC 20 juin 2012 | Evidemment
1291 MEP 20 juin 2012 | Par contre je l’ai fait à des terminales, je l’ai fait à des 1ère, parce que, c’était, encore une fois c’est une obligation par rapport à mon programme, ils travaillent sur le corps, je ne peux pas ne pas montrer l’origine du monde, en plus tu donnes le côté historique de la chose, où le père Courbet, il mettait ça sous un rideau, donc c’était aussi tout ce côté un peu,
1292 CC 20 juin 2012 | Moi je dirais que les !
1293 MEP 20 juin 2012 | De vision, un peu sous le manteau !
1294 CC 20 juin 2012 | Les 6ème, réagissent plus sainement souvent à ce genre de choses !
1295 MEP 20 juin 2012 | Oui c’est vrai ?
1296 CC 20 juin 2012 | Que les 3ème, c’est pour ça, qu’au 3ème il faut trier il faut faire attention,
1297 MEP 20 juin 2012 | Oui c’est vrai !
1298 CC 20 juin 2012 | Parce que les 3ème vont réinterpréter et puis ils transforment et puis ça va au-delà du jeu quelque fois, ça peut être perturbant, ça peut être agressif
1299 IS 20 juin 2012 | §§§plus ils en voient et ça tu pourrais le rajouter, plus l’élève est confronté à des images d’œuvres et plus ça lui semble normal, naturel, évident
1300 MEP 20 juin 2012 | Oui, oui
1301 IS 20 juin 2012 | Et le fait que nos collègues en montre en histoire, les cours et machin, et en français, c’est positif, même si ça reste un peu historique comme approche ou littéraire
1302 CC 20 juin 2012 | Simon !
1303 IS 20 juin 2012 | Ils voient des œuvres quand même et
1304 MEP 20 juin 2012 | Dans d’autres contextes
<table>
<thead>
<tr>
<th>Time</th>
<th>Speaker</th>
<th>Text</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1305</td>
<td>CC 20 juin 12</td>
<td>Ça veut dire que tu peux plus faire voir les couros, ça veut dire toutes ces choses là</td>
</tr>
<tr>
<td>1306</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Ah oui, non, non</td>
</tr>
<tr>
<td>1307</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Oui, mais là, ils ricanent déjà là-dessus !</td>
</tr>
<tr>
<td>1308</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Bien sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>1309</td>
<td>CC 20 juin 12</td>
<td>Moi j’avais prévu, parce que je me suis dit quand on va aborder, l’antiquité, quand tu vas présenter les couros, alors ça y est, il va me refaire le coup, si je m’en sors pas là tout de suite pour lui dire attention, si tu recommences tu vas faire rire tout le monde,</td>
</tr>
<tr>
<td>1310</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Non, non, c’est sur ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1311</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Il fallait le caler et après c’est terminé !</td>
</tr>
<tr>
<td>1312</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Tu veux mettre tes trucs, tes images</td>
</tr>
<tr>
<td>1313</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Oui je termine en disant que, au collège je suis en train de mettre en place un projet qui est loin d’être tout à fait fini, on avait une malette-poster du musée Fabre,</td>
</tr>
<tr>
<td>1314</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1315</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>J’ai proposé à des collègues de s’approprier l’un de ces posters, et puis bon, tout le monde a pas été emballé par les posters du musée Fabre, conclusion certains sont, enfin j’ai demandé à chacun, ce qui lui plairait pour mettre devant la salle, à l’extérieur dans le couloir, sous un plexiglas,</td>
</tr>
<tr>
<td>1316</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1317</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>J’ai obtenu des fonds, pour faire ça, te on va dire à terme, l’idée c’est que chaque salle,</td>
</tr>
<tr>
<td>1318</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1319</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Son œuvre dans le couloir</td>
</tr>
<tr>
<td>1320</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Ah ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1321</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Sous plexi vise !</td>
</tr>
<tr>
<td>1322</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>D’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>1323</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>De façon à pouvoir dire salle Rembrandt, salle… !</td>
</tr>
<tr>
<td>1324</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Rembrandt, salle, euh, c’est pas mal ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>1325</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Voilà !</td>
</tr>
<tr>
<td>1326</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Ah comme dans un musée, c’est rigolo</td>
</tr>
<tr>
<td>1327</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Le fait qu’on puisse avoir, une galerie de poster, alors c’est lourd, à mettre en place parce que les gens ne savent pas ce qu’ils veulent, comme poster, blablabla, ils ont peur d’être identifié à telle œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>1328</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Ah ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1329</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Ils se demandent si l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>1330</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Ah ouaih, tiens à la discipline ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1331</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Oui c’est intéressant !</td>
</tr>
<tr>
<td>1332</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>C’est marrant</td>
</tr>
<tr>
<td>1333</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Par exemple la collègue de français elle disait, oui mais bon, moi je fais du latin et du grec, mais je vais quand même pas mettre le Parthénon ! Quoi hun (rire) mais moi j’aime bien Chagall, mais quand même Chagall, et le grec et le latin, ça va pas bien ensemble ! elle si, elle peut faire des parallèles elle a des analyses des mythes que Chagall, qu’elle a repris et tout !</td>
</tr>
<tr>
<td>1334</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Oui, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1335</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Et elle pourrait et tout, elle pourrait trouver des parallèles, résultat elle a acheté le poster et elle l’a mis dans sa chambre, mais pour dire que, y a des profs qui ne savent pas quoi choisir comme œuvre à laquelle s’identifier et identifier leur salle, parfois y en a qui veulent tous un Kandinsky</td>
</tr>
<tr>
<td>1336</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1337</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Alors on s’est dit mine on va avoir, plusieurs salles Kandinsky, ça va pas et puis bon, cette, c’est assez compliqué à mettre en place mais je pense que ça pourrait marcher, et que dans l’idée que au bout d’un certain nombre d’années, tu dévisses et tu remplaces le poster !</td>
</tr>
<tr>
<td>1338</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Bien sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>1339</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Donc on pourrait avoir dans ce collège une galerie, comme ça, d’œuvres !</td>
</tr>
<tr>
<td>1340</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Des reproductions ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1341</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Y a comme ça aussi ! Le prof de techno a choisi un bronze, je l’ai mis dans un couloir, qui est, parce que lui il a un préfabriqué, donc je lui ai mis dans un couloir, dans l’établissement, donc à l’heure d’aujourd’hui, y en a 3 ou 4</td>
</tr>
<tr>
<td>1342</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1343</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Donc c’est peu sur les 60 profs !</td>
</tr>
<tr>
<td>1344</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1345</td>
<td>IS 20 juin 12</td>
<td>Mais je désespère pas,</td>
</tr>
<tr>
<td>1346</td>
<td>MEP 20 juin 12</td>
<td>C’est bien, oui, ouaih ouaih ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
1347IS 20 juin 2012 C’est un projet qui a intéressé quand même, mais qui est difficile parce que justement parce qu’il faut s’impliquer !
1348MEP 20 juin 2012 Parce qu’il y a l’implication de l’enseignant là
1349IS 20 juin 2012 Oui !
1350MEP 20 juin 2012 Et donc du coup, l’implication au niveau de l’œuvre, peut-être que nous c’est facile, parce que nous on sait on a été un peu obligé d’aller vers l’œuvre d’art, mais, eux, ils ont pas eu ça dans leur cursus scolaire,
1351CC 20 juin 2012 Y a une prof qui a été toute suite d’accord qui m’a dit moi je veux le Charles Baudelaire, parce qu’il y a un portrait de Baudelaire, au musée Fabre, elle prof de lettres, elle l’a dit spontanément, eh ben moi le Portrait de Baudelaire, me va tout à fait, clac, deux temps 3 mouvements elle a son portrait sauf que tous les autres tergiversent et ils savent pas ce qu’ils veulent et voilà ils ont l’impression qu’ils se marient avec une œuvre (rire)
1352CC 20 juin 2012 (rire)
1353MEP 20 juin 2012 (rire)
1354CC20 juin 2012 Le mot de la fin
1355MEP20 juin 2012 Ok ça marche !


1PS 27 juin 2012 …connaitre des gens151, tu vois
2 MEP 27 juin 2012 Ouaih, ouaih !
3PS 27 juin 2012 C’est pas rien non plus d’être maitre formateur quoi, tu vois !
4 MEP 27 juin 2012 Hun hum ! ben oui oui
5PS 27 juin 2012 MAT c’est quelque chose, mais maitre formateur, c’est pas rien donc du coup… on peut se mettre là ?
6MEP 27 juin 2012 Oui, vas-y assieds-toi, c’est bien comme ça ?
7PS 27 juin 2012 Et toi t’en es où ?
8MEP 27 juin 2012 Euh…ben euh moi euh …je…je… je vais attaquer l’analyse, l’écriture (rire) ! donc, donc voilà !
9PS 27 juin 2012 Là ! L’écriture !
10MEP 27 juin 2012 Eh oui, ça fait la 4ème année donc il faut y aller maintenant, il faut plus avoir peur d’écrire, non ! ça va ! ça va !
11PS 27 juin 2012 T’as déjà, t’as déjà j’imagine !
12MEP 27 juin 2012 Oui, dans la tête !
13PS 27 juin 2012 Ouaih
14MEP 27 juin 2012 Mais maintenant faut mettre tout à plat, quoi ! c’est ça, toute la partie théorique, toute la partie…la, la part…enfin…faut que tout s’enchaîne correctement ! quoi bon
15PS 27 juin 2012 Ouaih ouaih
16MEP 27 juin 2012 C’est vrai que j’ai pas mal de, de, d’idées, je sais ce que je veux faire !
17PS 27 juin 2012 Ouaih
18MEP 27 juin 2012 Mais bon maintenant faut passer /§§§/ au plus compliqué… ah c’est comme un mémoire, mais comme ça (geste des deux mains pour montrer la taille, la dimension) (rire)
19PS 27 juin 2012 (rire)
20MEP 27 juin 2012 En plus grand quoi, voilà ! voilà, donc du coup dans le travail que je fais sur la thèse si tu veux, y a encore des questions sur lesquelles j’ai pas de réponse et étant donné que toi tu as bossé quand même pas mal sur l’œuvre d’art,
21PS 27 juin 2012 Ouaih
22MEP 27 juin 2012 Voilà je trouve que c’est intéressant de te poser des questions pour que… c’est pas que je vais avancer, mais ça permettra peut-être de retrouver dans les autres entretiens des éléments importants si tu veux, de, de… ce questionnement, voilà, voilà !
23PS 27 juin 2012 Hum !
24MEP 27 juin 2012 Euh du coup, on démarrer, j’enregistre pour euh pour simplement…. Des questions

151 PHILIPPE VIENT D’OBTENIR SON CAFIPEMF ; IL GOUTE DORENAVANT AUX DIFFICULTES MAIS SURTOUT PLAISIR D’ETRE FORMATEUR.
25PS 27 juin 2012 Ouaih

26MEP 27 juin 2012 Donc la première, c’était pourquoi t’avais choisi de travailler sur les œuvres d’art ? Qu’est-ce qui faisait que ton choix, c’est à un moment donné, tu t’es dit, bon c’est là-dessus que je veux travailler, je veux travailler sur les œuvres d’art ?

27PS 27 juin 2012 Parce que je suis enseignant évidemment, dans mon cadre professionnel je m’interroge ?

28MEP 27 juin 2012 Oui, oui ?

29PS 27 juin 2012 Bien sûr, hum !

30MEP 27 juin 2012 Oui ?

31PS 27 juin 2012 Dans mon cadre professionnel, puisque, moi de mon parcours !

32MEP 27 juin 2012 Hum ?

33PS 27 juin 2012 Evidemment, universitaire, j’ai été en contact avec les œuvres d’art !

34MEP 27 juin 2012 Oui ?

35PS 27 juin 2012 De mon passé professionnel, avant d’être enseignant j’étais en contact avec des œuvres d’art, puisque j’ai travaillé au musée et si tu veux…

36MEP 27 juin 2012 Oui, ah oui, t’as travaillé au musée toi ?

37PS 27 juin 2012 A Carré d’art tu sais !

38MEP 27 juin 2012 Ah Carré d’art ? D’accord ?

39PS 27 juin 2012 J’ai travaillé deux ans je crois ! J’avais fait un an

40MEP 27 juin 2012 Mais en tant qu’enseignant alors ?

41PS 27 juin 2012 Eh non, en tant que guide conférencier

42MEP 27 juin 2012 D’accord ah oui ?

43PS 27 juin 2012 J’étais euh, rattaché au service culturel,

44MEP 27 juin 2012 D’accord ?

45PS 27 juin 2012 C’était dans la continuité de mon DESS et en fait à l’issue de ça, ils m’ont proposé un poste que j’ai accepté !

46MEP 27 juin 2012 Hum ?

47PS 27 juin 2012 Et j’étais rattaché au service culturel !

48MEP 27 juin 2012 D’accord ! D’accord ?

49PS 27 juin 2012 Donc véritablement depuis on va dire 20 ans en fait on va dire, depuis que je suis rentré à la FAC, je suis en contact avec des œuvres d’art ?

50MEP 27 juin 2012 D’accord !

51PS 27 juin 2012 Evidemment, quand je suis devenu enseignant, ça me paraissait évident de présenter des œuvres d’art à mes élèves tout simplement parce que je pense que l’école, si tu veux, c’est là où ça se passe

52 ME 27 juin 2012 Oui, hum hum ?

53PS 27 juin 2012 Tout simplement, on a une mission, si tu veux, nous, en tant qu’enseignant

54 M 27 juin 2012 Hum, hum ?

55PS 27 juin 2012 Euh de culture ?

56 ME 27 juin 2012 Bien sûr

57PS 27 juin 2012 De « culturações », d’acculturation

58 ME 27 juin 2012 Oui ?

59PS 27 juin 2012 Auprès de nos élèves et donc leur présenter des œuvres d’arts, si tu veux, c’est d’abord, euh demandé par des programmes officiels, donc je réponds à une demande institutionnelle !

60 ME 27 juin 2012 D’abord,

61PS 27 juin 2012 En tant qu’enseignant ?

62 ME 27 juin 2012 Ouaih ! Ouaih ?

63PS 27 juin 2012 Je suis professionnel et après je me dis que effectivement si tu veux, ça me paraît évident que ces élèves là aient accès à cette culture qui est pour tous, quoi !

64 ME 27 juin 2012 C’est cette évidence là qu’il faut mettre en évidence, (rire)

65PS 27 juin 2012 Voilà, c’est cette évidence, qui voilà, si tu veux moi, alors par contre, si tu veux l’idée a toujours été évidente pour moi, de présenter des œuvres d’arts, le problème si tu veux, c’est comment on fait ça ?

66 ME 27 juin 2012 Oui, oui ?

67PS 27 juin 2012 Qu’est-ce qu’on montre ?

68 ME 27 juin 2012 Hun hum ?

69PS 27 juin 2012 Et pourquoi on le montre ? mais dès que j’ai commencé à enseigner si tu veux, il y a dix ans de ça,

70ME 27 juin 2012 Hun hum ! Ouaih !

71PS 27 juin 2012 Je montrait des œuvres d’art, voilà, essentiellement d’art contemporain, parce que je suis issu d’un cursus
| MEP     | 27 juin 2012 | 72 | art contemporain | Et en reproductions ? Et en… et aussi aller voir les œuvres réelles, hum ?
|---------|--------------|----|-----------------|-------------------------------------------------
| PS      | 27 juin 2012 | 73 | Ouaih, on allait à Sérignan, on allait, tu vois, quoi !
| MEP     | 27 juin 2012 | 74 | Ouaih ?          | Toujours ce souci là d’œuvres dans la classe, mais si tu veux de de…de reproduction A3, ou de posters que j’avais, y avait toujours des œuvres d’art et toujours, à peu près chaque année, on est allé voir un lieu qui nous montrait de l’œuvre, bon mais les repro parfois, le détail, tu ne l’auras jamais dans la réalité, attention, c’est autre chose, et faut aussi travailler avec les repro pour ça aussi, tu vois…
| PS      | 27 juin 2012 | 75 | Ouaih ?          | Visibles, réelles !
| MEP     | 27 juin 2012 | 76 | Ouaih ?          | Palpable ?
| PS      | 27 juin 2012 | 77 | Ouaih ?          | Sérignan, Sète, Lodève, peu importe !
| MEP     | 27 juin 2012 | 78 | Ouaih ?          | D’accord ? Il y a des œuvres, voilà, visibles, réelles ?
| PS      | 27 juin 2012 | 79 | Ouaih ?          | Visibles, réelles !
| MEP     | 27 juin 2012 | 80 | Ouaih ?          | Palpable ?
| PS      | 27 juin 2012 | 81 | Ouaih ?          | D’accord ? Il y a des œuvres, voilà, visibles, réelles ?
| MEP     | 27 juin 2012 | 82 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 83 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| MEP     | 27 juin 2012 | 84 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 85 | Pulpaible ?      | D’accord ? Il y a des œuvres, voilà, visibles, réelles ?
| MEP     | 27 juin 2012 | 86 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 87 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| MEP     | 27 juin 2012 | 88 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 89 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| MEP     | 27 juin 2012 | 90 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 91 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| MEP     | 27 juin 2012 | 92 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 93 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| MEP     | 27 juin 2012 | 94 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 95 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| MEP     | 27 juin 2012 | 96 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 97 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| MEP     | 27 juin 2012 | 98 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 99 | Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| MEP     | 27 juin 2012 | 100| Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 101| Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| MEP     | 27 juin 2012 | 102| Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 103| Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| MEP     | 27 juin 2012 | 104| Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 105| Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| MEP     | 27 juin 2012 | 106| Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 107| Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| MEP     | 27 juin 2012 | 108| Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 109| Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| MEP     | 27 juin 2012 | 110| Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…
| PS      | 27 juin 2012 | 111| Ouaih ! Si je fais un résumé, c’est, euh, c’est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais…

*1er degré*
dire, c'est ça qui était pas…

Oui oui oui

très euh… réfléchi

Oui c’est cette sorte progression ?

Voilà !

Des savoirs universitaires, en fait hun !/ … / et euh /euh/ donc si je te comprends bien, je comprends qu’effectivement cette œuvre d’art elle a de l’importance, est-ce que ça a aujourd’hui une autre résonnance que ça avait il y a quelques années, par rapport au fait que tu es ce CAFIPEMF, par rapport au fait que, on, on te charge peut-être d’autres missions maintenant, est-ce que ça a une autre importance, est-ce que tu vois ça autrement ou est-ce que, euh…/ enfin je sais pas ?…

Si tu veux, ce qui m’intéresse aujourd’hui de réfléchir véritablement sur l’œuvre d’art, c’est effectivement donc toutes les compétences qui vont en découler, ce que je peux mettre en place moi dans ma classe !

Donc les compétences, tes compétences à toi ou les compétences des élèves ?

Alors les deux ! si tu veux, se développent, parce que, euh…moi, si tu veux, euh, je vais me poser des questions de présentation, de mise en cohérence des œuvres

Hun hum ?

Par rapport/pour mes élèves

Et donc du coup je vais essayer de développer mon ben d’autres choses.

Hun hum !

Pas que une compilation par exemple, tu vois ce que je faisais à un moment donné

D’accord ! D’accord ! ouaih ! ouaih

Donc je vais me poser des questions comme celle-là ! Et après du coup je vais me dire euh…est-ce que ça, euh…trouve un écho chez mes élèves et qu’est-ce que, si tu veux, est-ce que je vais me limiter simplement à leur dire, écoute voilà, je vais vous présenter des œuvres d’art, parce qu’une œuvre d’art c’est euh…une valeur symbolique, c’est euh…euh… c’est une trace de l’humanité, enfin tout ce qu’on pourrait entendre là-dessus si tu veux

Hun hum !

Mais véritablement comment vous vous l’appropriez aussi, quoi, tu vois

Hun hum ?

et l’appropriation elle ne passe pas que par le regard

Ouii ?

Elle ne passe que par …. le spectateur, quoi hun, le côté passif, mais elle va passer par l’écrit, par la production plastique, ce qui à un moment donné n’était pas évident pour moi

D’accord Ouaih ?

Tu vois ce que je veux dire ?

Ouais ?

C’est-à-dire que j’étais dans eh ….hun ! à un moment donné je me suis dit tiens est-ce que je rejoue si tu veux, à l’école un simulacre de musée ? Tu vois

Hun, hun ?

Comme ça, où tu passes sur une œuvre, tu vois des choses, tu dis des choses,

Hun, hun ?

Et alors qu’est-ce qui se passe ? tu vois /…/ et là c’est ça qui est intéressant, si tu veux c’est cette réflexion là que tu peux mener auprès des œuvres

D’accord donc du coup de diversifier, donc l’enseignant diversifie euh…les approches de l’œuvre ?
| 143PS 27 juin 2012 | Ouaih ! |
| 144 MEP 27 juin 2012 | Et en même temps, en faisant ça il construit lui-même des compétences ? |
| 145PS 27 juin 2012 | En tout cas… oui pour moi |
| 146 MEP 27 juin 2012 | Là, pour pouvoir justement multiplier ces approches en fait ? |
| 147PS 27 juin 2012 | Exactement ! |
| 148 MEP 27 juin 2012 | C’est un peu un effet, je dirai un effet boule de neige ? |
| 149PS 27 juin 2012 | Plus il travaille avec les élèves sur les œuvres, plus il construit des compétences diverses autour de la, de l’approche de l’œuvre ! Et plus il se posera des questions, quoi ! |
| 150 MEP 27 juin 2012 | Ouaih ! Ouaih ! Euh, alors, là, c’est peut-être une question un peu plus personnelle, enfin personnelle ? |
| 151PS 27 juin 2012 | Ouaih…/§§§ |
| 152MEP 27 juin 2012 | Enfin plus près de, de, de l’enseignement, quand est-ce que tu t’aperçois, qu’est-ce que tu perçois ? |
| 153PS 27 juin 2012 | Bon, moi, une œuvre d’art ça a de l’importance sur le travail de l’élève, donc ça veut dire que c’est une compétence un peu particulière de l’enseignant, qui adhère là, qui se voit, qui fait que l’œuvre tache, (rire), oui elle fait des traces Hum, (affirmation de la tête) ! |
| 154MEP 27 juin 2012 | Et quand est-ce qu’on s’aperçoit que l’œuvre d’art, a l’impact nécessaire ou efficace dans le travail ? |
| 155PS 27 juin 2012 | Alors, si tu veux, moi, alors je travaille essentiellement en cycle II, d’accord ! |
| 156 MEP 27 juin 2012 | Oui, oui oui ! Justement ! |
| 157PS 27 juin 2012 | Je suis sur l’apprentissage, CP, lecture |
| 158 MEP 27 juin 2012 | Hum |
| 159PS 27 juin 2012 | Et du coup ce qui est évident aujourd’hui pour moi, n’était pas y 4, 5 ans |
| 160MEP 27 juin 2012 | Ouaih ? |
| 161PS 27 juin 2012 | C’est que effectivement, si tu veux, l’œuvre d’art a son importance première, avant si tu veux même l’aspect, euh… culture, acculturation. |
| 162 MEP 27 juin 2012 | Ouaih ! |
| 163PS 27 juin 2012 | Aujourd’hui c’est premier/…/ c’est dans la maîtrise de la langue, c’est-à-dire que je vois/…/ des élèves, si tu veux, qui arrivent, en plus je travaille dans un milieu, euh, je suis en… en ECLAIR. |
| 164MEP 27 juin 2012 | Hun hum ! |
| 165PS 27 juin 2012 | Et je vois des élèves qui vont développer des compétences mais langagières véritablement, si tu veux, à partir de l’œuvre d’art, c’est-à-dire que la première/…/œuvre que je vais présenter, j’en présente peu, hun moi dans l’année, |
| 166 MEP 27 juin 2012 | Hun hum ! |
| 167PS 27 juin 2012 | Mais la première si tu veux, va être, ce qu’on va, ce qui va être dit sera relativement pauvre, si tu veux, mais je parle même pas en termes de euh … de …d’interprétation de l’œuvre, |
| 168MEP 27 juin 2012 | Ouaih |
| 169PS 27 juin 2012 | Je te parle en termes de prise de parole. |
| 170 MEP 27 juin 2012 | Oui ! Hun hum ! |
| 171PS 27 juin 2012 | De…, sans syntaxe quoi : « y a du bleu » |
| 172 MEP 27 juin 2012 | Y a du bleu y a du …. ? |
| 173PS 27 juin 2012 | je te parle de vocabulaire |
| 174 MEP 27 juin 2012 | D’accord ! |
| 175PS 27 juin 2012 | C’est beau, c’est pas beau |
| 176 MEP 27 juin 2012 | D’accord |
| 177PS 27 juin 2012 | Des choses très basiques comme ça ! |
| 178MEP 27 juin 2012 | Hum ? |
| 179PS 27 juin 2012 | Et je vois que petit à petit, dans l’année si tu veux t’as des gamins qui arrivent à développer des compétences sur « je ressens », sur des thématiques si tu veux |
| 180 MEP 27 juin 2012 | Hun, hum ? |
| 181PS 27 juin 2012 | Des choses plus profondes, quoi, voilà ! |
| 182 MEP 27 juin 2012 | Hun, hum ? |
| 183PS 27 juin 2012 | Et peut-être que là on touchera l’aspect sensible de l’œuvre, c'est-à-dire qu'on est dans la/…/interprétation |
| 184MEP 27 juin 2012 | Hun, hum ? |
| 185PS 27 juin 2012 | Tu vois, on va beaucoup plus loin dans, dans, dans |
| 186MEP 27 juin 2012 | On entre plus, plus profondément dans l’œuvre ? |
| 187PS 27 juin 2012 | On entrera plus profondément dans l’œuvre, voilà |
| 188MEP 27 juin 2012 | D’accord, d’accord, d’accord |
| 189PS 27 juin 2012 | Et ça pour moi si tu veux, je me dis qu’il y a quelque chose qui a bougé, tu vois chez mes élèves ! |
| 190MEP 27 juin 2012 | Ouaih ! |
| 191PS 27 juin 2012 | Après, je vais voir, ça c’est le premier, chez moi |
| 192MEP 27 juin 2012 | C’est-à-dire que toi, tu faut, tu l’aies, tu l’aies décelé, ça veut dire que toi aussi il faut que tu construises une compétence face à, à ce métier, qui est euh, plus fine, enfin…en observateur plus singulier, de, de, du langage des élèves et tout ça |
| 193PS 27 juin 2012 | Bien sûr ! |
| 194MEP 27 juin 2012 | Donc c’est des compétences que tu construis aussi en parallèle ! |
| 195PS 27 juin 2012 | Parce que moi ce genre de compétences là, si tu veux, tu sais, tu es bouffé une grosse partie par le programme, si tu veux. |
| 196MEP 27 juin 2012 | Hum ! |
| 197PS 27 juin 2012 | Et on est tous d’accord pour dire que, effectivement, si tu veux la maitrise de la langue elle est nécessaire |
| 198MEP 27 juin 2012 | Hum |
| 199PS 27 juin 2012 | Elle est évidente et comment on la travaille cette maitrise de la langue ? Déjà, d’un premier point ! |
| 200MEP 27 juin 2012 | Ouaih ? |
| 201PS 27 juin 2012 | Et de 2, on sait que ça a des répercussions évidemment à l’écrit |
| 202MEP 27 juin 2012 | Bien sûr ! |
| 203PS 27 juin 2012 | En lecture et tout ça ! |
| 204MEP 27 juin 2012 | Humm ! |
| 205PS 27 juin 2012 | Et surtout tu te dis ben voilà, il y a des compétences qui doivent se mettre en place, évidemment ce qui me paraît aussi, et ça c’est….. c’est pas secondaire du tout, si tu veux, hun ! quand je dis premier la maitrise de la langue, |
| 206MEP 27 juin 2012 | Hum, hum ? |
| 207PS 27 juin 2012 | Non, c’est effectivement quand je vois aussi des élèves, qui si tu veux, hun ! Qui vont produire des choses qui me paraissent un peu plus développées, que ce que je peux…propo…. que ce qui peuvent me proposer en début d’année, et que tu vois cette progression là, tu vois, alors ça va être maitrise de la langue, ça va être des repères, des critères comme ça que je vais prendre, maitrise de la langue, |
| 208MEP 27 juin 2012 | Humm ! Oui ? |
| 209PS 27 juin 2012 | productions plastiques, tu vois et ça va même jusqu’à et ça c’est la compétence ultime, si tu veux, euh, attitude ! |
| 210MEP 27 juin 2012 | Comportement ? |
| 211PS 27 juin 2012 | Comportement ! |
| 212MEP 27 juin 2012 | D’accord ! ouaih ! ouaih ? |
| 213PS 27 juin 2012 | T’as ces trois ! ces, ces, ces 3 grands piliers, comme ça, qui me semble évident avec l’œuvre d’art, qui est |
| 214MEP 27 juin 2012 | D’accord, hum ? |
| 215PS 27 juin 2012 | Voilà ! Et quand t’as un môme qui, si tu veux quand tu es en visite, alors ils sont allés au musée Fabre, hun depuis |
| 216MEP 27 juin 2012 | Hum hum !? |
| 217PS 27 juin 2012 | La maternelle |
| 218MEP 27 juin 2012 | Oui ! |
| 219PS 27 juin 2012 | Évidemment qu’ils y sont allés, mais si tu veux, t’as, t’as, une autre posture véritablement, mais, euh…. je sais plus c’est Gaillot, qui en parle de cette posture là si tu veux et tu sens alors, à une échelle de CP |
| 220 MEP 27 juin 2012 | Oui |
Mais qui est aussi intéressante à évaluer en CM2, parce que je travaille aussi en CM2, si tu veux
Bien sûr !
Qui me rapporte, à une posture, des élèves éclairés, un peu plus éclairés,
D’accord !
on va rester modeste quand même, tu vois on est un peu plus éclairé, et ça c’est intéressant, je trouve
Hum ! Euh !! On irait presque vers la possibilité d’être autonome face à l’œuvre d’art ? Par rapport à tes CM2 ? Là comment tu les vois ? Oui ?
En tout cas, si tu veux, le fait…. C’est l’objectif, oui, oui !
C’est un objectif ça ?
L’objectif il est là !
Est-ce que je l’atteins, j’en suis pas certain, si tu veux
Hum hum !
Peut-être pour certains, oui, en tout cas tu te dis, que euh, … si t’arrives toi à te dire, tiens quand toi, tu ouvriras un magazine, parce que voilà c’est ça aussi qu’on vise, tu vois
Hum hum ! Bien sûr !
Quand tu ouvriras un magazine, tu tomberas sur une émission de télé ou que tu iras sur Internet, et que tu auras peut-être un œil un peu plus averti, et que tu reconnaîtras peut-être une œuvre d’art.
Hum hum ?
Tu diras tiens est-ce que là on est face à une œuvre d’art ? oui ça, ça m’intéresse,
Hum ?
Maintenant est-ce que l’élève, même de CM2, vont naturellement si tu veux, euh aller, euh … tu vois à une expo avec leurs parents ?
Hum hum ! On en est pas encore là, mais ?
Mais !!!
Le face à face
Susciter !
Le face à face avec l’œuvre, c’est, ils sont capables d’avoir ce que tu disais une posture, une posture un peu plus fine, quoi !
Une posture un peu plus fine et quand tu vois que, au bout de la 5ème ou 6ème œuvre d’art que tu leur présentes, que tu vidéoprojètes et que des gamins arrivent à, à, à avoir des automatismes
Hum hum ?
Commence à se dire, que effectivement, je vois, parce que tu sais, je, je ….je travaillais sur je vois, je ressens, je pense et je ressens, et que les gamins rentrent directement dans le je vois, dans du descriptif ce qu’ils ne faisaient pas automatiquement, tu vois !
Oui, oui
Ils te disent : « tiens y’a … »
Ouah ! ouah !
Ça c’est intéressant tu vois, on va passer par trois étapes quand même, pour analyser l’œuvre,
Ouah !
La lire
la lire, ouaï ouaï
et ça je me dis, ouaï, c’est vraiment, sur les CM2 en fin d’année, y a quelque chose d’intéressant !
Donc là, d’accord, d’accord ! euh …
C’est un objet d’étude, si tu veux alors, on pourrait peut-être me dire,
Ouah !
<p>| PS 27 juin 2012 | Que ça c'est mon petit côté universitaire, (sourire) c'est-à-dire que moi, j'aime, si tu veux, j'ai des œuvres d'art que j'aime et qui pour lesquelles je ressens quelque chose alors l'apporte des plus aux œuvres avec ce savoir, avec des savoirs, que je donne, je donne véritablement tu vois ! |
| MEP 27 juin 2012 | Hum ? |
| PS 27 juin 2012 | Euh…. J'ai des artistes que j'aime, tu vois |
| MEP 27 juin 2012 | Oui |
| PS 27 juin 2012 | Mais ce n'est pas ça que je mets en premier, tu vois ce que je veux dire, |
| MEP 27 juin 2012 | Oui ! |
| PS 27 juin 2012 | C'est-à-dire que c'est un objet d'étude aussi, je suis dans un contexte scolaire, tu vois ce que je veux dire… |
| MEP 27 juin 2012 | Oui ! |
| PS 27 juin 2012 | Mais ce n'est pas que le sensible que je vais susciter, que je vais… on va affiner, comme si on était dans quelque chose qui était un objet de recherche ! |
| MEP 27 juin 2012 | Hum hum bien sûr ! |
| PS 27 juin 2012 | Cette année on a travaillé sur art et musique ! je vais faire ces choix là |
| MEP 27 juin 2012 | Hum hum ? |
| PS 27 juin 2012 | Je vais prêempter ces choix là et je vais essayer de faire en sorte que cette cohérence |
| MEP 27 juin 2012 | D'accord ! |
| PS 27 juin 2012 | Alors ! elle, ce sera pas aussi euh….si tu veux euh…. ça va être que à un moment donné, progressivement si tu veux, une œuvre, deux œuvres trois œuvres, quatre œuvres avec ce, euh …capital « œuvres », si tu veux, on va essayer de se dire « tiens est-ce qui a des articulations qu'on peut trouver ? » Mais, moi, je, je, je me dis que malgré tout, dans cette euh, dans cette euh… posture là de médiateur je vais essayer quand même de faire en sorte que mes élèves arrivent si tu veux à construire ces, ces, ces articulations ! |
| MEP 27 juin 2012 | D'accord |
| PS 27 juin 2012 | Alors ! elle, ce sera pas aussi euh….si tu veux euh…. ça va être que à un moment donné, progressivement si tu veux, une œuvre, deux œuvres trois œuvres, quatre œuvres avec ce, euh …capital « œuvres », si tu veux, on va essayer de se dire « tiens est-ce qui a des articulations qu’on peut trouver ? » Mais, moi, je, je, je me dis que malgré tout, dans cette euh, dans cette euh… posture là de médiateur je vais essayer quand même de faire en sorte que mes élèves arrivent si tu veux à construire ces, ces, ces articulations ! |
| MEP 27 juin 2012 | D’accord |
| PS 27 juin 2012 | Je vais pas les donner… en CP c’est plus évident ! je vais moi dire « eh les enfants, est-ce que là avec, euh…je sais pas moi, le Matisse et le Yves Klein il y a des choses qui …se connectent ? » |
| MEP 27 juin 2012 | D’accord ? |
| PS 27 juin 2012 | Tu vois ce que je veux dire et cette articulation là, j’aimerais qu’elle soit évidente à un moment donné, ouaih ! |
| MEP 27 juin 2012 | D’accord ! |
| PS 27 juin 2012 | Des œuvres rencontrées qui étaient difficiles ? Soit parce que, euh, parce que, y a un mystère tout autour de l’œuvre, ou peut-être parce qu’il y a un secret ou peut-être parce que il y a une réticence des élèves euh est-ce que… |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>293</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Oui, il y a ce mystère, ou la peur de secret à connaître pour entrer dans l’œuvre, les adultes aussi d’ailleurs, mais ils se limitent parce que tu te rends compte surtout que la représentation des élèves, c’est que <strong>œuvre</strong> veut dire <strong>peinture</strong> ! Déjà !</td>
</tr>
<tr>
<td>294</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui, d’accord, oui, c’est…</td>
</tr>
<tr>
<td>295</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td><strong>Œuvre</strong> veut dire <strong>tableau</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>296</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Donc ça, ça réduit ?</td>
</tr>
<tr>
<td>297</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Déjà ça réduit !</td>
</tr>
<tr>
<td>298</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ah oui, ah oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>299</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Dès lors que tu présentes des photographies</td>
</tr>
<tr>
<td>300</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>301</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Par exemple, le Man Ray, cette année tu sais la femme avec, comment elle s’appelle, ah, le violon, tu sais cette femme avec des ouïes</td>
</tr>
<tr>
<td>302</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ah, oui, oui, des 2 ouïes, oui sur le corps !</td>
</tr>
<tr>
<td>303</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Sur le corps !</td>
</tr>
<tr>
<td>304</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>305</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Ça, ça a posé problème par exemple, pour les élèves, tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>306</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Donc ça, ça réduit !</td>
</tr>
<tr>
<td>307</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Mais, c’est ça qui est intéressant, se dire tu vois, d’abord montrer la diversité de l’art, pas se limiter à la peinture, d’abord en plus peinture !</td>
</tr>
<tr>
<td>308</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>309</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>« Tableaux »</td>
</tr>
<tr>
<td>310</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>C’est sûr ?</td>
</tr>
<tr>
<td>311</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Y a bien longtemps qu’on n’en est plus là !</td>
</tr>
<tr>
<td>312</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouah ?</td>
</tr>
<tr>
<td>313</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>C’est intéressant, bien évidemment</td>
</tr>
<tr>
<td>314</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouah ?</td>
</tr>
<tr>
<td>315</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Mais on peut effectivement, montrer, ouah, moi ça me dérange pas, de, d’aller présenter des empreintes de Toroni</td>
</tr>
<tr>
<td>316</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum</td>
</tr>
<tr>
<td>317</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Parce que là si tu veux, ce qui est intéressant quand tu présentes un travail comme ça, tu te dis, eh ben on va redefinir ensemble, quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>318</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>319</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Allons-y quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>320</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>321</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Définissons ensemble qu’est-ce que c’est qu’une œuvre d’art et, …alors une peinture d’abord peut-être, ou une œuvre d’art au sens général</td>
</tr>
<tr>
<td>322</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouah ?</td>
</tr>
<tr>
<td>323</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Une peinture et on en est où là, dans ces, ces critères là ? Et y tombent et pourquoi ils tombent ? Tu vois et ça c’est intéressant ! Donc c’est vrai que t’as le problème de l’œuvre d’art qui n’est pas une œuvre d’art pour eux d’abord !</td>
</tr>
<tr>
<td>324</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>325</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Tu as le problème après de ces œuvres un peu complexes où y a rien à voir ! A priori ! (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>326</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>A priori (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>327</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>On ne va pas comprendre et t’as toutes ces œuvres aussi qui sont peut-être difficiles, si tu veux dans certaines cultures, comme ces femmes nues, ou de la nudité qui pourrait apparaître</td>
</tr>
<tr>
<td>328</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>329</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Tu vois, et ça peut être, mais…véritablement après ce qui est intéressant c’est quand elles sont en cohérence</td>
</tr>
<tr>
<td>330</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>331</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>C’est ça qui est intéressant !</td>
</tr>
<tr>
<td>332</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui, oui, parce que là y a du sens qui se crée, voilà ?</td>
</tr>
<tr>
<td>333</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Le Man Ray aujourd’hui il est intégré si tu veux à la problématique, alors que peut-être que effectivement si le Man Ray il apparaissait comme ça, pour illustrer la problématique de la photographie, tu vois, c’est ça a pas de sens !</td>
</tr>
<tr>
<td>334</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Y deviendrait choquant le nu, on est bien d’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>335</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Peut-être ? Sans doute, oui, je pense !</td>
</tr>
<tr>
<td>336MEP 27 juin 2012</td>
<td>Peut-être, alors on était du côté des élèves, et du côté des enseignants est-ce que, il y a un travail d'équipe qui se fait et là aussi est-ce qu'il y a des réticences au niveau des collègues, soit par rapport à des œuvres qui, auraient le le, le, l'aura de secrét, ou de danger, est-ce que t'as eu aussi, de, de, des choses difficiles avec les collègues ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>337PS 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih ! Alors c’est très, si tu veux, le truc c’est que c’est très particulier parce que, à la fois t’as plein de connexions hyper intéressantes pour ce que tu fais, c'est-à-dire je passe le CAFIPEMF, j’ai deux séances d’arts plastiques dans la semaine parce que j’ai mes CP et les CM2,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>338MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>339PS 27 juin 2012</td>
<td>Donc ils me voient beaucoup !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>340MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>341PS 27 juin 2012</td>
<td>J’investis évidemment</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>342MEP 27 juin 2012</td>
<td>Bien sûr ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>343PS 27 juin 2012</td>
<td>Et c’est normal, hun !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>344MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>345PS 27 juin 2012</td>
<td>Tu y es, voilà, donc du coup il y a une espèce d’attirance, donc ils viennent très souvent voir les travaux que, mes élèves produisent et donc, là si tu veux, ce qui est intéressant, si tu veux c’est que là aussi tu as une mission un peu de médiateur, mais c’est dans la compétence professionnelle, hum !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>346MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>347PS 27 juin 2012</td>
<td>On est dans la co-formation aussi, il faut pas se l’interdire et si certains collègues ne l’acceptent pas il n’y a aucun souci, si d’autres collègues, comme ma collègue de CM2, m’a dit « moi j’ai envie de travailler avec toi, mais j’y connais pas grand-chose, euh et j’aimerais qu’on réfléchisse ensemble sur une problématique, sur une thématique, tout ça », moi je suis partant, alors ce qui est amusant c’est que, elle-même fait évoluer ces représentations, et ça c’est intéressant parce que, elle, euh, on était parti au départ sur une thématique, autour du monde, euh…</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>348MEP 27 juin 2012</td>
<td>Bien l’art afric… ? (rire)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>349PS 27 juin 2012</td>
<td>L’art africain, enfin tu vois, et moi je dis ça peut être intéressant, mais on va recentrer,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>350MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>351PS 27 juin 2012</td>
<td>tu vois, puisque c’est musique du monde</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>352MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>353PS 27 juin 2012</td>
<td>Donc on était sur tous les continents, donc quelque chose, qui me paraissait pas trop pertinent, donc on a recentré ensemble et c’est vraiment intéressant de poursuivre sur la culture, l’origine, d’où ça vient un peu tout ça, et pas tout prendre sans rien regarder ni observer, ça non, donc c’est ça recentrer !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>354MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>355PS 27 juin 2012</td>
<td>Surtout, ce qui était intéressant, tu vois, de parler avec eux c’était la production d’élèves</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>356MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>357PS 27 juin 2012</td>
<td>C’est-à-dire qu’est-ce qu’ils produisent ? Les élèves ? Est-ce qu’on est, et ça c’est assez amusant, parce que véritablement tu t’en rends compte que sur la production d’écrits, on accepte, les travaux transitoires, tu sais, les élèves, c’est-à-dire les premiers jets, les deuxième jets, des troisèmes jets</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>358MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui, oui, oui</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>359PS 27 juin 2012</td>
<td>Ce qu’on a accepté difficilement en arts plastiques !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>360MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ah c’est marrant ça ? Oui ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>361PS 27 juin 2012</td>
<td>C’est-à-dire que t’as des œuvres, si tu veux, ou le gamin a purement expérimenté simplement des traces,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>362MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih, ouaih ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>363PS 27 juin 2012</td>
<td>Qui, pour moi, si tu veux, ont autant de valeur que le travail final !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>364MEP 27 juin 2012</td>
<td>Bien sûr ! Bien sûr ! ouaih !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>365PS 27 juin 2012</td>
<td>Et ça, ça, ça nuance ce que les collègues considèrent que si tu veux, qui, qui est important c’est le produit fini ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>366MEP 27 juin 2012</td>
<td>le produit fini ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>367PS 27 juin 2012</td>
<td>Exactement ! Le produit fini !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>368MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>369PS 27 juin 2012</td>
<td>Et c’est cette phase intermédiaire qu’on rencontre dans toutes les matières, on ne donne pas autant d’importance en arts plastiques, y a ça, y aussi le fait que moi des fois, je me dis que si tu veux, même si effectivement ça ne représente rien, alors ça aussi, on est parti sur les représentations, c’est un problème,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>370MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum, hum !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>371PS 27 juin 2012</td>
<td>Si effectivement t’as des choses qui véritablement difficile à priori, mais tu vois qu’on peut essayer de trouver, là par exemple y a quand même de, des opérations plastiques qui ont été mises en place, tu vois,</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Evidemment que c’est pas joli ! Evidemment, enfin tu vois, quoi ?

Ouaih, la mise en scène des œuvres, quoi !

D’accord !

C’est-à-dire que, tous mes élèves, je leur demande très peu d’écrire, leur prénom sur leurs travaux, d’abord parce qu’ils travaillent à 2 ou à 3,

Et après, souvent, on fait des affichages collectifs, quoi ! et que l’œuvre…enfin la production !

Oui ! La production, elle devient « œuvre » et elle a de l’intérêt plastique

D’accord !

Parce qu’elles sont mises à côté !

D’accord, d’accord !

Mais tu prends souvent des travaux d’élèves isolément, effectivement, ça a peu d’intérêt, si tu veux

La production ?

Oui ! La production, elle devient « œuvre » et elle a de l’intérêt plastique

D’accord !

En regard de, au regard de…

Oui, oui, si on travaille justement le collectif, c’est dans le collectif que ça va être intéressant, on peut avoir des productions ?

Les productions individuelles qui sont intéressantes, parfois, mais le collectif, plus encore oui !

Voilà, mais ça demande que la séquence qui soit montée, soit dans ce sens là, quoi ?

Soit dans ce sens là, et moi je trouve que même pour les élèves c’est intéressant, soit on s’engage dans l’accrochage dans ce sens !

Donc tu dis, enfin, si j’essaie de revenir un peu à ce que tu disais par rapport à tes collègues, donc y a une modification en fait peut-être de la pensée ou de l’esprit des enseignants qui travaillent avec toi, donc au côté de l’œuvre d’art ?

Hum, hum ?

En regard de, au regard de…

Oui, oui, si on travaille justement le collectif, c’est dans le collectif que ça va être intéressant, on peut avoir des productions ?

Mais tu prends souvent des travaux d’élèves isolément, effectivement, ça a peu d’intérêt, si tu veux

Dans des mœurs, quoi ?

Ça rentre dans des mœurs et surtout y a une vraie volonté de travail en collaboration, c’est ça qui est intéressant !

Ouaih ! d’accord ?

Et donc du coup moi, la demande a été faite par ma collègue de CM2 !

En fait elle avait peur ?

Elle avait peur ! Mais elle avait envie ! et moi, tu veux, a priori dans mon CP, ça se passait très bien

Oui ?

Et j’étais confronté moi, enseignant à prendre, une fois par semaine des CM2, que je ne connaissais pas !

Ouaih, ouaih ! d’accord, d’accord ?

Qui n’ont pas les mêmes réactions que mes CP, que je connais bien, ni les mêmes exigences ni les mêmes demandes ?

Ouaih !

Parce que ça c’est hyper intéressant parce que ma collègue m’a apporté bien plus, ce que je ne lui ai apporté, véritablement

Ouaih ! En fait ça m’intéresse, tu vois !

Ouaih !
Parce que moi je propose !

Oui ! L’écart face aux œuvres ! Les productions données de mes élèves ! Mais et qu’elles soient orales ou plastiques, tu vois !

Hum, hum ?

Et ça enrichit, parce que du coup je me dis, tiens quand je teste un truc avec mes CP, je vois que ça fonctionne bien, parce que y vont, ils me connaissent bien, je suis habitué avec eux, et du coup je vais retester, et

Hum, hum ?

Je vais Modifier, tu vois, avec les CM2, parce que je me dis peut-être que là, ça, ça a, mes CP, tu vois, Ouaiah

Parce que je me dis que peut-être que là, mes CP, tu vois ?

Oui ! L’écart face aux œuvres ! Les productions données de mes élèves ! Mais et qu’elles soient orales ou plastiques, tu vois !

Hum, hum ?

Petit à petit ! Pour essayer de se dire aujourd’hui, avec mes élèves de cycle II, ça va être intéressant quand même ! qu’on arrête de présenter du Picasso, chaque année !

Ouaiah ?

Par exemple !

Oui, oui !

C’est très bien le Picasso, mais j’ai aucun problème avec ça ! Mais j’en ai marre, enfin j’en ai marre, je me dis que c’est un peu dommage qu’un élève qui fait quand même 5 ans, rencontre que Picasso et Matisse !

Ouaiah ! Ouaiah !

Voilà ! Et peut-être se dire que, comme on n’a pas le poids, si tu veux, du programme d’histoire nous en cycle II, allons en art contemporain, direct ! Quoi, tu vois ce que je veux dire !

Ouaiah ! bien sûr !

Parce que, peut-être que, effectivement, si tu veux, tu as l’exigence un peu, de croiser, un peu l’histoire des arts et histoire en cycle III, et c’est vrai que, peut-être que tu vas pas trop rencontrer, enfin voilà, les BMPT,

Oui, mais il faudra !

Il faudra ! il me semble qu’il faut !

Oui ! bien sûr ! il faut !

Et peut-être que tu peux comprendre un peu mieux, si tu veux plein de choses, aussi, quand tu auras vu ces artistes-là ! et s’il faut prendre l’histoire de l’art à l’envers, moi, ça me dérange pas, tu vois.

Ben oui, parce que le fait par exemple de, de voir que certains artistes travaillent sur des contraintes de couleurs, rouge vert, quand tu vois un Giotto, même si c’est anachronique ?

Bien sûr ! Oui !

On va pas parler de contraste euh de, de couleurs ?

Oui, enfin non, bien sûr

Pour Giotto, mais n’empêche que ça y est, quand il y a le pèlerin avec son manteau vert et l’autre avec son manteau rouge !

Exactement ! Il le faisait probablement intuitivement, quoiquoi !

Je veux dire, et ça c’est intéressant de montrer ça aux élèves dans le sens, dans l’autre sens ?

Oui ! Sans doute !

Euh, ok, et … l’œuvre d’art, elle apporte quoi à ton propre travail, euh ? Personnel ?

Bon déjà, c’est une respiration !

Ouaiah !

Véritablement ! Pour moi, hun ! Si tu veux ! Je pourrais pas si tu veux ! Je prends un plaisir immense à faire la séance d’arts plastiques chaque semaine ! Pour ça, pour les œuvres
D’accord, d’accord ?

Déjà, personnellement,

Oui !

C’est un, c’est une respiration, c’est quelque chose que j’aime, euh…faire aussi, donc moi je, j’adore quand mes gamins sont dans l’atelier, j’adore quand ça peint partout, tu, vois

Hum !

Ça me permet de, de, de rencontrer des gens, c’est pas rien, tu vois, le programme, on a eu, euh, cette année euh, un projet avec le CORUM, j’ai rencontré une plasticienne

Donc du coup des artistes, voilà ?

Les artistes, oui !

Donc là tu mets les artistes en avant ?

J’ai eu une plasticienne qui est venue 10 heures dans la classe !

C’est important ! hun !

Oui ! C’est pas rien !

La rencontre avec l’artiste aussi !

Et moi, j’étais en plus, si tu veux j’étais là uniquement pour l’aider, parce que tu vois, c’est plus moi qui était en avant, quoi ?

D’accord ! d’accord !

Les artistes, oui !

Donc là tu mets les artistes en avant ?

Et elle c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien !

Oui, oui, bien sûr !

Oui ils ont rencontrés des artistes et voilà, et, et je te dis, je crois que c’est plus en termes de rencontre que ça se situe et, euh…et euh… voilà, de, de…Il faut, il faut qu’on trouve nous quand même dans notre métier, des moments où on prend du plaisir à travailler ! c’est vraiment important si tu veux

Pongato !

On ne prend pas de plaisir en faisant de la phonologie, §§§, des syllabes, mais véritablement je crois que c’est ça vraiment qui nous tient !

Hum, hum !

Quoi tu vois ! Et chaque année avoir un projet !

Oui ouaih ?

Ça c’est important ! tu vois

Ouaih !

De se dire que chaque année on construit un autre truc.

Ouaih !

Tu vois, je suis passé, par le bleu, la couleur, la forme, le machin, l’année prochaine, ben la prof les CM2, monte un projet sur l’éducation à la santé, elle me dit, est-ce que tu veux travailler avec moi sur…des œuvres d’art autour de l’éducation à la santé, ben ouaih ! évidemment, ouaih !

D’accord !

Tu vois ça, ça te redynamise, ça te reb… parce que c’est un boulot qui est, qui est quand même, euh, très ritualisé ! très

Oui le travail d’enseignant

Très répétitif ! Mais si toi tu ne trouves pas, tu vois, des trucs comme ça, qui te permettent, de prendre du Plaisir ! L’art ça te déloge !

Ça casse un peu la routine ?

Ben ouaih !

La mécanique, quoi c’est le petit grain de la mécanique quoi !

Oui mécanique c’est ça ! Une des grandes valeurs de l’art c’est ça, quoi !

Hum hum !

C’est aussi divertir, quoi !

Oui, oui !

Oui, je, je, je…il y a, j’ai des expos qui m’ont marqué à vie, quoi !

Est-ce que ça change aussi, euh, la manière de penser ?

Peut-être en termes, Tu veux dire, en ter.. en termes de, enseign… tu veux dire en termes de mentalité, euh, carrément même professionnelle, quoi !

Oui ?
<table>
<thead>
<tr>
<th>PS 27 juin 2012</th>
<th>Enseignante ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui, oui ! Personnelle et professionnelle ? Est-ce que ça a changé une, euh, une, une manière de penser ou de réfléchir, est-ce que ça, te donne quelque chose de particulier ?</td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>En tout cas, si tu veux, moi, ce que je me dis, si tu veux, c'est que quand l'œuvre, si tu veux, est particulièrement, l'œuvre, enfin l'art contemporain, tu que c'est ça qui m'intéresse.</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>C'est que ce sont des œuvres qui te, font réfléchir de fait, quoi, T'es pas dans un, c'est-à-dire que quand tu rentres dans un…</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>L'œuvre, avec certaines personnes, parce qu'ils se disent non, une œuvre d'art ça doit se donner, quoi, ça se livre d'elle-même, ça doit être, euh, et ben non, c'est certaines œuvres d'art et puis il y a les autres qui te demandent de réfléchir quoi ! et peut-être qu'il y a, quelque chose qui se joue, tu vois ?</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Je pense que c'est peut-être là-dessus, tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Nan ! Nan !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Mais est-ce que ça rend pas, le, l'esprit ou la pensée, plus fluide ? Ou plus flexible, qu'elle ne serait ? c'est-à-dire est-ce que ça ne donne pas…</td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Où je vois… Elle donne une facilité ! Une élasticité à l'esprit, tu vois, si tu veux !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Je vois ce que je veux dire, c'est-à-dire la possibilité d'entrer plus facilement dans d'autres problèmes, sans forcément d'ailleurs de problèmes autour de l'art, mais ?</td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Euh ça t'autorise, peut-être plus !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ça t'autorise ?</td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Tu vois, c'est-à-dire que, du coup tu te diras, et moi je me suis retrouvé dans une situation comme ça en classe.</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Où je me suis dit si quelqu'un rentre dans ma classe, il pense que « c'est n'importe quoi ce qu'il se passe » !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>S'il voyait mes gamins avec leur carton, en train de découper des trucs, et tout ça.</td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Et alors, si tu veux, moi, j'étais, ma porte est ouverte, c'est quelque chose qui me paraît, essen… enfin essentiel c'est aussi symbolique,</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Tu rentres ?</td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Tu es dans une école, tu rentres, et tu me dis : « oh là, là ça c'est pas très grave », quoi tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| PS 27 juin 2012 | Et du coup, je me suis retrouvé des fois, confronté à des regards, mais là comme ça, ouaoooh ! ça déménage, tu vois, il y a de la peinture partout, tout ça, ça ne me dérange pas, je pense qu'il y a
effectivement des gens qui te disent, euh, il prend beaucoup de libertés, ce, cet enseignant-là ! Oui j’en prends et je m’autorise, peut-être plus de choses, avec mes élèves, et je serai même peut-être, un peu un moins, mais enfin c’est peut-être pas un problème si je suis en cycle II, aussi,

<p>| 536 | MEP 27 juin 2012 | Hum hum ! |
| 537PS 27 juin 2012 | tu vois, toutes raisons gardées, hun ! |
| 538 | MEP 27 juin 2012 | Oui, oui, oui |
| 539PS 27 juin 2012 | J’ai peut-être plus de liberté là ! |
| 540 | MEP 27 juin 2012 | Ouaih ! |
| 541PS 27 juin 2012 | Et c’est peut-être aussi là que j’irai du côté des maternelles, un de ces 4 ! (sourire) |
| 542 | MEP 27 juin 2012 | Ouaih |
| 543 | PS 27 juin 2012 | C’est que, tu vois, je pense que ça nous permet une certaine liberté ! Oui ! |
| 544 | MEP 27 juin 2012 | Alors ! |
| 545PS 27 juin 2012 | Ça autorise ! |
| 546 | MEP 27 juin 2012 | D’accord, ça, autorise ! |
| 547PS 27 juin 2012 | C’est vrai que ça me ferait pas peur que mes gamins, prennent des pinceaux, différentes tailles de pinceaux et s’amuse à faire des traces de pinceaux ! ça ne me dérange pas du tout ! |
| 548 | MEP 27 juin 2012 | Hum hum ! |
| 549PS 27 juin 2012 | Utiliser euh, tu vois, un outil et se dire, tiens euh, on prend blaireau, petit pinceau, grand pinceau, on utilise, des, des |
| 550 | MEP 27 juin 2012 | Ouaih ! ouaih ! |
| 551PS 27 juin 2012 | De l’encre, eh ben ça ne me dérangerait pas ! |
| 552 | MEP 27 juin 2012 | Oui ! Mais ça ne te dérange pas aussi, parce que ? |
| 553PS 27 juin 2012 | Parce ce quelque part, ça appartient à la didactique des arts plastiques, les programmes, les œuvres, c’est tout ! Voilà ! |
| 554 | MEP 27 juin 2012 | C’est dans le programme, la didactique ? |
| 555PS 27 juin 2012 | Exactement ! Dans le programme, la didactique, oui ! |
| 556 | MEP 27 juin 2012 | C’est dans le possible des arts plastiques, ça et que ça entre, l’expérimentation c’est un élément capital ? |
| 557PS 27 juin 2012 | Je sais bien que c’est pas n’importe quoi |
| 558 | MEP 27 juin 2012 | Voilà ! Et c’est parce qu’on est bien d’accord, on sait bien tous les deux que c’est pas n’importe quoi ! |
| 559PS 27 juin 2012 | Que c’est pas n’importe quoi ! |
| 560 | MEP 27 juin 2012 | Mais dehors, ils pensent que c’est n’importe quoi ? |
| 561PS 27 juin 2012 | Quand ils me demandent, mes collègues demandent, je suis prêt à leur expliquer ; |
| 562 | MEP 27 juin 2012 | A argumenter ? |
| 563PS 27 juin 2012 | Oui, argumenter, par contre je vais pas leur faire un cours de, d’histoire des arts, parce que, je suis pas là en tant que, si tu veux, je ne vais pas, voilà, ils me demandent des choses, j’ai des bouquins plein ma classe, j’ai des collègues qui passent, qui me disent est-ce que t’as un bouquin sur Klimt, sur Kandinsky, oui j’en ai, il est à moi, je te le prête, tu vois ! |
| 564 | MEP 27 juin 2012 | Hum |
| 565PS 27 juin 2012 | Parce que BCD, rien, quasiment, donc voilà, moi, je veux, bien, ça ne me dérange pas, et je trouve que vraiment si tu veux, un, un, une partie prenante dans notre métier, on doit être aussi, euh…ressources quoi |
| 566 | MEP 27 juin 2012 | Tu disais co-formateur, hun c’est ça ? |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>567</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>568</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>C’est ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>569</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Mais ressources pour un collègue !</td>
</tr>
<tr>
<td>570</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ressources ?</td>
</tr>
<tr>
<td>571</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Tu vois, moi si j’ai besoin d’un truc, tu vois ma collègue, elle, elle me parle de phono et que, tu vois, j’ai envie d’aller la voir, ce qu’elle…., ce qu’elle fait !</td>
</tr>
<tr>
<td>572</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ben oui, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>573</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Si elle a choppé un document super intéressant</td>
</tr>
<tr>
<td>574</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum d’accord,</td>
</tr>
<tr>
<td>575</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Mais, je pense voilà, je m’autorise peut-être des choses</td>
</tr>
<tr>
<td>576</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih ça autorise, quoi, voilà c’est ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>577</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Et peut-être que effectivement !</td>
</tr>
<tr>
<td>578</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ça permet d’oser ?</td>
</tr>
<tr>
<td>579</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Ça te permet d’oser et tu te dis aussi que, euh, quand y a une œuvre d’art qui te permet de…. moi, ça m’arrive d’aller dans une expo et de me dire ben là, pffft ! comprends pas là quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>580</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih, c’est pas la peine ?</td>
</tr>
<tr>
<td>581</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Je ne comprends pas mais je me dirais pas, bah ça vaut pas le coup, non,</td>
</tr>
<tr>
<td>582</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouï ?</td>
</tr>
<tr>
<td>583</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Parce que s’il y a quelque chose qui m’a attiré, ben ça vaut le coup d’aller chercher un bouquin, quoi</td>
</tr>
<tr>
<td>584</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum ! ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>585</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Ne reste pas là-dessus, tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>586</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>587</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Effectivement quand tu, y a des choses qui sont complètement, ma femme, si tu veux, qui était, on s’est retrouvé à Beaubourg, elle me dit, non mais là Philippe, y a, mais je lui dis si ça te dérange pas, de prendre un bouquin, c’est sur elle a vu, et tu vois, moi sur les minimalistes, tu vois, elle m’a dit, ça m’a paru évident, il y a plein de choses, qui ont fait écho en moi !</td>
</tr>
<tr>
<td>588</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>589</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Et c’est peut-être ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>590</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum</td>
</tr>
<tr>
<td>591</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Qui peut être intéressant</td>
</tr>
<tr>
<td>592</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih, ouaih ! donc du coup ça permet d’oser ! ouaih ouaih , tiens !</td>
</tr>
<tr>
<td>593</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih, d’oser oui, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>594</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>C’est intéressant de voir que…ok ! Je termine par deux, deux petites choses, euh, c’est quoi le meilleur souvenir que t’as eu avec des élèves, autour d’une œuvre d’art, où tu t’es dit, « je suis vraiment content d’avoir fait ça ! »</td>
</tr>
<tr>
<td>595</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Euh,… j’ai un souvenir assez, euh… si tu veux, assez magnifique comme ça, où on avait, on était sur le cercle et, avait investi totalement la cour de l’école,</td>
</tr>
<tr>
<td>596</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>597</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Avec des cerceaux, des grosses craies, tout ça ! et on avait fait une espèce d’énorme composition comme ça, avec des cercles, on les avait tracés comme ça, sur la cour, et juste après, à la récré il s’est mis à pleuvoir</td>
</tr>
<tr>
<td>598</td>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hun (sourire)</td>
</tr>
<tr>
<td>599</td>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Et t’avait de gamins, parce que c’était une petite pluie fine, qui jouaient avec ces cercles qui commençaient à s’éffluer, voilà et ça je me suis dit, « ah c’est beau quoi ! »</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum ! d’accord</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------</td>
<td>----------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>C’est beau ! Ça, ça il y a plein de choses qui se jouent là-dessus !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Qui s’efface ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>C’est l’œuvre collective de la classe, voilà !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ça s’efface ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Ça s’efface petit à petit mais qui est encore là, visible, et demain y auras encore quelques traces, tu vois !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Sûr, euh, t’as beau parler d’art éphémère, enfin !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui ! là ils l’ont palpé l’art éphémère ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Ça c’était un bon souvenir, quoi tu vois !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih, d’accord ! et ma dernière question, c’était euh, c’est quoi la première œuvre d’art que tu as rencontré, toi, la première ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>La première, première ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Quand t’étais peut-être petit, je sais pas ? ou plus grand que petit ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Oh, la première ça devrait être, euh, si tu veux, l’œuvre en elle-même, je sais pas, ça devrait être un Picasso ou un Van Gogh, tu vois !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>C’était avec tes parents ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Oui ! Voilà !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Donc du coup l’avais déjà des parents qui t’emmenaient ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Non, pas tant que ça, mais tu vois, ça devait être une reproduction ! oui, d’une reproduction</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ah, oui, mais moi je te parle d’une œuvre ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Ah une œuvre, une vraie ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>la rencontre avec une vraie œuvre d’art ? une vraie, où tu t’es vu, enfin t’as eu…</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Si, si alors c’était quand j’étais en, j’étais en, …en 1ère,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>J’étais BAC A3, tu sais</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>L’ancien, et, euh, mon prof, d’arts plastiques, nous a amené à Paris</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Et on est allé ! A Orsay,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Et je crois que ça devait être, euh, un impressionniste ! Non ! attends, je sais, c’est pas, c’était les Nymphéas, le souvenir, si tu veux, alors, j’ai</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>D’accord ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>J’ai un souvenir, mais celle dont JE ME REVOIS DEVANT ! (Intonation forte et gestes des bras)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui face à l’œuvre ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>Les Nymphéas et le truc de me dire, tu vois, j’étais pas très branché Monet, mais là pour le coup ! Ah !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih d’accord</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>La reproduction, les diapos, quand t’es devant les nymphéas ! Ça valait rien quoi, tu vois !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ça valait rien ! D’accord ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PS 27 juin 2012</td>
<td>C’était quelque chose, et là tu comprends quoi ! L’importance des nymphéas, sur l’art, qui, qui suit !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 27 juin 2012</td>
<td>Qui suit derrière !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Là tu vois, le détail !

Oui ! Et puis l’art abstrait, machin, tu vois, je préfère !

Et là, voilà, c’est pas ce que moi, je préfère, hun !

Non, non ?

Mais tu vois, cette œuvre là elle m’a marqué

Hum hum !

Les Nymphéas ! Oui ça marque !

D’accord, ben voilà, je te remercie

J’espère que je ne parle pas trop vite, hun !

Non c’est rien tu sais moi je le mets lentement

D’accord, ça marche

Je te remercie c’est gentil, d’avoir accepté

Ben non, c’est…Tu as des problématiques de travail, toi, qui l’intéresse aussi, alors !

Ben en fait, oui, j’avais, les questions qui sont là, ce sont des questions que j’avais mis par rapport à l’ensemble, déjà des corpus, que j’ai accumulés

Oui !

Tu vois, parce que une fois qu’on entre, ben déjà en 1ère on est plus âgé, quoi

Ouaih ouaih

Euh, le fait aussi de, de….ce côté un peu, ce que vous faites qui m’intéresse !

Ben oui je suppose que tout ça, ce qu’on fait c’est la volonté d’articuler, de montrer, ce qu’on travaille aux élèves, montrer comment on pense, approcher l’œuvre et comment on le met devant les élèves, c’est-à-dire, on leur laisse découvrir aussi le fait que, on a construit quelque chose, c’est pas les œuvres qui sont venues toutes seules,

Non, c’est sûr ! Comment tout ça S’agglutine, quoi, voilà ! Bon tout ça si tu veux, je le vois dans d’autres entretiens, mais voilà, il faut que ce soit maintenant un peu, il faut que je puisse aller le voir et le consolider chez des gens qui travaillent l’œuvre d’art, déjà depuis un petit moment !

Ben oui je suppose que tout ça, ce qu’on fait c’est la volonté d’articuler, de montrer, ce qu’on travaille aux élèves, montrer comment on pense, approcher l’œuvre et comment on le met devant les élèves, c’est-à-dire, on leur laisse découvrir aussi le fait que, on a construit quelque chose, c’est pas les œuvres qui sont venues toutes seules,

Ouaih ouaih

Donc du coup, je l’ai fait avec Serge, je l’ai fait avec toi, et je le fais aussi avec Gaëlle Dupré, où là on est aussi dans le service éducatif, c’est-à-dire ceux qui sont un peu en dehors de l’enseignement, mais qui s’oblige à travailler l’œuvre d’art, d’une manière

Oui

Enfin de montrer l’œuvre d’art de manière différente !

Mai’s c’est vrai que si tu veux aussi, et t’as tout à fait raison, c’est-à-dire que, le passage aussi si tu veux, à Carré d’art pendant deux ans, où j’ai au service éducatif et où j’ai reçu aussi des élèves, ça modifie aussi ton rapport à l’œuvre ! Evidemment !

Ouaih ?

Quand tu vois, que tu te ballades avec des carnets de croquis dans les salles et Cie, quand tu… tu vois, quand tu conduis les élèves même, t’avais des primaires, mais t’avais aussi des TLS

Hun hum !
… et ça forcément à un moment donné, tu le retrouves dans ton métier, mais tu es, ce qui est très difficile c’est de se dire, c’est que, avant d’en arriver là, si tu veux, t’as un métier à apprendre, t’as 5 ans où il faut apprendre ton métier quoi !

Hum, hum ?

C’est pas rien que d’enseigner l’art, d’enseigner avec les œuvres, de faire rentrer l’œuvre ou d’aller la rechercher, mais d’enseigner tout court aussi, hum !

Hum ! Oui bien sûr toutes les disciplines ?

Toutes les disciplines ! Et c’est pour ça qu’aujourd’hui si tu veux, il y a des choses que je peux comprendre et que je peux plus m’autoriser !

Ouaih ?

Tu vois, parce que, je sais !

Tu sais ?

Je sais que, quand je fais ça, quand je travaille avec les œuvres, je travaille aussi l’écrit, la construction de mes élèves ! Quand on peut mettre ça en place dans l’écriture, les élèves font le relais facilement entre les œuvres et ce qu’ils écrivent, parce qu’avec l’habitude ils organisent comme ça, enfin moi je vois comment ça, d’abord ils disent, j’aime, j’aime pas tu vois, puis après on commence à entrer dans l’œuvre et moi je fais comprendre pourquoi je les mène dans un reseau comme celui-la… parce qu’ils vont pouvoir apprécier, prendre du plaisir à dire, j’aime et je n’aime pas, puis après ils voient, ils décrivent et le langage c’est fort, tu vois, « je vois, je décis », puis ensuite ils en sont à ça ressemble… c’est un vrai progression pour eux, et après ils peuvent comparer, associer des choses qu’ils connaissent déjà ou retrouver, parfois reconnaître, et la on travaille ensemble à donner du sens, quoi, si tu veux ! Ça chemine, je comprends pourquoi j’aime ou non, mais j’ai des arguments pour m’expliquer ! si tu veux et tout ça… c’est long ! et l’écrit, l’oral ça structure tout ça !

Et cet écrit et cet oral, alors, ça va avoir de l’impact dans les disciplines ?

Les œuvres permettent aussi ça, on écrit un tout petit texte, ou tu vois, je sais que je fais de la production d’écrit et c’est pas terminé, ça se continue ! Enfin c’est un trésor en quelque sorte !!!! enfin voilà !

Hum ?

Voilà !

D’accord, ça marche !

Bon donc je sais pas comment ça se passe, t’as travaillé avec des PES ?

Ben j’ai travaillé, oui !

T’intervient en master toi ?

Ben oui, master I master II, euh, arts plastiques et puis PSTG, c’est-à-dire, ceux qui ont eu le CAPES !

Hum, hum !

Et que je vais suivre voilà à la rentrée

Bon aller je te laisse redescendre

Oui, oui

Merci beaucoup !

15. Gaëlle D. 11 JUILLET 2012

Gaëlle retrouve la galerie : Œuvre que j’ai vu à Londres à la Saatchi

Ah, mais on se connaît bien

Voilà, c’est comme ça !
<p>| | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>3GD 11 juillet 2012</td>
<td>« et ton rendez-vous et tout ! », mais Mary-Eve, on se connaît depuis longtemps</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4 MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Rire !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5GD 11 juillet 2012</td>
<td>Je pense qu’elle ne m’en tiendra pas rigueur</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Non !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7GD 11 juillet 2012</td>
<td>J’ai mon organisateur, tu vois, j’ai mon agenda,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, oui !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9GD 11 juillet 2012</td>
<td>En fait j’ai vérifié mes mails et en fait, tu me disais « ok pour le 10 » et moi j’ai fait la confusion si tu veux…</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10MEP 11 juillet 2012</td>
<td>10, 10 h, ouaih, mais je lui ai dit que c’était logique, on l’avait reporté, plusieurs fois et que du coup, on était un peu toutes les deux, un peu dans le yaourt ! quoi voilà, (rire)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11GD 11 juillet 2012</td>
<td>Mais bon, en fait…</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12MEP 11 juillet 2012</td>
<td>C’est pas grave, je peux t’embêter une petite heure ? là ou pas ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13GD 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, oui, oui,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui bon,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15GD 11 juillet 2012</td>
<td>oui, oui pas de souci !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ok, ouaih tu disais, je t’ai coupée</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17GD 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, c’était par rapport à ta thèse, hun c’est ça ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, oui, c’est ça, tu sais c’est par rapport à , j’avais fait un questionnaire par mail,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Et du coup je l’avais analysé, et y avait des choses, quand même qui m’intéressait dedans et je voulais qu’on en discute un petit peu, de manière à ce que je puisse aller un petit peu plus loin, dans ce que euh, dans les entretiens que je fais, avec toi, Layla et Manon, tu sais vous vous êtes, les 3 personnes, qui sont au service éducatif, que j’ai suivi un petit peu, enfin que je connais un petit peu plus particulièrement, en tout cas Layla, toi et je vous connais bien donc du coup, c’était</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Un petit peu pour approfondir mon truc, donc du coup, si tu veux bien, on commence, hun, on y va, un d’accord</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih, ouaih, vas-y ! vas-y !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Donc du coup, y avait dans le premier entretien, il y avait tout un, un, une proposition à savoir qui t’avait amené, en fait, je dirais à cette, cette reconnaissance des œuvres, et tu parlais de Layla et à un moment donné tu dis « Layla m’a donné le goût de voir, les œuvres », voilà ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>26MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Et ce que j’voulais savoir, c’est est-ce que tu peux aller un petit peu plus loin quand tu dis « le goût de voir » ? c’est-à-dire, est-ce que tu peux expliquer un petit peu ce que tu voulais dire par là ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ben c’est-à-dire, si tu veux en étant baignée dans les œuvres toute la journée en fait, tu les REGARDES différemment, c’est vrai que eux, ils ont quand même un rapport particulier, euh, euh, je pense que j’ai toujours été sensible à l’esthétique, parce que depuis que je suis toute petite, je voulais faire des études dedans, je savais pas trop, précisément quoi, mais je pense que leur façon d’aborder, les choses si tu veux par la simplicité, par le biais de la nature, en fait ça m’a éclairée, quoi en quelque sorte en fait je sais pas si c’est très clair</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>28MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih, oui ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>29GD 11 juillet 2012</td>
<td>Je sais pas trop comment le définir, si tu veux, mais c’est vrai que, euh !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>30MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Hum !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>31GD 11 juillet 2012</td>
<td>C’est vrai qu’il y a une lenteur, au LAC qu’il n’y a pas dans les autres lieux !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>32MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ah, une lenteur d’accord, ouaih !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>33GD 11 juillet 2012</td>
<td>Pour moi, c’est vrai que c’est ce que je dis souvent quand j’ai des visites, je sais que les œuvres c’est de l’ordre de la contemplation, pour moi</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>34MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Hum?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>35GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et si tu veux, le fait d’être en contact avec la nature, que ce lieu soit perdu au milieu et tout ce que tu fais, en fait, est complètement dilaté dans le temps, euh c’est dans ce sens là, euh, tu vois, que</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>36MEP 11 juillet 2012</td>
<td>D’accord ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>37GD 11 juillet 2012</td>
<td>Tu prends le temps, de regarder les choses, enfin je me rappelle, une œuvre de Nan Goldin, qu’ils ont dans leur collection, c’est un portrait d’elle où elle est dans le train, où on la voit de profil, et cette œuvre là elle était à l’étage pas dans la première pièce, mais dans la deuxième,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>38MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>39GD 11 juillet 2012</td>
<td>Si tu veux, vers le fond, qui donne sur le parking, quoi, et, je la comprenais pas cette œuvre, tu vois, pour le travail de Nan Goldin, parce qu’elle est vraiment différente, elle est pas trash et tout ça, et</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
chaque jour, quand j’allais fermer les volets, je regardais cette œuvre

Et puis au bout de 3 mois, j’ai compris cette œuvre, et voilà, donc, si tu veux, c’est une autre temporalité, en fait, une autre, ouaïh, c’est….

Et la façon aussi qu’elle a de parler des œuvres, cette proximité, qu’elle a, puisque elle, elle baigne dedans, tu vois, c’est dans ce sens là, que….c’est comme si on m’avait appris à regarder, en quelque sorte, je dis pas, que je savais pas regarder les choses

Ouaïh

Et cette lenteur m’a aidée, à, à, à me, m’approcher des œuvres en quelque sorte, et à pas avoir peur, aussi parce que c’est vrai que, on se rend compte, que, les gens, nous, le public qu’on reçoit, pourquoi ils aiment pas l’art contemporain, parce qu’ils en ont peur !

Ouaïh

Et cette idée de lenteur c’est important quand même, parce que ça fait…

Complètement, voilà !

Et donc, ça va dans ce que tu écrivais, d’ailleurs, tu parlais, t’as mis les mots « contemplation et intime », les uns à côté des autres, et je trouve que c’est intéressant parce que ça va dans ce que tu viens de me dire, mais donc ça, comment on fait après, puisque maintenant tu sais faire, entre guillemets, je suppose, hun

Ouaïh !

Comment est-ce qu’on fait après pour éprouver, euh, pour faire éprouver ça, à des élèves, ou à des adultes, alors ? qu’est-ce ?

D’accord, en fait moi, je leur explique, quand j’ai des visites, bon, c’est difficile de faire éprouver aux gens, ce que toi, t’as mis des années, en quelque sorte à construire, quoi !

Oui ou d’accord

Mais ce que je leur explique, moi je fais souvent des parallèles, avec d’autres disciplines pour qu’ils puissent cerner, tu vois, euh cette notion de contemplation et de temps qui est nécessaire pour comprendre l’œuvre, parce que c’est vrai, que moi ce que je leur dis c’est que finalement, une œuvre on peut la comprendre si on se donne le temps, ils ont pas besoin de moi, seulement ils veulent savoir de suite

Oui ouaïh

Si, tu veux, je leur dis, quand on lit un livre, euh, enfin quand on prend un livre, on peut lire la première page et la dernière, mais on n’aura pas compris l’histoire, il faut lire toute l’histoire pour pouvoir s’en imprégner et l’apprécier !

Hum !

C’est pareil au cinéma, et c’est pareil avec la musique, avec la musique, ils me comprennent bien, parce que les jeunes ils lisent pas toujours, (rire)

(Rire)

Mais je leur dis des fois, quand vous écoutez un morceau, §§§ vous l’entendez deux ou trois fois, il commence à vous interpréter et petit à petit on se met à l’aime, et c’est un petit peu pareil, si tu veux, moi pour faire comprendre, mais je ne sais pas si j’arrive à, à leur faire ressentir des choses, et tout ça, mais euh, j’essaie de leur faire comprendre le processus, de de contemplation en quelque sorte

Ouaïh !

Tu vois et je leur dis bien qu’on est pas dans, dans la consommation où on vient et on prend les choses et on s’en va, non il faut se donner le temps de regarder et voilà, et moi j’essaie de le faire passer comme ça, mais je ne sais pas si ça marche, si tu veux

Hum hum

Mais, bon, avec toutes ces visites que je fais, les gens ils sont plutôt positifs, si tu veux, quand ils partent, bon, y en a toujours qui aiment pas ça et tout ça,

Bien sûr ?
<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>71GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Mais en tout cas, quand ils partent du FRAC, ils ont un autre regard, ils voient les choses différemment et aussi pour l’art contemporain je leur dis toujours, « prenez une feuille, découpez,…, partagez la en deux, dessinez un arbre d’un côté et de l’autre côté essayez de penser à une idée que vous aimeriez développer et trouvez une forme plastique pour en parler » ! Et bon ils voient bien qu’ils sont capables de dessiner l’arbre, en même pas 30 secondes,</td>
</tr>
<tr>
<td>72MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>73GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Et par contre pour la deuxième proposition c’est beaucoup plus compliqué</td>
</tr>
<tr>
<td>74MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Hun hum</td>
</tr>
<tr>
<td>75GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Donc du coup je leur donne des exemples qui peuvent les amener à ce processus de contemplation,</td>
</tr>
<tr>
<td>76 MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>77GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Bon après je sais pas si ça marche à tous les coups, quoi</td>
</tr>
<tr>
<td>78 MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Oui, oui, ça d’accord, mais tu as trouvé des stratégies en tout cas, pour amener à éprouver quelque chose, voilà</td>
</tr>
<tr>
<td>79GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih, voilà !</td>
</tr>
<tr>
<td>80 MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>D’accord,</td>
</tr>
<tr>
<td>81GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Voilà et puis je leur dis, aussi si tu veux, on a tous une sensibilité différente, tout ça et qu’une œuvre va nous toucher différemment et là aussi je fais le parallèle, moi je vais beaucoup au cinéma, avec le cinéma et je leur dis ça vous arrive d’aller au cinéma, quand vous sortez, vous parlez de, du film, avec vos amis et vous n’avez pas perçu les mêmes choses, parce qu’on a une sensibilité différente, et je leur dis bien qu’on a le droit de ne pas aimer, une œuvre ou de l’aimer, et de l’aimer pour ci ou pour ça, si tu veux</td>
</tr>
<tr>
<td>82 MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Hum !hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>83GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Mais que, il faut enlever les barrières qu’on a et se laisser porter en quelque sorte, tu vois,</td>
</tr>
<tr>
<td>84 MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>85GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Et que, et que c’est important d’apprécier, qu’on apprécie, en fait une œuvre elle nous touche si elle fait écho à ton histoire quoi tu vois en gros ! Hun tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>86 MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih ! Ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>87GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Et donc j’essaie de leur expliquer un petit peu le processus de, d’appr… de réception de l’œuvre, mais bon après comment ils les reçoivent, je sais pas, mais tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>88 MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih ! ouaih, oui, après oui, on peut pas être à la place des gens</td>
</tr>
<tr>
<td>89GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Se dépatouiller de ça</td>
</tr>
<tr>
<td>90 MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih après, on peut pas se mettre à la place des gens, mais on peut, on peut, mettre en place ce que tu dis, un processus de réception, d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>91GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>92 MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Donc après tu parles de plaisir, aussi et là aussi c’est un peu compliqué, c’est-à-dire que comment on, comment on sait d’abord qu’on éprouve du plaisir devant une œuvre d’art ? comment on se rend compte qu’on éprouve du plaisir, alors je te dis ça parce que, euh j’ai 2 collègues, quand j’ai commencé à parler de ça, ils ont un peu ricancé en disant « oh bah le plaisir, bon, pffi, bon toute manière, c’est ça on va mettre des électrodes pour… » donc ils se sont un peu moqués de moi ! Et je vois dans tous les entretiens ce mot apparaît, comme étant un élément assez fort dans l’entretien, quoi, et je voulais savoir, si toi éventuellement, comment dire, tu t’étais un peu posée cette question là du plaisir, et de savoir, comment est-ce qu’on pouvait, ouaih, euh, le, le, le, comment est-ce qu’on sait qu’on éprouve du plaisir ? voilà</td>
</tr>
<tr>
<td>93GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Ben si tu veux, euh, pour moi, c’est, euh, je pense, bon alors là, tes copains, ils vont encore plus se foutre de moi !</td>
</tr>
<tr>
<td>94 MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Rire</td>
</tr>
<tr>
<td>95GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Mais ! C’est de la chimie, mais bon quand tu es devant une œuvre qui super forte, bon ça m’arrive pas, souvent, si tu veux, la dernière, euh, il y a 2 œuvres auxquelles je pense, c’est une œuvre d’Olafur Eliasson, c’est une installation que tu pénètres, c’est dans un couloir de 200 m² et quand tu entres t’es dans le brouillard et pendant 200 m², t’es dans le brouillard et la seule chose qui change c’est la luminosité, donc tu sais pas où tu es, tu sais pas où tu vas, t’es plutôt stressée, et après tu te refais,</td>
</tr>
<tr>
<td>96 MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>97GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Parce que voilà, tu sais où tu es, où t’es allée, donc tu le refais, et ensuite devant la piéta de Michel Ange et si tu veux, t’es, t’es, c’est, c’est est peut-être bête ce que je vais dire, mais c’est un peu comme, euh , une illumination, quoi, t’es devant, ça te donne la chair de poule, et c’est épidermique, je suis sure que c’est chimique, quoi, qu’est-ce qui se passe dans ta tête, alors pourquoi, je sais pas, ça fait écho à certaines choses, surement, tu vois !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Euh, mais je sais que devant la piéta j’ai eu la chair de poule, et t’es, si tu veux, et après, enfin moi je sais que souvent quand je vais voir des expos je suis super bien après, je suis légère, de bonne humeur et tout ça et ça….

Me…ça me nourrit, quoi et je suis sure que c’est un truc chimique quoi ! Quelque part du côté de la dopamine ?

C’est vrai que je le dis aux gens, c’est vrai que quand je le dis que, on peut trouver du plaisir devant des œuvres, et même par exemple, même ma sœur qui est bon, elle, elle bosse dans une société d’audit, tu vois, ça n’a rien à voir, à Paris, et tout ça, mais elle fait des expositions, quand même, elle est curieuse, mais pas insensible, mais tu vois, et, elle comprend pas quand je lui dis, justement, que voilà, j’éprouve du plaisir,

Rire

Mais, on est, c’est pas un orgasme, je te dis ça parce qu’il y avait une œuvre où y a une, je sais plus dans quelle,… à Narbonne, et elle fait référence à ça, l’artiste par rapport à Manuelle Tahoiste, et elle rapproche l’art de l’orgasme, si tu veux, je peux dire, que j’irai pas jusque-là, mais euh, mais quand même, mais c’est plutôt, un bien être, un plaisir bien être, où tu te sens léger, je sais pas, c’est vrai que, après, je me suis pas posée la question de pourquoi ça arrivait !

Hum hum !

Mais bon, ça arrive rarement ce genre de truc, mais en tout cas, cette légèreté après avoir vu une bonne expo, je l’ai souvent, après la chair de poule et tout ça, ça arrive plus rarement, mais, c’est voilà !

Non, mais tu réponds

Je sais pas si je réponds, ça apparait plus évident au niveau du cinéma !

Mais c’est vrai que, au cinéma, parce que les gens, euh, disent, ah bah oui ça m’est arrivé de pleurer, etc… mais devant une œuvre d’art euh, c’est comme si c’était impossible quoi,…

Ouaih ! Un bouquin par exemple,

Alors que dire avec la musique, au cinéma, je veux dire, et même avec un bouquin, ça m’est arrivé de pleurer avec un bouquin, les anges n’ont pas de sexe, tu vois !

Non, le bouquin, connais pas, mais oui ! Oui c’est clair !

Très sincèrement, donc du coup, ça m’est arrivée, pas de pleurer devant une œuvre d’art, mais d’avoir un truc qui te prend à la gorge et voilà, bon, donc du coup ça aussi, je, je pense que, même chez les enfants il y a des choses comme ça, que, qu’on doit pouvoir faire apparaître et tu me le dis, donc justement en plus toi t’es vraiment baignée là-dedans donc coup, des œuvres tu en vois, quoi, voilà !

Ouaih

C’est pour ça que je te posais cette question là !

Et tu sais, excuse-moi de te couper mais par rapport aux enfants, je voudrais continuer une anecdote même je me demande si je te l’ai pas déjà racontée, pour te montrer la réceptivité des œuvres, et la sensibilité que peuvent avoir les enfants tu vois, c’était une œuvre de Nina Childress, donc c’est un tableau tu vois, une, une bonne femme, enfin une princesse descendre un escalier, peint un peu à la Richter et à côté tu as une musique de Debussy, donc c’est Pelléas et Mélisande, voilà, l’histoire du
frère qui est amoureux de la sœur, ils peuvent pas s’aimer, parce qu’ils sont frère et sœur, on est dans tout ça, et je me suis dit c’est une installation, mais c’est une installation avec une peinture te je me suis dit ah là, là ! Comment je vais faire pour faire comprendre aux enfants que cette, que en fait c’est une, une seule œuvre, tu vois, que c’est pas dissocié, voilà, tu vois ! donc c’était des enfants, c’était soit des GS, soit des CP en fait, je m’en rappelle plus !

128 MEP 11 juillet 2012 Hum !
129 GD 11 juillet 2012 Et les gosses, ce sont, je les ai fait assoir par terre, je leur ai dit, vous allez fermer les yeux, vous allez écouter la musique et ensuite on parlera de l’œuvre, écoute, ils ont fermé les yeux, 2 secondes après avoir fermé les yeux, y en a un qui me dit : « c’est la musique du château », j’avais rien dit, j’avais pas dit que c’était une princesse, j’avais pas donné le titre de l’œuvre !

130 MEP 11 juillet 2012 Hum ?
131 GD 11 juillet 2012 Non, voilà d’un seul coup, les gosses, ils ont vraiment, en tout cas celui-là, si tu veux, il a vraiment senti quelque chose tu vois, euh !
132 MEP 11 juillet 2012 Hum ?
133 GD 11 juillet 2012 Il a vraiment senti quelque chose, quoi !
134 MEP 11 juillet 2012 Ouaih ouaih, c’est sûr, ouaih
135 GD 11 juillet 2012 Et ça pourquoi ? Je sais pas, quoi, donc effectivement, quand tu dis, ouaih, j’ai pleuré en lisant un livre, moi aussi ça m’est arrivée, mais c’est vrai avec une œuvre, moi ça m’est pas arrivé de pleurer avec, si ça m’est arrivée devant une œuvre de Nan Goldin, de pleurer, mais bon, c’était une installation, y avait un slide-show, ça parlait, donc on était plus sur le format cinéma si tu veux

136 MEP 11 juillet 2012 Hum hum ! d’accord
137 GD 11 juillet 2012 Tu vois, mais euh, après euh, bon avoir la chair de poule il faudrait vraiment, tu sais, être vraiment hun hun, scotchée, quoi
138 MEP 11 juillet 2012 Ouaih, ouaih ! On peut aller jusqu’au besoin de créer, enfin on peut aller jusqu’à créer un besoin de l’œuvre d’art, tu crois, voire un manque ?
139 GD 11 juillet 2012 Ah ouaih ! Enfin, pour moi, oui, si tu veux,
140 MEP 11 juillet 2012 Ouaih ?
141 GD 11 juillet 2012 Moi c’est inconcevable de pas aller voir d’expos, ben là tu vois je pars dans la cambrousse espagnole, la première chose que j’ai faite, j’ai regardé s’il y avait un musée d’art contemporain,
142 MEP 11 juillet 2012 Rire
143 GD 11 juillet 2012 Donc si tu veux,
144 MEP 11 juillet 2012 D’accord
145 GD 11 juillet 2012 Enfin, en ce qui me concerne, c’est vital d’aller voir des expos, je peux pas, aller, enfin je peux pas m’en passer,
146 MEP 11 juillet 2012 Ouaih ?
147 GD 11 juillet 2012 Si tu veux ça me nourrit, quoi, tu vois
148 MEP 11 juillet 2012 D’accord, d’accord, d’accord !
149 GD 11 juillet 2012 Et y a un truc hyper bizarre, et quand je vais voir des expos, je suis hyper fatiguée après, mais pendant l’expo, tu sais, j’arrête pas, bailler, tu sais, ça me hunnn, ça me pompe toute mon énergie, quoi
150 MEP 11 juillet 2012 Hum hum !
151 GD 11 juillet 2012 Du reste, parce que je dois être plus attentive, que en temps normal, j’en sais rien
152 MEP 11 juillet 2012 Hum hum !
153 GD 11 juillet 2012 Mais voilà, moi je pense qu’on peut créer un besoin, en tout cas moi je l’ai ce besoin, et si je l’ai, je ne suis pas exceptionnelle
154 MEP 11 juillet 2012 Oui, oui, bien sûr !
155 GD 11 juillet 2012 Et ils peuvent l’avoir, et c’est vrai que pour moi, je veux dire, c’est pas que c’est vital, mais c’est vraiment nécessaire, quoi, j’en ai besoin, je peux pas, et après tu te sens tellement léger, tellement, enfin, je trouve qui a peu de chose dans la vie, si tu veux, en tout cas moi, qui m’amène, cette légère, ce bien être, tu vois,
156 MEP 11 juillet 2012 Hum hum
157 GD 11 juillet 2012 Bon quand tu fais du sport, tu peux être bien tu passes un bon moment avec des amis, c’est chouette, si tu veux, mais là, c’est, à mon avis, de l’ordre des connexions dans le cerveau ! Quoi c’est toi, tout seul !
158 MEP 11 juillet 2012 Hum !
159 GD 11 juillet 2012 C’est chimique, à mon avis, donc ouaih, ouaih, donc c’est un besoin, c’est clair
160 MEP 11 juillet 2012 Hum, d’accord, d’accord ! Euh Si tu avais à faire, peut-être un état des lieux de la fonction de l’œuvre d’art, ce serait quoi la fonction principale, pour toi ?
Elever l'esprit !

D'accord ! D'accord, c'est clair au moins !

Ça part sur la pensée de l'humain

Les œuvres, elles ne sont pas là pour décorer le salon, quoi et c'est vrai que moi c'est ce que je dis pareil, dans ma visite, ils te demandent « à quoi ça sert une œuvre d’art ? » alors je m'amuse y me dis e décorder, tu vois y me disent tout, des fois y en a qui me disent ben, à réfléchir, ben oui à réfléchir, ça sert à ça ! Et au-delà de réfléchir, d'élèver l’esprit ! quoi !

D'accord ?

D'ailleurs c'est, voilà une réponse claire !

Non, mais c'est bien ! Est-ce que, euh, comment dire, il y a de la connaissance autour de l'œuvre, hun il y a de la connaissance, quand, voilà, et en général les adultes, ils aiment bien posséder cette connaissance ?

Ouais !

Mais est-ce qu'on peut passer outre cette connaissance pour rencontrer une œuvre d’art ?

Ah bah bien sûr ! Bien entendu, c'est sûr parce que c'est quand même de l'ordre du sensible, si tu veux, donc après, ben le truc c'est que, plus tu connais, si tu veux, plus t'as vu d'expos, plus tu vas recevoir les œuvres, facilement, mais t'es pas obligée de connaître des choses sur l'œuvre, tu peux à mon avis être complètement novice,

Oui ?

Enfin moi je le vois avec les gosses, les, mes enfants, quoi, tu vois je les observe !

Hum ?

La dernière fois on est allé à Beaubourg, il y avait une expo « Danser sa vie » , il y avait une vidéo de, de cette danseuse là, comment elle s'appelle, qui est super connue, ahh, enfin une danseuse contemporaine, mais super connue quand même et si tu veux ils se sont posés devant cette vidéo, bon mon fils, est quelqu'un avec beaucoup d'énergie, il fait que tomber, il s'agit, il court partout

Ouais, hun hum, donc,

Une demi-heure ! enfin tu vois il a 4 ans quand même mon fils,

Il était capté quoi ?

Bon ma fille de 10 ans qu'elle regarde la vidéo pendant une demi-heure, bon oui je peux le comprendre !

Oui ?

Mais là ils étaient vraiment absorbés par cette vidéo

Hum ?

Bon et mon fils, bon on peut pas dire, il fait quelques expos, si tu veux mais bon je lui explique rien, voilà, il regarde et basta !

Hum !

Donc ouaïh, je pense que t'as pas besoin de connaître l’histoire de l’art, disons que si tu connais l’histoire de l’art, le travail est plus facile, mais après tu peux, je m’en rappelle une fois j’avais envoyé une copine, qui y connaissait rien à l’art et tout ça, j’avais vu à Paris l’expo de Rothko, y avait une rétrospective !

Oui, oui ?

Oui elle allait à Paris elle me dit « ouaïh qu’est-ce que je peux faire et tout », ben je lui dit « va voir l’expo Rothko » quand même tu vois, c'est quand même assez exceptionnel et tout ça, écoute quand elle est revenue, elle m'a dit « j'étais bouleversée » et c'est une nana, qui je veux dire à pas plus de sensibilité qu'une autre, elle a pas lu, des trucs, elle y est allée comme ça,

Oui, oui ?

Et donc elle a ressenti des choses, donc oui, c'est pas nécessaire, mais si tu veux, après connaitre le parcours de l'artiste, ça t’aidera à voir des choses, différemment mais en tout cas tu peux ressentir sans, sans avoir la connaissance

Ouih

Vierge quoi, et elle a ressenti des choses, donc oui, c'est pas nécessaire, mais si tu veux, après connaitre le parcours de l'artiste, ça t'aidera à voir des choses, différemment mais en tout cas tu peux ressentir sans, sans avoir la connaissance

Donc ressentir, on peut et après comprendre, on peut avoir des connaissances donc du coup ça peut

Danser sa vie, Expositions du 23 novembre 2011 au 2 avril 2012, Galerie 1 - Centre Pompidou, Paris :
s’accumuler ! Et tu disais tout à l’heure le fait que euh, on a l’habitude en fait c’est à dire euh, à force d’y aller, en fait les connaissances on peut les acquérir un peu, comment dire, par le nombre finalement de rencontres qu’on fait, ce serait un peu ça !

193 GD 11 juillet 2012
Disons que ton œil s’habite aux différentes, formes, c’est pas tant les connaissances, c’est plutôt la sensibilité qui se développe pour moi, en allant voir des expositions, après les connaissances clairement si tu ne vas pas potasser, les connaissances tu n’en as pas !

194 MEP 11 juillet 2012
Oui, oui

195 GD 11 juillet 2012
Si tu veux t’as des connaissances visuelles, ça te nourrit, ça te permet de faire des ponts, et de mieux comprendre les choses quoi !

196 MEP 11 juillet 2012
Ouaïh

197 GD 11 juillet 2012
Mais voilà, mais tu, non, voilà c’est plus quand ton œil est habitué à voir plein de choses différentes, tout ça tu apprends mieux les choses

198 MEP 11 juillet 2012
Hum

199 GD 11 juillet 2012
C’est comme la musique, euh enfin, toi, c’est pas à toi que je vais dire ça, quoi tu vois

200 MEP 11 juillet 2012
Oui, oui

201 GD 11 juillet 2012
Voilà, quoi, la musique plus tu en écoutes, plus tu, enfin tu enrichis ton répertoire et plus tu vas pouvoir recevoir des choses

202 MEP 11 juillet 2012
Absolument

203 GD 11 juillet 2012
Ouaïh !

204 MEP 11 juillet 2012
Ouaïh c’est sûr !

205 GD 11 juillet 2012
Mais y a des choses que tu aimeras jamais et que, moi y a des choses, le reggae, je n’aimerai jamais le reggae tu pourras en entendre, tu me forceras à en entendre pendant des mois, j’aimerai jamais ça, mais après voilà quoi, après, ça te permet de discerner les choses, de commencer à avoir un esprit critique de dire « ah, j’ai vu ça là, mais lui il fait ça, .. »

206 MEP 11 juillet 2012
C’est ça d’avoir son esprit critique, bon ouaïh l’ouaïh !

207 GD 11 juillet 2012
Le construire petit à petit, mais bon, après si tu connais l’histoire de l’art et si tu vas faire des recherches sur les artistes, ta réflexion va être plus profonde quoi, en quelque sorte quoi !

208 MEP 11 juillet 2012
Ouaïh ! ouaïh ! euh tu utilises aussi un terme dans ton mail c’est le mot « passion »

209 GD 11 juillet 2012
Ouaïh !

210 MEP 11 juillet 2012
Tu penses que c’est quelque chose qui peut s’apprendre la passion ?

211 GD 11 juillet 2012
Ah non, ça je crois pas !

212 MEP 11 juillet 2012
Tu crois pas ?

213 GD 11 juillet 2012
Non

214 MEP 11 juillet 2012
Non

215 GD 11 juillet 2012
Enfin je sais pas, c’est-à-dire que...

216 MEP 11 juillet 2012
Est-ce qu’on peut apprendre à aimer et puis après, parce que, je veux dire est-ce qu’on nait, « n » « a » « i » « t », passionné, ou est-ce qu’on le devient quoi tu vois ?

217 GD 11 juillet 2012
Euhmmmm !

218 MEP 11 juillet 2012
Est-ce que le fait d’avoir trempé, alors, je vais peut-être aller vers une question que j’avais avant mais que je t’ai pas donné, c’est quand, c’est quoi la, le premier souvenir de ta vie, où une œuvre, tu te souviens d’une œuvre d’art quand t’étais petite ou peut-être plus âgée, plus ados, quand est-ce qu’en fait, ça a pris dans le ciment en gros, de la passion quoi ?

219 GD 11 juillet 2012
Ouaïh ! Alors tu sais moi, pour faire vite, mes parents, enfin mon père était euh opticien, ma mère coiffeuse, mais elle était très branchée, tu vois, elle allait faire des stages en Angleterre, donc elle était quand même ouverte, donc on va dire !

220 MEP 11 juillet 2012
D’accord ?

221 GD 11 juillet 2012
Elle nous a jamais amenées voir d’expos, mais par contre elle nous amenait beaucoup au cinéma !

222 MEP 11 juillet 2012
Hum ?

223 GD 11 juillet 2012
Et beaucoup au théâtre, bon j’ai horreur du théâtre mais en tout cas on a vu beaucoup de choses : Harold et Maud, En attendant Godot, enfin bon bref, tout ça au théâtre !

224 MEP 11 juillet 2012
Hum !

225 GD 11 juillet 2012
Et si tu veux, en fait, la première expérience visuelle, dont je me, je me rappelle c’est le film qu’on a
vu, donc tu vois c’est pas une œuvre d’art en fait, quand on était petite, c’était la ballade de Narayama\textsuperscript{153}, tu vois ma mère elle nous amenait voir des trucs comme ça, je sais pas si tu vois ce que c’est comme film ?

226MEP 11 juillet 2012 Oui, oui !

227GD 11 juillet 2012 C’est un film qui a eu la palme d’or, où c’est un vieux monsieur qui part sur la montagne pour mourir, en fait tu vois !

228MEP 11 juillet 2012 Hum ! hum ! Ouaih ! Ouaih ! Une vieille dame !

229GD 11 juillet 2012 Ouï ! Donc tu vois, nous on voyait le Tambour\textsuperscript{154}, Yol\textsuperscript{155}, Vol au-dessus d’un nid de coucou\textsuperscript{156}, enfin tu vois

230MEP 11 juillet 2012 Ouaih d’accord, d’accord

231GD 11 juillet 2012 Donc si tu veux, après d’abord je m’en rappelle plus quand j’ai eu une vingtaine d’année, je suis partie un mois en Angleterre, ma sœur habitait en Angleterre et pendant un mois, on a fait plein d’expos avec une copine !

232MEP 11 juillet 2012 Hum!

233GD 11 juillet 2012 Donc on était partie pour ça, donc tous les jours on faisait plein d’expos partout, donc si tu veux, j’ai plus le souvenir de cette période là, où y a des œuvres de Duane Hanson, que j’ai vu, enfin bon, après je me rappelle plus trop les artistes, y avait une œuvre c’était, dans l’espace de la Saatchi, il avait mis un revêtement en métal au milieu de la galerie et dessus ils avaient mis de l’huile, et y avait le plafond qui se reflétait et t’avais plus aucun repère, y avait une sorte de passerelle pour rentrer dans la salle et après tu voyais le plafond se reflétait et sur le sol enfin c’était assez étrange, je me rappelle de cette œuvre là\textsuperscript{157}, mais je ne me rappelle plus du nom de l’artiste, mais c’est vrai que moi, les choses dont je me rappelle, c’est plus le cinéma tu vois, mes références, assez bizarrement

234MEP 11 juillet 2012 Ouaih ! Ouaih ! Ouaih ?

235GD 11 juillet 2012 Parce que ouaih, parce que en fait ma mère, elle nous amenait pas voir d’expos, enfin j’ai pas de souvenirs d’expos avec elle, mais ceci dit, c’est elle qui m’a amené au LAC, tu vois !

236MEP 11 juillet 2012 Ah oui, ah d’accord!

237GD 11 juillet 2012 Ouaih, ouaih parce qu’elle a une amie qui fait partie d’une association qui s’appelle les Soroptimist, et qui aide des, enfin elles font des trucs caritatifs, si tu veux, donc un coup elles font une action pour acheter un chien d’aveugles et là c’était récolter de l’argent pour faire partir des œuvres d’artistes qui étaient exposés au LAC en Angleterre

238MEP 11 juillet 2012 D’accord!

239GD 11 juillet 2012 Donc c’est elle qui m’a amenée dans ce lieu, elle m’a dit « tiens ah y a Evelyne, qui a fait un truc dans un lieu qui est super, soi-disant » et tout !

240MEP 11 juillet 2012 Ah c’est marrant!

241GD 11 juillet 2012 Et donc c’est ma mère qui m’a amenée, moi je connaissais pas tu vois !

242MEP 11 juillet 2012 D’accord, d’accord, d’accord !

243GD 11 juillet 2012 Et euh, puisqu’elle habite à Narbonne en fait, huh! Et voilà je me rappelle des œuvres que j’ai vues de ces jeunes artistes, je vois, y avait un mini pull tricoté, mais c’est vrai que ouaih, disons, ma mère m’a ouvert plutôt à la culture, plutôt qu’aux arts plastiques, quoi tu vois !

244MEP 11 juillet 2012 Oui ! c’était grand ouvert, donc du coup

245GD 11 juillet 2012 C’est ça

\textsuperscript{153} ORIN, UNE VIEILLE FEMME DES MONTAGNES DU SHINSHU, ATTEINT L’ÂGE FATIDIQUE DE SOIXANTE-DIX ANS. COMME LE VEUT LA COUTUME, ELLE DOIT SE RENDRE SUR LE SOMMET DE NARAYAMA POUR ÊTRE EMPORTÉE PAR LA MORT. LA SAGESSE DE LA VIEILLE FEMME AURA D’ICI-LA L’OCCASION DE SE MANIFESTER. (FILM DE IMAMURA SHOHEI, 1983)

\textsuperscript{154} À LA FIN DES ANNÉES 1920, DANS LA REGION DE DANTZIG, OSKAR, REFUSANT LE MONDE CRUEL ET SURFAIT DES ADULTES, DECIDE A L’ÂGE DE TROIS ANS DE NE PLUS GRANDIR. (FILM DE SCHLÖNDORFF VOLKER, 1979)

\textsuperscript{155} CINQ PRISONNIERS TURCS BENEFICIAIANT D’UNE PERMISSION REJOINVENT LEURS FAMILLES. DANS UN PAYS REPRESSIF SOUMIS AUX COUTUMES ARCHAÏQUES, CETTE LIBERTE EPHEMERE N’ENGENDRERA QUE LE DRAME. (FILM DE SERIF GÖREN ET YILMAZ GÜNEY 1981)

\textsuperscript{156} REBELLION DANS UN HÔPITAL PSYCHIATRIQUE A L’INSTIGATION D’UN MALADE QUI SE REVOLTE CONTRE LA DURETE D’UNE INFERMIERE. (FILM DE MILOS FORMAN, 1976)

\textsuperscript{157} NOUS PENSONS QU’ELLE FAIT REFERENCE A L’ŒUVRE DE YAYOI KUSAMA.
Donc ça permet de faire entrer tout ce que tu vois

Ouaih, parce que ma mère c’est du genre à se balader avec un bonnet militaire, à avoir les cheveux, roses, des dessins dans les cheveux, on a eu, tu sais elle nous avait fait faire des boucles d’oreilles en forme de, en forme de, d’épingles à nourrice, mais en or, parce que, elle avait vu les punks en Angleterre, tu vois ! (rire)

(Rire) d’accord !

Et du coup ça te fiche une ouverture d’esprit qui te permet de voir les choses, de te laisser aller à voir les choses

D’accord, d’accord ouaih ouaih ! à la fois ouaih c’est ça, presque délirant, mais en même temps, euh ouvert à tout quoi ! d’accord !

Ouaih !

Alors après tu parlais aussi de pratiques plastiques, hun ?

Ouaih !

D’accord, d’accord ouaih ouaih ! à la fois ouaih c’est ça, presque délirant, ma is en même temps, euh ouvert à tout quoi ! d’accord !

(Ouaih !)

Alors après tu parlais aussi de pratiques plastiques, hun ?

Ouaih !

Et tu disais que c’était, que c’était une nécessité en fait, parce que tu voyais qu’au niveau de Layla Moget c’est vrai qu’elle travaille comme ça, elle travaille beaucoup avec cette idée de pratiques, et est-ce que tu peux, un petit peu clarifier ce que toi, tu pourrais imaginer comme étant une pratique plastique qui est fondaterice, quoi, dans la rencontre avec l’œuvre ! est-ce que tu vois ce que je veux dire, hun ?

Tu veux dire par les ateliers qu’on fait faire aux, aux enfants ?

Voilà ! Voilà ! Et tu dis que cette pratique plastique est fondateuse mais dans la rencontre, mais est-ce que tu peux expliquer pourquoi, pourquoi le, la, la l’effet pratique en fait plastique, ça devient quelque chose de fondateur dans la rencontre avec l’œuvre ?

Ben ça, si tu veux, euh, disons que les gens qui reçoivent l’œuvre ils ont toujours l’impression d’être hyper éloignés de l’œuvre

Si vas-y vas-y ?

Mais le fait de passer par la pratique

Oui ?

Ça leur permet de… tu sais c’est comment quand tu vois un beau gâteau et qu’on t’explique comment il est fait et que toi aussi tu peux le faire, quoi,

Oui ?

En gros donc, si tu veux ça dédramatise la chose, quoi ça la rend accessible en quelque sorte !

D’accord, donc pratique plastique ça rend accessible ! donc on, on, on prend l’image de ton gâteau, on le fait mais on le mange, quoi !

Ouaih !

C’est ça un peu ?

Ouaih ouaih ouaih !

Ouaih parce que tu vois, excuses moi, vas-y vas-y

Ouaih parce que tu vois, excuses moi, vas-y vas-y

Par les sens, quoi c’est ça ?

Ouaih

C’est ça un peu ?

Donc euh ?

Ouaih complètement, tu vois cet après-midi, on va faire un atelier qu’on a fait, la semaine dernière mais là je change un peu l’atelier, donc les enfants, sont arrivés on leur a fermé les yeux, euh on leur a bandé les yeux, j’ai lu une histoire ! Ensuite ils avaient toujours les yeux bandés, euh Maud, la danseuse avec laquelle on travaille, leur a proposé de déambuler dans l’espace, nous on était là pour qu’ils ne se cognent pas aux œuvres, si tu veux !

Hum hum !

Ensuite ils ont fait un travail d’une heure sur le mouvement,

Hum hum

Et après on fait un atelier, donc on a pas parlé des œuvres, si tu veux en gros, on a travaillé autour des œuvres, puisque l’atelier de danse et artistique, euh d’arts plastiques je veux dire, était lié aux œuvres et ben tu sais ce qu’ils ont fait les enfants, ils avaient entre 5 et 10 ans
<table>
<thead>
<tr>
<th>282MEP 11 juillet 2012</th>
<th>Ouaih</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>283GD 11 juillet 2012</td>
<td>A la fin de l’expo, à la fin de l’atelier, qui a quand même duré deux heures et je peux te dire qu’on entendait pas une mouche voler, quoi, ce qui paraît assez exceptionnel avec des enfants !</td>
</tr>
<tr>
<td>284MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>285GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ils sont allés se poser devant les œuvres, ils ont regardé les œuvres pendant 10 minutes chacun, l’œuvre, des enfants de 7 à 10 ans quoi, tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>286MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih d’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>287GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et fait je pense d’être passé par la pratique, si tu veux y a le fait déjà que pendant deux heures t’es dans un espace où y a des œuvres, donc sans les voir tu les vois,</td>
</tr>
<tr>
<td>288MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Hum hum</td>
</tr>
<tr>
<td>289GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et de passer par le processus de fabrication, finalement ça te fait, euh, en tout cas, ça t’interroge sur le reste et t’as envie d’aller voir, comment les autres choses, sont fabriquées quoi en quelque sorte !</td>
</tr>
<tr>
<td>290MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih ! Ouaih ! D’accord ! D’accord, ça donne un élan supplémentaire</td>
</tr>
<tr>
<td>291GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>292MEP 11 juillet 2012</td>
<td>D’accord ! un effet de curiosité quoi</td>
</tr>
<tr>
<td>293GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih voilà, ça rend curieux, exactement !</td>
</tr>
<tr>
<td>294MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ça rend curieux ! D’accord ! Et</td>
</tr>
<tr>
<td>295GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et une attention inestimée, parce que au bout de 2 heures t’as les enfants, qui vont rester 10 minutes devant chaque pièce !</td>
</tr>
<tr>
<td>296MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Hum hum ! oui</td>
</tr>
<tr>
<td>297GD 11 juillet 2012</td>
<td>Déjà 2h d’attention pour des enfants ça semble infaisible et ben c’est faisable, finalement parce que, on les a motivés quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>298MEP 11 juillet 2012</td>
<td>C’est performant, ouaih ouaih oua notre parait infaisible, mais c’est faisable finalement parce que, on les a motivés quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>299GD 11 juillet 2012</td>
<td>Voilà ! Il s’est construit quelque part quelque chose entre l’élève et l’œuvre d’art, y a eu un truc, ça c’est sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>300MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Quelque part ! On peut peut-être pas le, le ?</td>
</tr>
<tr>
<td>301GD 11 juillet 2012</td>
<td>Si, oui, si, si !</td>
</tr>
<tr>
<td>302MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Mettre en mot réellement, mais en tout cas c’est visible ?</td>
</tr>
<tr>
<td>303GD 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, nettement, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>304MEP 11 juillet 2012</td>
<td>D’accord, D’accord ! Et tu disais justement, par rapport à cette pratique, que, euh, ça permettait de voir autrement, les élèves, alors euh là pareil est-ce que tu peux essayer de creuser un petit peu, est-ce que le fait que les enseignants par exemple accompagnent les élèves devant les œuvres ça leur permet de voir autrement leurs propres élèves ? Est-ce que ?</td>
</tr>
<tr>
<td>305GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ah bah complètement, c’est-à-dire que eux ils ont pas…</td>
</tr>
<tr>
<td>306 ME 11 juillet 2012</td>
<td>Qu’est-ce qu’ils découvrent ?</td>
</tr>
<tr>
<td>307GD 11 juillet 2012</td>
<td>Les élèves ils ont pas la même attitude chez nous qu’à l’école</td>
</tr>
<tr>
<td>308 ME 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, ça c’est sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>309GD 11 juillet 2012</td>
<td>Si y en a qui arrivent, au début et qu’y sont super turbulents et tout, bon, ben moi, je suis assez sèche des fois avec eux, j’arrive à ce qu’ils m’écoutent et tout ça, et du coup, euh ils ont une autre considération, aussi, des élèves, dans notre, c’est pas que les profs les considèrent pas !</td>
</tr>
<tr>
<td>310MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>311GD 11 juillet 2012</td>
<td>C’est pas ce que je veux dire, mais tu vois, moi je suis pas l’autorité, de l’état, de l’école,</td>
</tr>
<tr>
<td>312MEP 11 juillet 2012</td>
<td>C’est pas l’institution !</td>
</tr>
<tr>
<td>313GD 11 juillet 2012</td>
<td>Donc ils vont se comporter différemment, ils font des réflexions super pertinentes parfois et du coup, ça peut arriver que des profs voient quelque chose chez les élèves, qu’ils avaient pas percé (perçu) jusque-là, quoi</td>
</tr>
<tr>
<td>314MEP 11 juillet 2012</td>
<td>D’accord ! d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>315GD 11 juillet 2012</td>
<td>Euh quelque chose qui se réveille, en quelque sorte, tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>316MEP 11 juillet 2012</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>317GD 11 juillet 2012</td>
<td>Je sais pas si je réponds bien à ta question</td>
</tr>
<tr>
<td>318 MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Si, si, oui, oui, tout a fait, alors et j’ai encore deux trois petit trucs et aprè c’est bon ! Comment on traite de manière professionnelle le rapport entre l’artiste et l’œuvre, l’œuvre d’art quand on a des gens autour, comment on l’intègre en fait dans le, je dirai le triangle : personne qui vient visiter-artistes-est le médiateur, comment on fait intervenir l’artiste, qu’est-ce qu’il apporte de plus, finalement sur le, … l’œuvre d’art ? Un artiste qu’est-ce qui peut apporter de plus sur ce, comment dire, oui, sur cette rencontre par rapport à l’œuvre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>319GD 11 juillet 2012</td>
<td>Bon, l’artiste, euh, alors soit il est présent, soit non ! Disons que c’est lui qui me donne de la matière, moi ce que je dis, euh soit c’est des critiques sur des articles, mais en règles générales, on essaie quand même, nous on travaille avec des artistes vivants, de les rencontrer, de parler avec eux, sans eux, moi, je m’exprime pas sur les œuvres, tu vois, soit je sais pas</td>
</tr>
<tr>
<td>320MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaïh</td>
</tr>
<tr>
<td>321GD 11 juillet 2012</td>
<td>Euh voilà, soit je peux dire voilà moi, j’ai vu ça mais je sais pas si c’est ça, mais en aucun cas je dis il a dit ça, c’est ça, c’est ça, c’est ça, si c’est mon opinion, on a toujours besoin de l’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>322MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Hum</td>
</tr>
<tr>
<td>323GD 11 juillet 2012</td>
<td>Si tu veux c’est lui qui fait le lien avec, entre nous, enfin, oui, entre nous et le public, quoi si tu veux, en quelque sorte</td>
</tr>
<tr>
<td>324MEP 11 juillet 2012</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>325GD 11 juillet 2012</td>
<td>C’est lui qui nous donne de la matière pour faire ce lien entre l’œuvre et le public, sans l’artiste c’est pas possible quoi, tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>326MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, oui, tout à fait, mais on peut avoir procédé un peu ce que tu disais, sous forme d’enquête autour de l’œuvre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>327GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaïh ! Et ensuite lorsque l’artiste, arrive on peut, enfin, soit il soulève les hypothèses, et dit oui c’est ça, soit y peut complètement être, enfin ça peut-être complètement différent des hypothèses qu’on avait fait, mais c’est pas, c’est pas forcément gênant et donc du coup, c’est à négocier ça avec l’artiste, tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>328MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Comment est-ce qu’on…</td>
</tr>
<tr>
<td>329GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaïh ! Mais c’est vrai que si nous, moi si j’ai pensé à autre chose et que l’artiste, il me dit non c’est pas ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>330MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>331 GD 11 juillet 2012</td>
<td>Donc soit je me tais parce que je me dis que j’étais vraiment à côté de la plaque, soit quand même que c’est une idée à soulever, pour moi c’est quelque part, me paraît évident, j’en parle, je pense à cette expo de Benoî Broisat, je sais pas si tu l’as vu, là où y avait le grand drapeau français, tuvais !</td>
</tr>
<tr>
<td>332MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, si, si, puisque les étudiants de l’UE de diversification, ont vu et travaillé dans cette exposition au FRAC en 2012 !</td>
</tr>
<tr>
<td>333GD 11 juillet 2012</td>
<td>Voilà, oui c’est vrai ! Donc si tu veux que pour moi, le meilleur espace de l’expo, t’arrives tu as le drapeau qui est énorme !</td>
</tr>
<tr>
<td>334MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>335GD 11 juillet 2012</td>
<td>Qui écrase tout le reste t’as l’impression qu’on veut écraser le reste du monde, tu vois, la bourse à New York, c’est tout petit, le parapluie au Cambodge, enfin le parasol, c’est tout petit, et nous on est les Français prétentieux, tu sais !</td>
</tr>
<tr>
<td>336MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaïh ouaïh ! c’est vrai</td>
</tr>
<tr>
<td>337GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ah non, non et lui, il m’a dit non, que il avait trouvé, une sorte d’équilibre en le mettant là, ça lui semblait évident, et quand je lui ai dit, il était pas d’accord avec moi, donc, moi j’en ai quand même parlé, parce que j’ai trouvé que, si tu veux c’était quand même assez évident, quoi donc après j’ai pas la science infuse, mais peut-être que lui, il était dans l’immédiateté de l’accrochage, tout ça §</td>
</tr>
<tr>
<td>338MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Hum hum</td>
</tr>
<tr>
<td>339GD 11 juillet 2012</td>
<td>Quand t’accroches une expo, nous on les voit tous les jours, les œuvres, donc y a des choses que tu perçois, tu vois, comme avec l’œuvre de Nan Godin, que des fois aussi de façon instinctive, tu sais,</td>
</tr>
<tr>
<td>340MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaïh !</td>
</tr>
<tr>
<td>341GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et finalement, au bout du compte, tu les fais de façon naturelle, mais qui finalement, sont</td>
</tr>
<tr>
<td>342MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Y a une intention derrière ?</td>
</tr>
<tr>
<td>343GD 11 juillet 2012</td>
<td>Inconsciente mais elles sont là</td>
</tr>
<tr>
<td>344MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui y a une intention qui a été peut-être oubliée quoi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>345GD 11 juillet 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>346MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ou peut-être inconsciente, y peut y avoir des intentions complètement inconscientes au niveau des artistes, moi je pense</td>
</tr>
<tr>
<td>347GD 11 juillet 2012</td>
<td>Donc voilà, si tu veux ça me semblait énorme, Broisat, j’en parle, après quand c’est un détail, je n’en parle pas parce que je me dis si jamais l’artiste, il me dit ben non, c’est pas du tout ça, j’en parle pas</td>
</tr>
<tr>
<td>348MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Bien sûr, bien sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>349GD 11 juillet 2012</td>
<td>J’essaie quand même d’être le plus fidèle possible à ce que dit l’artiste,</td>
</tr>
<tr>
<td>350MEP 11 juillet 2012</td>
<td>D’accord, d’accord, ok ! Et pourquoi l’art contemporain c’est plus facile et plus abordable, en fait, euh plus accessible finalement ?</td>
</tr>
<tr>
<td>351GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ben parce que c’est quand même l’époque dans laquelle on vit, alors que l’art classique, moi, les</td>
</tr>
</tbody>
</table>
références de l’art classique, je les ai pas, moi, je vivais pas à cette époque, je pense, enfin c’est pas je pense, les artistes, ils parlent de la société dans laquelle on vit et cette société là on est sensé la connaître un peu, en connaître les codes, c’est dans ce sens là que, je dis c’est plus facile

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Conversation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>352MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Donc euh</td>
</tr>
<tr>
<td>353GD 11 juillet 2012</td>
<td>Je pense à une allégorie, je comprends pas, euh</td>
</tr>
<tr>
<td>354MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, faut aller chercher, fait aller chercher pour comprendre, oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>355GD 11 juillet 2012</td>
<td>Alors que là, je peux prendre, y a quand même des outils que nous on connait, que ce soit la vidéo, bon la peinture bien sûr on connait, tu vois c’est des outils qui nous sont proches, et puis les sujets dont ils traitent, c’est des sujets qui nous concerne directement, quoi</td>
</tr>
<tr>
<td>356MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>357GD 11 juillet 2012</td>
<td>Voilà, c’est vrai que pour moi, euh, c’est plus facile de comprendre l’art contemporain, enfin à mon avis, c’est plus facile l’art contemporain que l’art classique, quoi, ah mais c’est sûr, que quand je faisais visiter à Narbonne, je disais c’est sur l’art classique c’est rassurant, parce que c’est bien peint, donc voilà, c’est bien peint, ça me suffit, on va pas jusqu’au bout, on se contente, c’est un doigt et une main et on le reconnaît bien c’est un doigt et une main et du coup on est rassuré, quoi c’est ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>358MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, des doigts et la main !</td>
</tr>
<tr>
<td>359GD 11 juillet 2012</td>
<td>Voilà, ouaih exactement, même si ça peut être un assistant qui a fait la peinture, hun tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>360MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Qui a fait la peinture ! Eh oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>361GD 11 juillet 2012</td>
<td>C’est rassurant quand même !</td>
</tr>
<tr>
<td>362MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Et maintenant, ma dernière question c’est quoi le meilleur souvenir d’une rencontre avec une œuvre d’art au FRAC ou ailleurs d’ailleurs ?</td>
</tr>
<tr>
<td>363GD 11 juillet 2012</td>
<td>Mouaih !!</td>
</tr>
<tr>
<td>364MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ou avec des gens ?</td>
</tr>
<tr>
<td>365GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih ! Attends laisse-moi réfléchir, parce que là c’est dur comme question, franchement !</td>
</tr>
<tr>
<td>366MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>(rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>367GD 11 juillet 2012</td>
<td>Bon franchement la piéta, j’avoue que ça m’a pfff ! ça m’a scotchée !</td>
</tr>
<tr>
<td>368MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>369GD 11 juillet 2012</td>
<td>Mais une, une œuvre contemporaine ?</td>
</tr>
<tr>
<td>370MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Mais peut-être dans le cadre professionnel ?</td>
</tr>
<tr>
<td>370GD 11 juillet 2012</td>
<td>Alors attends la meilleure rencontre, le truc c’est que j’en ai vu tellement des expos !</td>
</tr>
<tr>
<td>372MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ben oui un truc où tu t’es dit ?</td>
</tr>
<tr>
<td>373GD 11 juillet 2012</td>
<td>Enfin la dernière rencontre qui m’a marquée,</td>
</tr>
<tr>
<td>374MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>375GD 11 juillet 2012</td>
<td>C’est Olafur Eliason, quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>376MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ah ouaih d’accord, Olafur Eliason ?</td>
</tr>
<tr>
<td>377GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih voilà ! C’est une</td>
</tr>
<tr>
<td>378MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>C’était en Angleterre !</td>
</tr>
<tr>
<td>379GD 11 juillet 2012</td>
<td>Non ! C’était je crois à Copenhague</td>
</tr>
<tr>
<td>380MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ah tu l’as vu à Copenhague toi, d’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>381GD 11 juillet 2012</td>
<td>Donc voilà ! Je crois que le lieu s’appelle Arken ou Barken quoi, non Arken !</td>
</tr>
<tr>
<td>382MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Arken, je pense ?</td>
</tr>
<tr>
<td>383GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et c’est vrai que c’était euh !</td>
</tr>
<tr>
<td>384MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>C’est le soleil ? C’est un soleil levant, c’est ça non, qu’est-ce que t’as vu ?</td>
</tr>
<tr>
<td>385GD 11 juillet 2012</td>
<td>De quoi, le nom de l’œuvre ? Je m’en rappelle plus de l’œuvre, mais en fait c’est une sorte de structure en bois, donc de l’extérieur, tu vois ça fait un peu chiant quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>386MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>387GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et puis assez longue, tu vois, tu rentres par une porte, t’as un premier sas, et après tu traverses pendant 200m, dans le brouillard, y a juste la luminosité, tiens je vais t’envoyer des photos</td>
</tr>
<tr>
<td>388MSEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ah oui c’est ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>389GD 11 juillet 2012</td>
<td>Pour que tu vois, parce qu’on a fait pas mal de photos de ça !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

158 **LIEU D’ART A COPENHAGUE** :

HTTP://WWW.ARKEN.DK/CONTENT/US/
HTTP://WWW.ARKEN.DK/CONTENT/US/PRESS/NEWS/NEW OLAFUR ELIASSON INSTALLATION AT ARKEN
<table>
<thead>
<tr>
<th>Page</th>
<th>Date</th>
<th>Text</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>390</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, d’accord, oui je veux bien !</td>
</tr>
<tr>
<td>391</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>Pour que tu vois l’ambiance quoi, tu vois, et c’est vrai que tu étais, en plus avec des enfants, tu vois j’essayais de garder mon calme, pour pas les, enfin bon ils étaient pas stressés, mais vraiment je paniquais, et quand je suis sortie, y avait un black genre 2 m, y m’a ouvert, y m’a fait « ouahhh ! » ! Jean-Louis, genre lui aussi il a eu peur, tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>392</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>(rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>393</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>Tu sais pas où tu vas, tu vois, là c’est, c’est le dernier souvenir qui m’a marquée d’une œuvre d’art, après y en a plein qui m’ont touchées d’œuvres, mais ça c’est vraiment, c’est le dernier truc qui m’a marquée</td>
</tr>
<tr>
<td>394</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Mais sur le plan professionnel avec des gamins ? un truc que tu aurais fait dans ?</td>
</tr>
<tr>
<td>395</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ah !</td>
</tr>
<tr>
<td>396</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Le FRAC par exemple, ah ça vaut le coup vraiment de travailler, de rencontrer les œuvres, quoi où tu te dis, où tu sens que ce que tu as fait ça a de l’importance quoi, ça valide, tu vois ?</td>
</tr>
<tr>
<td>397</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih ! bon disons que tu vois, ce que je t’ai raconté avec le petit, là !</td>
</tr>
<tr>
<td>398</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>399</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>Le petit qui a dit ça, bon c’est pas une œuvre en particulier, mais que voilà la réflexion qu’il a faite : « ouaih c’est la musique du château ! », je me dis quand il m’arrive des choses comme ça ! je me dis t’es dans le bon, euh !</td>
</tr>
<tr>
<td>400</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>D’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>401</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>Euh t’es dans la bonne voie, quoi c’est, c’est comme ça qu’y faut faire, quoi tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>402</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>403</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>Après une œuvre en particulier, avec laquelle, non parce que tu vois moi, y a plein de, par exemple d’enseignants qui me disent, mais est-ce que vous croyez que cette exposition je peux venir la voir avec des enfants et tout ? Pour moi, y a pas d’exposition ou d’œuvres alors bien sûr y a des œuvres qui me touchent plus, euh que d’autres si tu veux, mais je pense, bon par exemple l’expo qu’y a là de Mika ROTTENBERG, c’est pas une expo qui me touche, mais c’est pas pour ça, que je vais pas en parler du mieux que je peux si tu veux !</td>
</tr>
<tr>
<td>404</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>405</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>Après dans la collection du FRAC, par exemple là il y a une installation de Dominique GONZALEZ-FOERSTER, à Narbonne, si t’as l’occasion de passer, par là, franchement vas la voir à la salle des Consuls !</td>
</tr>
<tr>
<td>406</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>407</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>C’est une pièce en fait qui a été reconstituée où tu as de la moquette bleue au sol, t’as un néon tout autour si tu veux, de la pièce, un peu en contrebas, donc on descend faut descendre par une petite échelle, tu as des serviettes blanches au sol et tu peux, rester là, à méditer… disons que moi je veux des œuvres qui me touchent et donc j’ai, j’ai, j’ai plus de facilité à parler, c’est les installations, quand même, parce que t’es dans l’œuvre quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>408</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Parce que t’es dans l’œuvre, ouaih ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>409</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih ! Mais après l’installation qui avait eu lieu au FRAC, de Tom Friedman, y avait 460 objets accrochés à différentes hauteurs,</td>
</tr>
<tr>
<td>410</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>411</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>Au plafond, je sais pas si tu avais vu cette expo !</td>
</tr>
<tr>
<td>412</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>413</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>Elle était spectaculaire, les élèves se régalaient avec cette expo, mais moi, c’était pas une expo dont j’aimais parler parce que y a des objets, et une fois que t’as parlé des objets, de la société de consommation t’as plus à dire, quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>414</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Oui ! Y avait saturation dans tous les sens du terme, mais c’était un peu ?</td>
</tr>
<tr>
<td>415</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>416</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Fait exprès, quoi peut-être, (rire) ?</td>
</tr>
<tr>
<td>417</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>Peut-être, mais c’est vrai que moi, j’ai pas envie d’être dans la … tu vois, tu veux, les œuvres quand même qui restent contemplatives comme celle de Dominique Gonzalez-Foerster, voilà c’est ces œuvres là dont j’ai envie de parler, c’est vrai que y en a qui le sont plus que d’autres par exemple l’installation de Tom Friedman, pour moi c’était plus récréatif que contemplatif, tu vois, mais le lieu leur plait, après !</td>
</tr>
<tr>
<td>418</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>D’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>419</td>
<td>GD 11 juillet 2012</td>
<td>J’aime pas quand on est dans la facilité, en fait !</td>
</tr>
<tr>
<td>420</td>
<td>MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
421GD 11 juillet 2012 Je serai plus pour des choses un peu ardues, au début, mais quand tu rentres dedans, tu es à fond, tu vois que, c’est vrai que j’ai dit, Dominique Gonzalez-Foerster, parce que c’est la dernière pièce que j’ai vu du FRAC, qui m’a touchée, si tu veux en plus c’est une pièce qu’on a jamais montrée

422MEP 11 juillet 2012 Hum hum !

423GD 11 juillet 2012 Donc du coup euh voilà quoi, mais après j’ai pas de, j’ai pas de pref.. enfin si j’ai des préférences, y a des œuvres qui me touchent plus que d’autres, bien entendu, mais c’est vrai que les installations quand t’es dans l’œuvre !

424MEP 11 juillet 2012 Ouaih c’est ça !

425GD 11 juillet 2012 C’est plus facile à rencontrer si tu veux !

426MEP 11 juillet 2012 Oui on est ?

427GD 11 juillet 2012 C’est plus facile, enfin la rencontre est plus facile ? C’est qu’on rentre dedans !

428MEP 11 juillet 2012 Oui le corps participe plus quoi ?

429GD 11 juillet 2012 Voilà !

430MEP 11 juillet 2012 C’est ça et donc du coup ça fait forcément appel au sens alors que lorsque le corps est à l’extérieur de l’œuvre c’est un peu plus compliqué, c’est vrai ?

431GD 11 juillet 2012 Ouaih ! Parce qu’une œuvre, le corps bien sûr, bien sûr c’est, enfin oui le corps tu vois quand tu te fais la Spirale Jetty, la question du lieu là-dedans elle est, c’est monumental, t’es tout seul, quand tu vois Buren, tu traverses tout seul les colonnes, le lieu il a été même pas choisi, je dirais presque, que c’est, c’est l’œuvre qui a choisi, l’artiste il s’est laissé, et là aussi, là, le corps, t’es obligé, et eh on a eu ici Varini, là il doit y être encore je crois !

432MEP 11 juillet 2012 Ok

433GD 11 juillet 2012 J’ai pas forcément répondu à la question

434MEP 11 juillet 2012 Oui, je sais pas, si, si tu réponds tu réponds !

435GD 11 juillet 2012 Bon, alors si tu veux tu peux mettre Dominique Gonzalez-Foerster !

436MEP 11 juillet 2012 Ouaih, je mettrai d’accord, ça marche !

437GD 11 juillet 2012 Mais je vais t’envoyer des photos de, euh, Eliasson !

438MEP 11 juillet 2012 Oui oui, je veux bien je veux bien je mettrai ça dans mon, dans ma thèse, parce que en général quand les gens me parlent des photos, d’ailleurs tu m’avais mis dans ton mail des trucs d’autres œuvres aussi, donc du coup je les mets pour que ce soit facile pour ceux qui lisent parce que le problème c’est qu’après je vais avoir des lecteurs et lecteurs d’une thèse, il faut aussi qu’ils aient les en annexes les images parce que

439GD 11 juillet 2012 Ah oui

440MEP 11 juillet 2012 C’est bien beau de parler d’une œuvre mais si tu l’as pas en plus face à toi, le, l’œuvre c’est un peu compliqué,

441GD 11 juillet 2012 Ouaih

442MEP 11 juillet 2012 Alors déjà c’est compliqué parce que c’est à distance et en plus parce que tu n’as que la description, c’est quand même compliqué, voilà donc je veux impérativement essayer de mettre les œuvres à chaque fois que je peux ! Voilà bon écoute je te remercie, c’est vachement sympa d’avoir discuté

443GD 11 juillet 2012 Oh ben écoute non, ça me fait plaisir, hun

444MEP 11 juillet 2012 Oui je sais

445GD 11 juillet 2012 Bon on y est arrivé finalement

446MEP 11 juillet 2012 Voilà on y arrive ! Ok ! je te remercie

447GD 11 juillet 2012 Bonne journée

448MEP 11 juillet 2012 A bientôt

449GD 11 juillet 2012 Et bonne vacances

16. Layla M. 1er AOUT 2012

1LM 1er août 2012 Ouaih ? Ouaih ! Ouaih !

2 MEP 1er août 2012 Tu as vu un petit peu le document que je t’avais passé ?

3LM 1er août 2012 Ah ouaih, mais tu l’as sorti d’où ce true ?

4 MEP 1er août 2012 C’est le, les mails, j’ai mis vos mails les uns à côté des autres,

5LM 1er août 2012 Ah Ouaih ! Ah bon d’accord !
Donc du coup, voilà, maintenant je veux faire l’entretien avec toi, si tu veux bien ?

D’accord !

Si tu veux ça, c’est les prémisses pour pouvoir travailler dessus, et après là, l’enregistrement, ça va me permettre, d’être plus près de la vérité, voilà !

D’accord !

Voilà, ok, donc tu avais mis en rouge, tu sais les réponses, mais là je suppose que c’est toi qui l’avais fait, t’avais mis un travail sur la pratique, tu sais, t’avais mis, beaucoup de choses, maintenant on va faire le tri un peu, ensemble, on y va ?

Oui !

Alors ! Pourquoi la pratique en fait, d’après toi, ça peut permettre de mieux rentrer dans les œuvres en fait ? Oui, voilà, c’était une question, en fait ?

Ah Oui ! Ah écoute, moi je pense que la pratique, le fait de mettre, le fait de mettre un enfant devant une œuvre et de le faire travailler autour d’une œuvre, ça lui permet de prendre surtout conscience de l’œuvre, tu sais de sa, de la spatialité de l’œuvre, des détails, donc si tu veux ils sont obligés de rentrer dedans et de se concentrer sur l’œuvre ! De son extensibilité tu vois, te dire que c’est large son rayon, son champ, ses ramifications qui te touchent

Ouaïh ! Ouaïh ?

Donc du coup la manière de regarder devient plus pointue, plus comment dire ?

Plus fine ?

Ils sont moins influencés par ce qui se passe autour d’eux !

D’accord ! Oui, donc il y a plus de concentration alors ?

Voilà, je sais pas comment te l’expliquer mais c’est ça ! C’est juste qu’ils se retrouvent plus seuls avec eux, quand ils sont devant un travail de pratique

D’accord, c’était, le, le comment dire, le, la question que j’avais vu avec euh, avec euh, comment elle s’appelle Gaëlle Dupré, sur l’intime ?

Ouaih! Voilà ! Intime oui c’est exactement ça !

Plus une entrée plutôt, intime dans l’œuvre ?

Ouaih voilà ! Intime face à l’œuvre et qui se dégage de l’œuvre !

Et c’était un moment, en fait qui n’était pas souvent utilisé au niveau, enfin qui n’était pas souvent mis en place ?

Eh, elle n’est pas souvent utilisée, parce que je crois que les gens ne comprennent pas l’importance que ça peut avoir !

Quand tu dis « les gens », tu veux dire les enseignants, en fait ?

Oui, ouaih ouaih !

Très souvent tu as tendance à dire, aller on va poser un enfant, on va poser un enfant devant une œuvre, comme ça il va être plus calme, voilà, il va faire un petit bout de chemin, et nous on sera super tranquille, mais c’est pas le cas !

Hum hum

C’est vraiment là où réellement l’enfant va rentrer avec, dans l’œuvre ; va se l’approprier, va peut-être mieux comprendre les, le, la complexité de l’œuvre ; aussi, tu sais, pour te donner un exemple, à une époque nous avions eu des enfants, qui étaient venus voir une exposition, dans lequel nous avions eu le carré bleu de Patrick Des Gachons ; c’est un carré bleu, qui est dans un carré blanc, alors, bon c’est quelque chose, tu vois, de tout simple, et bien sûr tu comprends bien que tous les élèves disent « hop, pouff ça moi, je peux en faire autant » !

Hum hum

C’est vraiment là où réellement l’enfant va rentrer avec, dans l’œuvre ; va se l’approprier, va peut-être mieux comprendre les, le, la complexité de l’œuvre ; aussi, tu sais, pour te donner un exemple, à une époque nous avions eu des enfants, qui étaient venus voir une exposition, dans lequel nous avions eu le carré bleu de Patrick Des Gachons ; c’est un carré bleu, qui est dans un carré blanc, alors, bon c’est quelque chose, tu vois, de tout simple, et bien sûr tu comprends bien que tous les élèves disent « hop, pouff ça moi, je peux en faire autant » !

Bien sûr !

Alors je prends celui qui dit ça et je lui ça tombe bien, tu peux en faire autant, et je le pose devant !

Hum, hum, oui ?

Et là il s’aperçoit de la complexité, tout à coup il s’aperçoit que ce carré blanc, enfin ce carré bleu dans ce carré blanc, n’est pas mis n’importe ou, enfin il a pas un taille quelconque, il a une taille très spécifique, puisque c’est la moitié, le carré bleu et à la moitié du carré blanc

D’accord, d’accord ?

A ce niveau là, celui que nous avions nous !

Oui ?

Bon c’est sûr déjà ils ont du mal à faire un carré !

Hum, hum ?

A main levée c’est pas facile, tu vois il y a plein de choses comme ça, après, je lui dis : « est-ce que ça
reflète bien ce qu’il y a, en face ? » Bien sûr ils ne sont pas contents, donc ils recommencent et petit à petit, ils s’aperçoivent que c’est beaucoup plus compliqué que ça !

42MEP 1er août 2012 Ouaih ! ouaih !

43LM 1er août 2012 Et quand ils ont compris ça, j’ai pu leur parler du « temps » ! Par rapport à cet artiste, tout ce travail qu’il a fait avec un carré bleu dans un carré blanc, qui est à la moitié du carré blanc !

44MEP 1er août 2012 Hum, hum ?

45LM 1er août 2012 Et qui chaque année augmente de 1%, pour arriver jusqu’au bord, euh

46MEP 1er août 2012 D’accord ! D’accord !

47LM 1er août 2012 Dans quelques années, tu vois ! Donc tout ça d’un seul coup

48MEP1er août 2012 D’accord ! d’accord, il n’y a pas beaucoup d’artistes qui travaillent/…/

49LM 1er août 2012 Ça a donné quelque chose de très important et d’intéressant aussi, alors qu’au début « ça c’est rien du tout, tout le monde peut en faire autant ! »

50 MEP1er août 2012 Ouaih ! Ouaih ?

51LM 1er août 2012 Donc quelque part cette pratique elle te permet, je te donne tous ces exemples, parce que je sais pas comment l’expliquer autrement, mais c’est vrai que la pratique te permet après de discuter beaucoup plus facilement avec les enfants de certains, de certains de certaines problématiques !

52 MEP 1er août 2012 D’accord c’est un accompagnement en fait ?

53LM 1er août 2012 Voilà ! Tout à fait et parce ce que, du coup, leur regard est plus ouvert et plus objectif, et plus critique aussi, hun ! Donc, donc du coup ils sont plus réceptifs à ce que tu vas leur dire après !

54 MÉP 1er août 2012 D’accord ! D’accord ! D’où l’intérêt de ce que tu dis après, « sensible, intime » etc., enfin tous ces/…/

55LM 1er août 2012 Oui ! Parce ce que là-dedans, dans leur travail à eux, ils vont y faire passer des choses très personnelles !

56 MEP 1er août 2012 Hum, hum ?

57LM 1er août 2012 Et du coup, ils vont vouloir en parler aussi,

58 MEP 1er août 2012 Oui ?

59LM 1er août 2012 Et tu vois, tout viens comme ça !

60 MEP 1er août 2012 Oui ! Donc du coup après ils y a plus/…/quand tu dis « appropriation » tu veux dire que justement ils ont la possibilité, de dire des choses, qui eux les touchent, facilement ?

61LM1er août 2012 Tout à fait, tout à fait !

62 MÉP1er août 2012 D’accord ?

63LM1er août 2012 Ils s’approprient, ils s’approprient pas l’œuvre qu’ils ont devant eux, mais ils sont entrés dans leur œuvre à eux, ce qu’ils ont réalisé eux !

64 MÉP1er août 2012 Ouaih ?

65LM1er août 2012 En discutant de l’œuvre qu’ils ont devant eux, ils vont parler aussi de celles qu’ils viennent de réaliser, donc du coup il y a quelque chose de beaucoup plus fort et d’intime, qui va passer automatiquement pour défendre leur travail, pour justifier, enfin ils peuvent du coup justifier, c’est pas vraiment défendre

66 MÉP1er août 2012 D’accord, ils croisent leur propre travail ?

67LM1er août 2012 Ce qu’ils ne faisaient pas ça, enfin un peu parfois au départ ! Mais pas comme ça !

68 MEP1er août 2012 Oui ! Ouaih, ouaih ?

69LM1er août 2012 Ils ne défendent pas leur travail ! Ils le croisent avec l’œuvre !

70MÉP1er août 2012 C’est vrai que ça c’est pas souvent fait par les enseignants ?

71LM1er août 2012 Ah non, pas du tout !

72MÉP1er août 2012 C’est à dire le rapport,

73LM1er août 2012 Ils laissent les enfants devant un travail, comme ça ils se disent ils vont me foutre la paix !

74MEP 1er août 2012 Hum, hum ?

75LM 1er août 2012 Et puis voilà, tu vois !

76 MÉP1er août 2012 Le rapport, le rapprochement avec l’œuvre d’art c’est rarement fait, même avec des reproductions c’est rarement fait ?

77LM1er août 2012 Bon voilà !

78 MÉP1er août 2012 Ok, bon, alors après j’avais une autre petite question ! C’est : quel rôle en fait, tu penses que ceux qui détiennent les œuvres, artistes, ou éventuellement collectionneurs, ou joue ?

79LM1er août 2012 Lieu ?

80 MÉP1er août 2012 Ou même le musée ?

81LM1er août 2012 Oui ! Tout à fait, là où l’art se trouve ! Alors la rue aussi !

82 MÉP1er août 2012 Ça à quoi comme rôle ? C’est quoi comme rôle important aujourd’hui, quoi, voilà ?

83LM1er août 2012 Alors là, c’est de toucher, je pense que c’est de toucher, tu sais pour moi, une œuvre, tu sais pour moi une œuvre, une œuvre, que ce soit l’artiste qui l’ai réalisé ou que quelqu’un me présente comment aussi, c’est
quelque chose, c’est un appel au regard et c’est un appel aussi à tout ce qui est sensible et en même temps critique, les deux là-dedans, je sais pas comment te l’expliquer mais/…/

Si tu veux, quand je regarde les gens qui viennent visiter les lieux, par exemple, tu vois différentes façons de regarder les œuvres.

Hum, hum ?

Y a des personnes qui vont passer très vite, qui vont s’arrêter tout à coup devant une œuvre,

Hum, hum ?

Y en a qui vont s’arrêter œuvre après œuvre, en prenant le temps !

Hum ?

Y en a qui vont, y en qui vont d’abord regarder l’œuvre ; y en a qui vont d’abord regarder le prospectus que tu leur as donné ; avec toutes les explications dessus, tu as ! Il y a tout un tas de façons de regarder, et moi je pense que justement au niveau pédagogique, ce qui est intéressant, c’est justement de mettre, de faire en sorte que les lieux, les artistes, les musées tout ce que tu veux, mettent à disposition une œuvre, ne serait-ce que pour faire en sorte que le regardeur va avoir, va éveiller en lui une certaine sensibilité, une certaine curiosité, qu’est-ce que je peux dire encore, je sais pas ?

C’est ouvrir, s’ouvrir à quelque chose de/…/

D’accord !

Je dis toujours une œuvre, moi il faut que je trouve quelque chose de sensible

Oui ? Oui ?

On est dans un monde où la sensibilité, elle est, elle est mise à mal quand même

En général ! En général, l’œuvre en général, la musique ?

Tout à fait ! Il y a une sorte d’exclusion de la sensibilité, du sensible, parce que ça ne rentre pas dans, le, le l’habituel, c’est pas habituel, c’est mal vu d’être dans cette idée du sensible

Voilà, donc y a … voilà, y a quand même beaucoup de choses qui se passe autour de l’œuvre et donc du coup, y a aussi de l’exclusion par rapport à ça ?

Oui oui, je pense que oui !

Et donc du coup y a beaucoup de gens qui pensent qu’ils ne sont pas capables, d’entrer ?

Ah oui ! Tout à fait !

Oui oui, mais y a des gens qui pensent qu’ils ne sont pas capables alors qu’ils ont la possibilité quoi : tout le monde peut le faire ?

Oui, oui, mais y en a beaucoup plus !

Hum, hum, oui y en a beaucoup ? Oui, oui ?

L’autre fois y a des enseignants, y m’ont dit je comprends rien à l’art contemporain, je peux pas amener les élèves !

Ouaih ? Ouaih ?

C’est dommage !

Oui, oui ?

Parce qu’ils ont peur de ne pas comprendre, on a peur de ce qu’on ne comprend pas !

Ah, ils ont peur, ils osent pas, ils sont plein de culpabilité, enfin je veux dire, dans tous mes entretiens c’est comme ça !

Ça d’accord ! Moi les œuvres que j’aime, je peux pas expliquer pourquoi je les aime, ces œuvres là. Elles ont touché une petite corde sensible au fond de moi, qui fait que cette œuvre là, eh ben elle me parle, quelque chose de très banal, quelque chose de très compliqué ? Et ça n’a rien à voir ! Tout à coup il y a quelque chose ! Bon faudrait qu’on soit psychiatre ou je sais pas quoi, pour analyser, pourquoi cette œuvre, elle te/…/

Oui ! oui ?

Mais c’est juste qu’il faut donner la chance à une œuvre de venir vers toi !

Hum hum

Si tu la regardes, si tu ne prends pas le temps de la regarder, ou si tu te fermes comme une huître, tu vois, en disant c’est nul ça, il se fout de moi, cet artiste, bon ben c’est sûr, que c’est rapide, quoi, tu peux plus y arriver.

Oui, oui, oui, bien sûr ?
C’est pour ça que je te dis, que tu vois, dans la pratique, ou même pas seulement dans la pratique, moi je le fais aussi dans la provocation aussi, hun !

Et que finalement, c’était ceux qui étaient le plus en accord avec les œuvres, les plus sensibles, enfin voilà, ils cherchaient ?

Oui, oui !

Ben, allons-y, oui, je me souviens (rire) j’ai quelques souvenirs là-dessus, mais j’ai justement c’est bien !

Oui, oui !

Quelqu’un qui me dit c’est nul ! Ben je lui rentre un peu dedans !

Oui, oui !

Ben, allons-y, oui, je me souviens (rire) j’ai quelques souvenirs là-dessus, mais j’ai justement c’est bien !

Hum ?

Et du coup, y en a beaucoup comme ça qui se disent mince, elle a peut-être raison, et alors après ils font un effort d’attention qui est incroyable !

Hum, d’accord, d’accord ?

Et ça se passe bien ? Ouaih, ouaih ?

Hum ?

Oui alors je me souviens d’une fois, j’avais une exposition de Métamorphosis, et j’étais un petit peu, j’étais un peu allée les chercher, écoute, c’était des 4ème, c’était en fait, elles étaient dans le truc de genre « star académie », tu vois, je sais pas quoi là, à la télévision ! (rire)

Hum ?

Et alors elles ne parlaient que de ça, elles s’en fouaient de ce qu’il y avait, et il y avait, tu sais, une artiste iranienne, dont je ne me souviens plus le nom, qui présentait des tableaux qui étaient dans les couleurs et certains éléments étaient tirés de tous les drapeaux de toute l’Europe !

Ouaïh (rire)

Et alors elles ne parlaient que de ça, elles s’en foutaient de ce qu’il y avait, et il y avait, tu sais, une artiste iranienne, dont je ne me souviens plus le nom, qui présentait des tableaux qui étaient dans les couleurs et certains éléments étaient tirés de tous les drapeaux de toute l’Europe !

Hum, hum ?

Alors elle est iranienne, donc on comprend, on connaît le problème des femmes iraniennes, tout ça !

Hum ?

Donc y avait, une sorte de réaction à l’Europe qui ne réagissait pas au problème de la femme en Iran, tu vois y avait tout un message !

Hum, hum ?

Qui passait dans cette installation ! Et ces filles qui arrêtaient pas de blaguer, qui n’écoutaient pas, qui en avaient rien à faire ! Et ce que je te disais, qui parlait de telle chanteuse, tel truc, enfin voilà ! Alors après je leur ai dit : oui ben c’est ça, occupez-vous, vous voulez être des stars, de la star académie, vous savez, c’est manipulation et Cie, et vous, vous allez être très forte, comme femmes manipulées et ça, je peux vous dire que vous allez être manipulées, et vous allez pas être traitées comme des femmes, vous allez être traitées comme des esclaves, parce que vraiment vous n’avez rien dans votre cervelle !

Hum, hum ?

Alors elles ont été vexées, vexées !

Ah tu m’étonnes !

Donc elles se sont retirées, elles se sont mis en retrait un petit peu, mais elles ont écouté tous ce que je disais !

Ouaïh, ouaih ?

Donc y avait, une sorte de réaction à l’Europe qui ne réagissait pas au problème de la femme en Iran, tu vois y avait tout un message !

Hum, hum ?

Qui passait dans cette installation ! Et ces filles qui arrêtaient pas de blaguer, qui n’écoutaient pas, qui en avaient rien à faire ! Et ce que je te disais, qui parlait de telle chanteuse, tel truc, enfin voilà ! Alors après je leur ai dit : oui ben c’est ça, occupez-vous, vous voulez être des stars, de la star académie, vous savez, c’est manipulation et Cie, et vous, vous allez être très forte, comme femmes manipulées et ça, je peux vous dire que vous allez être manipulées, et vous allez pas être traitées comme des femmes, vous allez être traitées comme des esclaves, parce que vraiment vous n’avez rien dans votre cervelle !

Alors elles ont été vexées, vexées !

Ah tu m’étonnes !

Donc elles se sont retirées, elles se sont mis en retrait un petit peu, mais elles ont écouté tous ce que je disais !

Ouaïh, ouaih ?

Donc y avait, une sorte de réaction à l’Europe qui ne réagissait pas au problème de la femme en Iran, tu vois y avait tout un message !

Hum, hum ?

J’ai du toucher une corde, des fois je parle, je peux être, quand on me pousse à bout, des fois je peux, un
peu comme toi !

159LM 1er août 2012  Je peux être un petit peu agressive ! C’est vrai que ça me fait tellement de peine quand je vois des fois des filles qui/.../ parce qu’en fait, elles se le refusent !

160MEP 1er août 2012  Qui se refusent ça ?

161LM 1er août 2012  Vous vous rendez pas compte, quoi, vous allez être, on va se servir de vous, vous allez être manipulées, complètement vous aurez aucune indépendance, ça va être triste, quelle vie vous allez avoir ! Ça les marque quand même !

162MEP 1er août 2012  Ouaih, ouaih ? Mais ce côté effet des œuvres d’art sur les élèves, bon ça c’est déjà traité un peu partout ?

163LM 1er août 2012  Ouaih !

164MEP 1er août 2012  Moi je traite pas directement ça, mais je, parce que je le traite quand même forcément, mais je travaille plutôt sur les effets au niveau de l’enseignant, ce que ça change au niveau de l’enseignant ?

165LM 1er août 2012  Alors au niveau de l’enseignant, euh flFFFFf, qu’est-ce que je peux te dire, là c’est plutôt Sylvie qui devrait te répondre !

166MEP 1er août 2012  Oui, mais ce qui est, c’est que toi, t’as vu par exemple des gens revenir ?

167LM 1er août 2012  Oui des enseignants !

168MEP 1er août 2012  Ou les étudiants qu’on a eu, bon y en a quelques-uns, qui reviennent ?

169LM 1er août 2012  Y a des enseignantes, pour te parler j’ai un exemple ! J’ai plusieurs exemples, d’enseignants que j’ai un petit peu accrochés et qui sont revenus quand même après ! Donc une qui était Corine Daniel, qui est à Victor Hugo, qui était venue une fois avec un classe de 6ème, qui était en atelier et on avait fait une rencontre avec mon père à l’atelier, et il y a la discussion, et ça se passait très bien ! Et puis ensuite on a voulu, devant mon père, si tu veux, les enfants ont voulu, travaillaient par rapport au sujet que mon père traité, donc sa ligne d’horizon !

170MEP 1er août 2012  Hum, hum ?

171LM 1er août 2012  Et on s’aperçoit que les enfants commencent à s’installer, et ils ne regardent plus du tout le sujet !

172MEP 1er août 2012  Hum ?

173LM 1er août 2012  Alors déjà je commence à dire : mais avant de commencer à dessiner, vous devriez regarder ce que vous avez devant vous !

174MEP 1er août 2012  Hum, hum ?

175LM 1er août 2012  Première chose, alors déjà, je vois l’enseignante qui commence à tiquer, bon, je dis bon j’ai dû dire quelque chose de bizarre, mais bon, je ne pense pas, tu vois !

176MEP 1er août 2012  Hum, hum ?

177LM 1er août 2012  Je suis sure, §§§ elle commence à expliquer après parce que les enfants utilisaient les couleurs telles qu’elles sans les mêler, tu sais des pastels gras, et je dis : est-ce que le ciel est si bleu ? C’était un ciel qui était presque gris tu vois !

178MEP 1er août 2012  Hum, hum ?

179LM 1er août 2012  Qui était magnifique en plus, voilé, et là elle se met à se fâcher en disant : je n’aime pas qu’on intervienne sur ce que font les enfants, il faut les laisser libre !

180MEP 1er août 2012  Hum, hum ?

181LM 1er août 2012  Mais je n’interviens pas, on leur dit juste, de regarder mieux et que le ciel est de la même couleur, je dis c’est pas intervenir vraiment, tu vois !

182MEP 1er août 2012  Ouaih, ouaih ?

183LM 1er août 2012  Alors du coup, après, on a laissé tomber tu vois !

184MEP 1er août 2012  Hum ?

185LM 1er août 2012  Bien sûr dans le lot, dans les classes, y a toujours 2 ou 3 élèves qui ont toujours, un peu plus de sensibilité bien entendu !

186MEP 1er août 2012  Ouaih ?

187LM 1er août 2012  Quand, au LAC après, on a montré, les pastels, les pastels, je les ai tous accrochés au mur et bien sûr, moi je me suis attaquée sur les 2 ou 3 qui étaient, plus intéressants en disant que : l’enfant avait bien vu, avait vu qu’on voyait pas la mer, parce que, il était assis au ras du sol, que l’a mer était cachée par les planches !

188MEP 1er août 2012  Hum, hum ?
189LM 1er août 2012 Tu vois donc tout ça, j’ai essayé, alors que les autres avaient fait la mer, tu vois !
190MEP 1er août 2012 D’accord ?
191LM 1er août 2012 Le soleil, et alors y avait pas de soleil !
192MEP 1er août 2012 Hum, hum ?
193LM 1er août 2012 Y en avait pas tu vois, et du coup elle était un petit peu vexée ! Et puis je lui ai fait un petit compte-rendu que je lui ai envoyé, en lui expliquant que j’étais désolée, que, voilà, y avait ; c’était un peu dommage que les enfants n’est pas pu comprendre tout ça, et figure toi qu’elle est revenue l’année d’après, elle m’a dit qu’elle avait été complètement idiote, et que elle comptait bien à ce que je fasse quelques réflexions la prochaine fois.
194MEP 1er août 2012 D’accord ! D’accord !
195LM 1er août 2012 Voilà !
196MEP 1er août 2012 C’est bien parce que ça illustre la question sur « pratiquer »
197LM 1er août 2012 Parce qu’elle ne voulait pas de consignes ! Ce n’était pas des consignes, ni des contraintes, parce que les contraintes et les consignes, elles accompagnent, quelque part, elles, elles construisent ton idée, t’essaies, avec des contraintes, tu tentes, tu vois là, tu essaies ce support-là et un autre, ou cet outil, tu fais ce geste-là et un autre, tu rechanges, ta consigne elle te donne les limites, les marges là où tu peux aller et là où tu ne peux pas, elle te cadre dans un espace, juste pour te donner un chemin, comme l’œuvre d’ailleurs, tu vois tu ça, tu le sais bien tout ça ! On peut donner des consignes et des contraintes fortes et avoir des œuvres
198MEP 1er août 2012 Ben si on peut donner des consignes et des contraintes !
199LM 1er août 2012 C’était juste leur dire : « regardez mieux, est-ce que c’est ça, est-ce qu’on voit tout ça, est-ce que vous croyez que vous voyez tout ça ? Sans tourner la tête ? Tu vois euh ! mais tu vois…/
200MEP 1er août 2012 Parce qu’elle était persuadée, ça, quoi, voilà c’est l’histoire de la page blanche ! Tu parles que tu peux dessiner devant une page blanche quand tu ne sais pas quoi faire, euh ?
201LM 1er août 2012 Tout à fait, ça fait partie de ces enseignants, justement, qui sont persuadés que, il faut laisser les élèves devant le truc sans consigne, sans contrainte !
202MEP 1er août 2012 C’est terrible ça !
203LM 1er août 2012 Ça c’est impossible ! Tu vois c’était pareil, avec une école de, qu’est-ce que c’était ? Une petite école primaire, aussi, zut !/…/ C’était à Mirepeisset je crois, Mirepeisset, y avait à une époque, je sais pas si tu te souviens, y avait eu un programme scolaire qui était, euh, un programme la tête dans les étoiles !
204MEP 1er août 2012 Oui, c’était ah d’accord la tête dans les étoiles !
205LM 1er août 2012 Et la tête dans les étoiles, c’était donc, y avait, c’était avec une classe, une classe culturelle, qui était venue, et dans cette classe culturelle, j’ai dû travailler avec eux sur 4 jours et elle voulait travailler vraiment sur le projet, donc la tête dans les étoiles, bon je dis oui, pas de problème, dans les étoiles, moi j’aurais dit plutôt imagination, tu vois des choses comme ça !
206MEP 1er août 2012 Hum hum
207LM 1er août 2012 Alors pour travailler dans l’imagination, j’étais partie du principe que le 1er jour on allait travailler sur le paysage, sur les arbres, qui avaient autour du LAC, tu vois des choses comme ça, et ces arbres là, après on allait les, les comment dire, les transformer, tu vois mais après avoir travaillé d’après de visu, sur les arbres
208MEP 1er août 2012 Bien sûr !
209LM 1er août 2012 Et après 2ème journée, de les transformer et tout ça, après je venais travailler chez eux à l’école, et figure-toi que l’enseignante elle a pas du tout voulu travailler sur ça, elle la tête dans les étoiles c’était des ovnis, des, des, des monstres volants ! ?
210MEP 1er août 2012 Hum hum
211LM 1er août 2012 Alors je dis oui, alors là, excusez-moi, mais moi, c’est pas du tout ce que je vous avais envoyé, oui oui, mais moi, c’était ça que je voulais travailler, je dis vous auriez dû m’en parler, je dis moi là-dessus je sais pas quoi faire ! C’est pas, c’est pas mon rayon ! et j’ai peur que les enfants/…/ !
212MEP 1er août 2012 Ouaih ?
213LM 1er août 2012 Ils ne pouvaient pas vraiment inventer quelque chose de vraiment précisé ! ?
214MEP 1er août 2012 Hum, hum ?
215LM 1er août 2012 Donc, elle a commencé à dire, oui, oui mais je vais travailler là-dessus ! J’ai dit, bon, allons-y ! Tant pis, hum ! On y va !
216MEP 1er août 2012 Hum, hum ?
217LM 1er août 2012 Je laisse faire, je dis ben tant pis, écoute, hum !
218MEP 1er août 2012 Ouaih ?
219LM 1er août 2012 Et la conseillère pédagogique, qui était Maryse Rouger-Souillard, qui était venue, je lui dis écoute, je suis pas du tout d’accord avec ce qui se fait, mais l’enseignante est très têtue, je laisse faire avec ça, c’était nul, les enfants avaient aucune imagination, bien entendu, euh ?
Et tu peux pas ?

Ils avaient pas d’imagination parce qu’ils, pour l’imagination il faut avoir un bon bagage, de réalité devant soi, aussi !

Oui, ben oui, si tu travailles pas avec des œuvres, des références, des documents, tu peux pas t’en sortir ?

La y avait rien !

Y avait rien, ben c’est ça ?

Voilà ! Donc ils avaient aucune référence !

Ils travaillaient avec juste ce qu’ils avaient dans leur tête alors ?

Voilà ! Donc ils les ont peints, ils ont fait ce que je voulais faire moi !

Hum, hum ?

Et puis ces arbres là ! Ils les ont peints tellement vite, tu vois qu’en fait c’est devenu des choses pas possibles ! Des couleurs, pas possibles ! Je leur dis voilà, vous avez une sacrée imagination les arbres ont été transformés ! Et l’enseignante elle l’a mal, elle l’a pas bien pris sur le moment ! La conseillère pédagogique étant là, elle m’a dit, effectivement c’était plus intéressant de travailler là-dessus ! Et donc quand on est revenu à Bram, à Mirepeisset, pour la mise en place du projet de tout ça, elle a voulu encore continuer, puisqu’il fallait faire, une

Hum, hum ?

Une fresque murale !

Ah ! Ouaïh ?

Ah ! Je fais : écoutez, excusez-moi, mais là, non, là, je laisse, mais j’avais amené entre temps des petits travaux de Dado !

Oui ?

Des petites gravures de Dado !

Ouaïh ?

Alors je dis : voyez, pour partir de ces monstres, il a quand même travaillé sur, sur, la réalité !

Le vrai corps ?

Sur l’anatomie, sur des choses comme ça ! Et les enfants ont trouvé ça beaucoup plus intéressant : « maitresse ! maitresse ! pourquoi on travaille pas avec les arbres, on a plein d’arbres dans la cour, pourquoi on travaille pas sur les arbres ! » et ça a donné ça voilà, après j’ai tout revu !

Ouaïh ? Tes deux exemples là ?

Après y a eu une réunion après ! Mais elle était tellement vexée, parce que la conseillère pédagogique l’a un petit peu alpaguée, faut dire !

Ben il fallait ouaïh ?

Donc du coup !

Non, mais je disais c’est bien, parce que ces deux exemples, ce que tu viens de me donner, là les deux exemples en fait y répondent, à les, à deux questions que j’avais, c’est-à-dire qu’est-ce que c’est qu’est ce que la pratique du regard, bon ben voilà ?

Ah oui et c’est ce que j’appelais, approche globale et approche progressive !

Et ben écoute voilà, j’ai les deux !

Ah oui !

Tes exemples m’aident bien, voilà ! très bien !

Ben tu sais avec les enfants du collège de Port la nouvelle, aussi on travaille sur l’idée de ils sont toujours un petit peu bloqué, avec le mot « abstrait » !

Ouaïh ouaïh

Mais quand on travaille, je travaille un petit peu sur l’abstraction, pour moi l’abstraction, on part toujours d’une certaine réalité, donc, on est parti sur l’idée du port, on en est au volet 3, l’année prochaine on sera au volet 4,

Hum, hum ?

Chaque fois je travaille avec des 6ème et on part de l’idée du port, là cette fois-ci, c’est la, comment on appelle ça, le bateau de pilotage qui sert à remorquer la succeuse, tu sais pour nettoyer le port !

Oui !

Elle est toujours garée sur le quai, donc j’avais pris, des photos, plusieurs photos sur différents angles, tu vois ?

Hum, hum ?
Ces photos ensuite on les a projetées et on a demandé aux enfants à l’écran quelle est la partie du bateau qui leur plaisait !

Tu vois presque pas, si, eux ils savaient ce qu’ils étaient en train de peindre après, sur des toiles de 30 par 30 !

Et ça m’a permis de, on a permis avec Sylvie, on a pu travailler, sur cette idée de l’abstraction, qui part quand même d’un point réel ! Et d’apprendre du coup, quand on a peur, c’est vrai, je peux comprendre, mais ne rien dire juste regarder d’un peu plus près, c’est tout !

Voilà ! Tout à fait ou part Van der Leck, bon et ça, ça m’a beaucoup permis de travailler, de parler de l’abstraction de choses comme ça !

En France, on est en train de rentrer dans ce monde ludique un peu partout et ça me fait un petit peu peur, parce que je ne pense pas que le monde de l’art, peut être quelque chose de ludique, je pense qu’il peut être quelque chose, de, de, de, c’est quelque part ludique, si tu veux !

Oui, beaucoup plus, oui on en parle, on veut faire passer, dans tout ce travail, de vouloir trop ouvrir, tout ça un peu trop justement !

Pour Mondrian

Une idée que quelque chose, une lumière, qui tombe sur un sol, voilà ! Pour ça la démarche de Mondrian, elle est claire !

Et elle est progressive, et peut-être on parlait un peu plus d’histoire de l’art ou de technique de l’art, tu vois voilà !

Un regard d’artiste que quelque chose, une lumière, qui tombe sur un sol, voilà !

Et elle est intéressante, parce qu’elle explique euh, disons qu’on arrive bien à leur expliquer d’où ça vient, bon voilà

Oui c’est vrai ! Voilà !

Et elle est progressive, et peut-être on parlait un peu plus d’histoire de l’art ou de technique de l’art, tu vois voilà !

Tu avais marqué aussi « rompre avec le ludique », avec l’idée du ludique, j’ai, tu peux expliquer un peu

Oui, je, je, j’ai, j’ai un peu peur, j’ai un peu peur de ce mot, ludique !

En France, on est en train de rentrer dans ce monde ludique un peu partout et ça me fait un petit peu peur, parce que je ne pense pas que le monde de l’art, peut être quelque chose de ludique, je pense qu’il peut être quelque chose, de, de, de, c’est quelque part ludique, si tu veux !

Oui, beaucoup plus, oui on en parle, on veut faire passer, dans tout ce travail, de vouloir trop ouvrir, tout ça un peu trop justement !

Je ne suis pas tout à fait, je ne suis pas pour ça !

Et elle est progressive, et peut-être on parlait un peu plus d’histoire de l’art ou de technique de l’art, tu vois voilà !

L’enfant va jouer, par rapport à ça, mais d’une manière naturelle, par lui-même, mais pas avec plein de, plein de, sophistication de jeux, de lumière.

D’accord, d’accord

Je ne suis pas tout à fait, je ne suis pas pour ça !

D’accord ! d’accord, je comprends bien, moi je voyais l’idée de ludique, plutôt dans l’idée de plaisir, c’est-à-dire d’être plus /…/ ?

Ah oui, tout à fait !

Ah oui ! De faire quelque chose, de se faire plaisir autour de l’œuvre ! Et que ça devienne un jeu dans ce sens oui !

Ah oui !

L’enfant va jouer, par rapport à ça, mais d’une manière naturelle, par lui-même, mais pas avec plein de, plein de, sophistication de jeux, de lumière.

D’accord, d’accord

Hum, hum ?

Hum, hum ?

Un peu comment on appelle ça, un truc d’attractions.

Oui, d’accord, d’accord donc un jeu ?

L’enfant va jouer, par rapport à ça, mais d’une manière naturelle, par lui-même, mais pas avec plein de, plein de, sophistication de jeux, de lumière.

D’accord, d’accord

Je ne suis pas tout à fait, je ne suis pas pour ça !

D’accord ! d’accord, je comprends bien, moi je voyais l’idée de ludique, plutôt dans l’idée de plaisir, c’est-à-dire d’être plus /…/ ?

Ah oui, tout à fait !

Plutôt dans ce côté-là, moi je le voyais comme ça ! C’est vrai que j’avais pas l’idée du, /…/ j’étais plus dans l’idée d’un jeu de plaisir d’un jeu ?

Ah oui ! De faire quelque chose, de se faire plaisir autour de l’œuvre ! Et que ça devienne un jeu dans ce sens oui !

Hum !
<table>
<thead>
<tr>
<th>291LM 1er août 2012</th>
<th>Oui, oui, justement, le fait que les enfants sont un peu blasés quand même, donc je lui dis comme ça tout simplement, devant un œuvre !</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>292MEP 1er août 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>293LM 1er août 2012</td>
<td>Ils ont du mal à faire, de toute manière ! Alors les gens dans les musées, ils font trop, ils font trop, pour moi ils font trop de choses !</td>
</tr>
<tr>
<td>294MEP 1er août 2012</td>
<td>Oui, oui ? Y a un problème au niveau du service éducatif ? Oui c’est vrai ?</td>
</tr>
<tr>
<td>295LM 1er août 2012</td>
<td>Voilà !</td>
</tr>
<tr>
<td>296MEP 1er août 2012</td>
<td>C’est-à-dire qu’ils ne savent plus comment intéresser les gens ?</td>
</tr>
<tr>
<td>297LM 1er août 2012</td>
<td>C’est un point de vue, personnel, je ne dénigre pas, mais je me demande, je ne suis pas tout à fait certaine, que ce soit la bonne solution, pour, enfin je sais pas, pour que les gens rencontrent les œuvres ! Il y a trop, et même maintenant tous ces appareils, ils surnagent et ne voient plus rien !</td>
</tr>
<tr>
<td>298MEP 1er août 2012</td>
<td>Mais c’est pour ?</td>
</tr>
<tr>
<td>299LM 1er août 2012</td>
<td>Ils ont du mal à faire, de toute manière ! Alors les gens dans les musées, ils font trop, ils font trop, pour moi ils font trop de choses !</td>
</tr>
<tr>
<td>300MEP 1er août 2012</td>
<td>Oui ne peut pas être autre chose qu’une œuvre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>301LM 1er août 2012</td>
<td>Voilà ! C’est ! Enfin moi j’essaie plutôt de lutter contre ce côté un peu récalcitrant ! C’est-à-dire rentrer dans un musée, c’est fastidieux, c’est voilà !</td>
</tr>
<tr>
<td>302MEP 1er août 2012</td>
<td>Hum ! Oui entrer c’est fastidieux, enfin ils pensent ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>303LM 1er août 2012</td>
<td>C’est-à-dire qu’ils ne savent plus comment intéresser les gens ?</td>
</tr>
<tr>
<td>304MEP 1er août 2012</td>
<td>C’est-à-dire rentrer dans un musée, c’est fastidieux, c’est voilà !</td>
</tr>
<tr>
<td>305LM 1er août 2012</td>
<td>Ah, oui, oui alors là je suis tout à fait d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>306MEP 1er août 2012</td>
<td>Non, mais c’est bien de savoir comment tu voyais, le mot, et j’ai 2 petites dernières questions, la 1ère c’est est-ce que tu te souviens d’une expérience heureuse, fort que tu voudrais que je mette, un excellent souvenir avec une œuvre d’art et des élèves ou des adultes, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>307LM 1er août 2012</td>
<td>Ben y en a un que, dont je me souviens vraiment, c’était une classe culturelle de Carcassonne !</td>
</tr>
<tr>
<td>308MEP 1er août 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>309LM 1er août 2012</td>
<td>Dans le lot, j’avais des enfants on devait travailler sur le thème du portrait, donc c’était toute une semaine sur le portrait après, donc c’était d’abord le portrait de l’enseignante, après c’était le portrait de chaque élève en vis-à-vis, tu vois ?</td>
</tr>
<tr>
<td>310MEP 1er août 2012</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>311LM 1er août 2012</td>
<td>Après c’était des détails de portraits, et là c’était devenu des choses totalement abstraites, et curieuses ! C’est surréaliste quelque fois, enfin ben voilà ! Il y a eu plein de petites séries, et dans le lot, tous les enfants avaient trouvé ça très intéressant ! Et dans le lot il y avait un élève qui ne voulait pas, il ne voulait pas, il ne voulait pas, il ne voulait pas, il ne voulait pas dessiner ! Il ne voulait pas, rien faire !</td>
</tr>
<tr>
<td>312MEP 1er août 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>313LM 1er août 2012</td>
<td>Et j’étais un petit peu ennuyée parce que, il était vraiment, bloqué ! Il s’est braqué, et il voulait pas travailler ! Bon, et je lui ai demandé : ce qu’il aimait faire ? Et puis je le voyais qu’il aimait bien regarder ces camarades, je lui dis : est-ce que tu aimes écrire ? C’était des CM1, je crois ?</td>
</tr>
<tr>
<td>314MEP 1er août 2012</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>315LM 1er août 2012</td>
<td>Et effectivement il aimait écrire, je lui dis : est-ce que ça te plairait de, euh, de faire le portrait de chacun de tes camarades ? Et de la maitresse, écris ! Un écrit ? En écrivant, et donc il a fait ça ! Et ce qui fait que quand il y a eu l’exposition à Carcassonne, on a eu une superbe expo, avec pour chaque élève un portrait écrit de chaque élève !</td>
</tr>
<tr>
<td>316MEP 1er août 2012</td>
<td>Ah oui d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>317LM 1er août 2012</td>
<td>C’était très, très beau et tu vois d’une mauvaise expérience !</td>
</tr>
<tr>
<td>318MEP 1er août 2012</td>
<td>Ouaïh d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>319LM 1er août 2012</td>
<td>Ouaïh d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>320MEP 1er août 2012</td>
<td>Ah oui, parce que la combinaison de l’écrit avec l’œuvre d’art c’est intéressant quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>321LM 1er août 2012</td>
<td>Ils avaient trouvé ça, formidable, ça m’avait vraiment beaucoup plus, que dessiner !</td>
</tr>
<tr>
<td>322MEP 1er août 2012</td>
<td>Ouaïh ouaïh !</td>
</tr>
<tr>
<td>323LM 1er août 2012</td>
<td>Et puis y a celle, la rencontre que j’ai eue avec les élèves du collège Sévigné de Narbonne !</td>
</tr>
<tr>
<td>324MEP 1er août 2012</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 325LM 1er août 2012 | Donc ils sont venus rencontrer papa ! Euh, euh, sur 2 jours ! C’était donc rencontre de mon père à l’atelier ! Après travail au bord de la mer, l’après-midi, donc visite de l’exposition, le lendemain, c’était travail au bord de l’étang, et l’après-midi, visite de la collection, et eux après ont travaillé, euh, mais c’était incroyable c’était des enfants tu sais, qui étaient d’euh, et c’était pas avec un professeur d’arts plastiques, c’était avec un professeur de français, et donc il y a eu l’écriture aussi, et moi
je trouve que l’écriture c’est quelque chose de hyper fort.

Ouaih ?

Ça permet de, y a quelque chose qui va passer en plus,

Ouaih ?

J’ai eu une autre expérience aussi, une toute dernière, avec Sylvie, on a été terriblement émues c’était avec des stages d’enseignants, d’enseignants là par contre !

Oui, oui ?

Vous êtes vraiment très rébarbatives, les œuvres il y avait Keneith Noland, tu vois il y avait des œuvres qui étaient pas trop facile !

Elles nous ont parlé, mais elles nous ont ouverts leur cœur !

Y en a qui ont inventé une histoire autour, enfin c’était très, très beau !

C’était voilà, donc du coup ! L’œuvre d’art peut « servir » ?

Oui, ouaih ?

Je dois avouer que les enseignants, j’attends encore, j’ai pas reçu les, c’est Anne Marie Lebond, qui doit m’envoyer les textes, mais, euh, elles nous ont émues, les textes, alors qu’elles étaient très perdues !

Les textes étaient forts ?

Elles, c’était des textes tout à fait libres en fait !

Ouaih ?

Elles nous ont parlé, mais elles nous ont ouverts leur cœur !

Ouais nous avons parlé, mais elles nous ont ouverts leur cœur !

C’était un atelier d’écriture magnifique !

Ouais ?

Y en a qui ont inventé une histoire autour, enfin c’était, c’était très, très beau !

D’accord, non mais bon ?

C’était un atelier d’écriture magnifique !

C’était voilà, donc du coup ! L’œuvre d’art peut « servir » ?

Oui servir, au sens noble oui servir, bien sûr ! L’écriture peut permettre de mieux regarder, une œuvre !

L’œuvre, ouaih ouaih ?

Voilà !

Et ma dernière petite question après je t’embête plus promis, c’est la première œuvre d’art que t’as rencontrée, toi ?

Moi, la première œuvre d’art, que j’ai rencontrée ?

Me dis pas à 0 ans, parce que…(rire)

C’est ma maman, que j’ai complètement balayée

C’est quoi l’œuvre ?

C’est le portrait de ma maman !

C’est le portrait de ta maman ! C’était ta maman qui l’avait fait ? Ou c’est ?

C’est mon père qui avait fait le portrait de maman !

Ah d’accord ! Et t’avais quel âge là ?

Ah d’accord ! Et t’avais quel âge là ?

Moi, la première œuvre d’art, que j’ai rencontrée ?

Me dis pas à 0 ans, parce que…(rire)

C’est ma maman, que j’ai complètement balayée

C’est quoi l’œuvre ?

C’est le portrait de ma maman !

C’est le portrait de ta maman ! C’était ta maman qui l’avait fait ? Ou c’est ?

C’est mon père qui avait fait le portrait de maman !

Ah d’accord ! Et t’avais quel âge là ?

Ah d’accord ! Et t’avais quel âge là ?

Il était tout frais le tableau, tu vois, j’ai caressé le visage de ma maman !

Ah, d’accord et tu as « balayé » donc du coup, y avait plus de, d’accord y avait plus d’œuvre ! Ah super !

(rire)

(rire)

L’œuvre disparaissait !

Une œuvre que j’ai rencontrée dans le même style, mes parents j’étais toute petite ! Je crois que c’était au musée, d’art moderne de la ville de Paris ! Et à l’époque il y avait une exposition Brancusi, dans une section du musée ! Et là-dessus je restais très sagement avec ma mère, ou mon père et là d’un seul coup y a un gardien qui vient trouver mes parents : monsieur, madame, je crois que vous avez votre fille, qui est partie dans le secteur de Brancusi ! Alors ma mère, surprise qui se retourne, et là ils voient, alors tu sais le, la partie Brancusi était entourée d’une petite chaine tu sais !

Oui !
Un cordon, et j’étais au milieu ! Dans le milieu des sculptures de Brancusi !

Ah !

Et j’étais accroupie devant un petit euh, un petit socle, sur lequel était couché le portrait, tu sais, un visage doré !

De nourrisson, le cri ? Non ?

Ben c’est, y a, y a c’est une sorte de/…/

En bronze, et c’est un bronze brillant, oui ?

Oui il est brillant ! voilà !

Et c’est un, ça s’appelle le nouveau-né ? Ça ?

Tu sais avec les yeux fermés, tu sais, très beau !

Avec les yeux fermés ? Ah bon … ah oui, oui !

Et je caressais ma maman !

D’accord !

Le gardien n’a rien osé dire, n’a même pas osé gronder mes parents !

Quand il a vu le visage de maman, il a tout à fait compris !

A l’époque c’était encore autorisé ? (rire)

Pas tout à fait mais bon, quand même il a vu que c’était pas méchant ! C’était un gentil gardien !

Ouais parce que là, c’est pas pareil ! Ça se passe pas comme ça partout !

Je ne m’en souviens pas, celle-là, c’est ma mère qui me l’a racontée !

J’ai ton œuvre préférée, tu m’avais dit le petit poulain mais ça ne m’étonne pas, parce que à chaque fois, tu, à chaque fois qu’on passe devant l’œuvre, je sens que tu l’aimes bien cette œuvre là !

Ah oui, oui, oui !

Ouais parce que là, c’est gentil, comme ça je vais pouvoir finir !

Voilà !

Ah oui, oui, oui !

Ouais parce que là, j’ai pas le droit de dire de bêtises !! Alors !

Non, des bêtises, euh, non… Euh voilà juste pour t’expliquer un petit peu, ce que j’ai fait ; alors j’ai fait tous les entretiens, Cathy, Nathalie, Huguette, donc tu les connais, hun !

Hum, hum

Ouais parce que là, je te remercie hum, c’est gentil, comme ça je vais pouvoir finir !

De rien !

Dans mon charabia ?

Non c’est pas un charabia c’est bien, je te remercie !

Allez Mary-Eve !

Je te laisse, ouaih !
<table>
<thead>
<tr>
<th>Personne</th>
<th>Date</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ouih Ouih !!</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Donc il faut avoir une colonne sur la droite et pouvoir te donner, peut-être des réponses peut-être à tout ça donc ce que je fais, c’est que pour chaque entretien, j’ai rendu après une sorte de droit de parole, de droit de réponse, et donc du coup s’il y a des choses qu’on va dire ensemble, qui après quand je les aurai écrites, te conviennent pas, ben il suffit de le rajouter, ça restera, mais de toute façon, comme ça reste dans le cadre de la thèse, c’est pas...</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>(silence)... ouh là !!!</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>C’est pas un truc qui va être publié après, voilà ! Donc du coup la première question c’est, donc à chaque fois c’est donc des choses que j’ai posé, à, aux, à l’ensemble des autres, la première question c’est la première fois que tu as rencontré une œuvre d’art ?</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>(Silence), vraiment la ???</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Alors ça peut être, la rencontre pour toi, c’était ce que tu imagines ce qui était la rencontre, on reviendra après sur d’autres choses, mais ce qui a été pour toi l’idée de la rencontre, ..., image, euh, je sais pas ?</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Je pense que ça a été par le livre !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Par le livre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ma mère !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>C’est ta mère qui t’as ?</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ouih !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Hum ! et le livre, tu peux essayer de te souvenir de ce que c’était ? C’était quoi, c’était un livre avec des images, euh, sur l’art</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui, sur l’art, oui euh, parce que c’est vrai que chez mes parents on avait une bibliothèque, où</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Hum, hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Et donc on, où on mettait aussi bien les livres pour enfants que les livres que ma mère avait etc.. et donc moi je …</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>C’était les livres de ta mère ?</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ouih</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>C’était ta mère qui avait des livres sur l’art ?</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Et ils sont, c’était quoi, ça venait de, son, son milieu social ? Ou ça venait parce qu’elle avait fait des études ?</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Non, c’est de son milieu, ma mère a toujours aimé l’art,</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Donc euh, enfin, au plus profond que je me souvienne, elle a toujours aimé ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord, d’accord ! et l’œuvre authentique, c’est-à-dire la première fois où t’as vraiment vu une œuvre d’art réelle ? Où tu pouvais soit tourner autour, ou faire un ou avoir un contact</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui, c’est ma maman qui m’emmenait au musée !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ben, c’est ma maman qui m’emmenait au musée !</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord, d’accord, donc du coup</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ouisse !!</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Donc toujours dans le cadre familial ! Et l’œuvre, tu te souviens de ce que ça pouvait être, ou l’exposition, ou le musée ?</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Le musée, c’était le Louvre !</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ah c’était le Louvre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Aussi ! d’accord ! Donc du coup !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Comme on n’était pas loin !</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>J’habitais la région parisienne !</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Donc, ma maman nous a fait énormément de sorties culturelles</td>
</tr>
<tr>
<td>LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord, donc toi tu dis sorties culturelles, par rapport, est-ce que tu te souviens quand même d’une</td>
</tr>
<tr>
<td>Numéro</td>
<td>Date</td>
<td>Phrase</td>
</tr>
<tr>
<td>--------</td>
<td>---------------</td>
<td>----------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>49</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>La Joconde !</td>
</tr>
<tr>
<td>50</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>La Joconde ! (Rire)!!</td>
</tr>
<tr>
<td>51</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Rire !!!</td>
</tr>
<tr>
<td>52</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ouaïh la Joconde, la Joconde parce que, quoi, c’était ?</td>
</tr>
<tr>
<td>53</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Parce que on l’avait vu dans les livres avant, c’était !!</td>
</tr>
<tr>
<td>54</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>55</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Puis même à l’école, c’était, on en avait parlé, donc</td>
</tr>
<tr>
<td>56</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ouaïh ! Ouaïh !</td>
</tr>
<tr>
<td>57</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>La première fois que je l’ai vu, ben voilà j’ai vu, ça m’a marqué !</td>
</tr>
<tr>
<td>58</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>59</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Je l’ai trouvé très petite par rapport à ce que j’imaginais</td>
</tr>
<tr>
<td>60</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ah oui</td>
</tr>
<tr>
<td>61</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Mais je l’ai vue</td>
</tr>
<tr>
<td>62</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord, donc l’idée c’était de se dire, ben voilà, ça c’était dans les bouquins mais là maintenant je suis face à cette</td>
</tr>
<tr>
<td>63</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>J’ai vu quelque chose en vrai ! UNE ŒUVRE !</td>
</tr>
<tr>
<td>64</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>« J’ai vu quelque chose en vrai, une Œuvre », d’accord ! d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>65</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oh je ne pense pas, je ne pense pas particulièrement</td>
</tr>
<tr>
<td>66</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Et est-ce que t’as le souvenir d’une œuvre que tu aurais vu en réel qui aurait déclenché quelque chose de particulier ?</td>
</tr>
<tr>
<td>67</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ben alors ! Y a pas longtemps !</td>
</tr>
<tr>
<td>68</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Y a pas longtemps ?</td>
</tr>
<tr>
<td>69</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Enfin y a pas longtemps, y a quelques années, mais pas si longtemps que ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>70</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ouaïh, hum</td>
</tr>
<tr>
<td>71</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Quand j’étais à Céret</td>
</tr>
<tr>
<td>72</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>A Céret, Ouaïh ?</td>
</tr>
<tr>
<td>73</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Où y avait une œuvre, alors ne me demande plus de qui, parce que… je n’en sais rien</td>
</tr>
<tr>
<td>74</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>On essaiera de retrouver C’est pas grave !</td>
</tr>
<tr>
<td>75</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>C’était un papier plastique</td>
</tr>
<tr>
<td>76</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui</td>
</tr>
<tr>
<td>77</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Une toile euh, transparente plastique, avec des empreintes de mains de couleur dessus</td>
</tr>
<tr>
<td>78</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord ! d’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>79</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Et le fait de voir que c’est vrai, une autre, une autre matière,</td>
</tr>
<tr>
<td>80</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Une autre matière que le …euh,</td>
</tr>
<tr>
<td>81</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Le papier ! La toile ! Euh !</td>
</tr>
<tr>
<td>82</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord, d’accord ! Et donc</td>
</tr>
<tr>
<td>83</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ça et puis c’était quelque chose qu’on pouvait toucher !</td>
</tr>
<tr>
<td>84</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Qu’on pouvait toucher, ah oui, vous pouvez toucher !</td>
</tr>
<tr>
<td>85</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>86</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ah on avait le droit de toucher cette matière là</td>
</tr>
<tr>
<td>87</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui on avait droit de toucher (large sourire)</td>
</tr>
<tr>
<td>88</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ah oui, donc du coup c’est important pour une œuvre d’art, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>89</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Et du coup, c’est vrai que se rendre compte de la texture, du …ça m’a, oui !!</td>
</tr>
<tr>
<td>90</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>La matière de l’œuvre, ?</td>
</tr>
<tr>
<td>91</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ouaïh</td>
</tr>
<tr>
<td>92</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord, ok !! d’accord ! euh concernant la pratique plastique, est-ce que euh, toi, euh, tu, tu, prépare mais sur le plan plastique ? Le travail que tu vas faire faire aux élèves ? C’est-à-dire est-ce que tu te mets à table avec des pinceaux, des crayons ?</td>
</tr>
<tr>
<td>93</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui, oui, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>94</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Et qu’est-ce que ça apporte de plus ça, tu penses par exemple ça, par rapport au travail de l’élève ?</td>
</tr>
<tr>
<td>95</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ben déjà, moi j’ai, même si, par rapport aux élèves, moi je suis une adulte,</td>
</tr>
<tr>
<td>96</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui,</td>
</tr>
<tr>
<td>97</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>J’ai quand même du coup, un ressenti par rapport à ce que je fais</td>
</tr>
<tr>
<td>98</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Et je pense que j’arrive mieux avec les élèves, à essayer de comprendre leurs ressentis, même si, quand je les fais verbaliser

D’accord ! il y aurait quelque chose de l’ordre de l’empathie ?

Peut-être ! Oui sans doute !

Peut-être ! donc essayez de se, se caler !!

Et puis aussi par, une pratique, c’est-à-dire est-ce que c’est réalisable pour eux ou pas ?

D’accord, donc là tu parles de faisabilité ?

Voilà !

Du travail que tu proposes ?

Tout à fait

Et ça tu le fais systématiquement ou ?

Ben euh, ça dépend, y a des choses, étant donné que, je, j’avais déjà pratiqué que je refais pas quand je prépare,

Peut-être ! Oui sans doute !

D’accord ! il y aurait quelque chose de l’empathie ?

Peut-être ! donc essayer de se, se caler !

Et puis aussi par, une pratique, c’est-à-dire est-ce que c’est réalisable pour eux ou pas ?

D’accord, donc là tu parles de faisabilité ?

Voilà !

Du travail que tu proposes ?

Tout à fait

Et ça tu le fais systématiquement ou ?

Ben euh, ça dépend, y a des choses, étant donné que, je, j’avais déjà pratiqué que je refais pas quand je prépare,

Peut-être ! Oui sans doute !

D’accord ! il y aurait quelque chose de l’empathie ?

Peut-être ! donc essayer de se, se caler !

Et puis aussi par, une pratique, c’est-à-dire est-ce que c’est réalisable pour eux ou pas ?

D’accord, donc là tu parles de faisabilité ?

Voilà !

Du travail que tu proposes ?

Tout à fait

Et ça tu le fais systématiquement ou ?

Ben euh, ça dépend, y a des choses, étant donné que, je, j’avais déjà pratiqué que je refais pas quand je prépare,
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>23 décembre 2012</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>141</td>
<td>LA</td>
<td>Qu’au niveau faisabilité, quand je l’ai fait avec des CE, euh, CE, en CE 2 que j’avais,</td>
</tr>
<tr>
<td>142</td>
<td>MEP</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>143</td>
<td>LA</td>
<td>Je l’avais testé avant, je me suis pas lancée là-dedans, euh</td>
</tr>
<tr>
<td>144</td>
<td>MEP</td>
<td>Bien, sûr, bien sûr ! d’accord, ok ! Euh hum ! donc du coup, est-ce que, euh, est-ce que là, euh dans l’ensemble de ce que tu as fait, tu as fait un travail de rencontre avec les œuvres d’art ? Toi auprès des élèves ? Est-ce que tu les as emmenés ?</td>
</tr>
<tr>
<td>145</td>
<td>LA</td>
<td>Alors ! J’ai pas eu l’occasion, puisque</td>
</tr>
<tr>
<td>146</td>
<td>MEP</td>
<td>Hum</td>
</tr>
<tr>
<td>147</td>
<td>LA</td>
<td>N’ayant pas ma classe, j’avoue que c’est difficile de prévoir une sortie euh …</td>
</tr>
<tr>
<td>148</td>
<td>MEP</td>
<td>Hum</td>
</tr>
<tr>
<td>149</td>
<td>LA</td>
<td>Au musée ou quoi que ce soit !</td>
</tr>
<tr>
<td>150</td>
<td>MEP</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>151</td>
<td>LA</td>
<td>Maintenant, euh quand j’étais à Canet, tous les matins j’avais une reproduction d’œuvres d’art et on discutait dessus !</td>
</tr>
<tr>
<td>152</td>
<td>MEP</td>
<td>Donc, d’accord donc tu faisais un peu l’idée d’une routine de quelque chose qui amène…</td>
</tr>
<tr>
<td>153</td>
<td>LA</td>
<td>Voilà !</td>
</tr>
<tr>
<td>154</td>
<td>MEP</td>
<td>D’accord, tu peux un peu expliquer, un peu comment ça se passait ?</td>
</tr>
<tr>
<td>155</td>
<td>LA</td>
<td>Euh, simplement je l’affichais, au tableau…</td>
</tr>
<tr>
<td>156</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui, mais comment tu l’affichais ?</td>
</tr>
<tr>
<td>157</td>
<td>LA</td>
<td>Ah je le, mettais avec des aimants,</td>
</tr>
<tr>
<td>158</td>
<td>MEP</td>
<td>D’accord mais, y avait, y avait quelque chose qui faisait que tu évacuais les choses tout autour ?</td>
</tr>
<tr>
<td>159</td>
<td>LA</td>
<td>Ah oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>160</td>
<td>MEP</td>
<td>Donc du coup</td>
</tr>
<tr>
<td>161</td>
<td>LA</td>
<td>Y avait rien d’autre ! C’était vraiment une mise en scène, une manière de leur montrer, sans rien, oui sans rien autour, que l’œuvre !</td>
</tr>
<tr>
<td>162</td>
<td>MEP</td>
<td>Y a une sorte de mise en scène quand même de…</td>
</tr>
<tr>
<td>163</td>
<td>LA</td>
<td>C’était oui, et au centre du tableau</td>
</tr>
<tr>
<td>164</td>
<td>MEP</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>165</td>
<td>LA</td>
<td>Voilà ! Du matin, où y a avait pas la date, y avait rien d’écrit !</td>
</tr>
<tr>
<td>166</td>
<td>MEP</td>
<td>D’accord, d’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>167</td>
<td>LA</td>
<td>Donc du coup c’est voilà, on essaye d’évacuer tout, y a l’œuvre qui est sur ce tableau, et après Et après, j’ai demandé juste ce qu’ils ressentaient, ce qu’ils en pensaient, s’ils avaient quelque chose à dire,</td>
</tr>
<tr>
<td>168</td>
<td>MEP</td>
<td>D’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>169</td>
<td>LA</td>
<td>C’est eux qui commençaient !</td>
</tr>
<tr>
<td>170</td>
<td>MEP</td>
<td>D’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>171</td>
<td>LA</td>
<td>Alors ça a été dur les 2, 3 premières fois,</td>
</tr>
<tr>
<td>172</td>
<td>MEP</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>173</td>
<td>LA</td>
<td>Alors après, (geste qui signifierait que tout roule)</td>
</tr>
<tr>
<td>174</td>
<td>MEP</td>
<td>Donc du coup tu as amené du vocabulaire, pour les aider à parler ou pas ?</td>
</tr>
<tr>
<td>175</td>
<td>LA</td>
<td>Je reformulais des fois,</td>
</tr>
<tr>
<td>176</td>
<td>MEP</td>
<td>C’était quel niveau ?</td>
</tr>
<tr>
<td>177</td>
<td>LA</td>
<td>CE1/ CE2,</td>
</tr>
<tr>
<td>178</td>
<td>MEP</td>
<td>D’accord ! tu reformulais avec eux ?</td>
</tr>
<tr>
<td>179</td>
<td>LA</td>
<td>Oui</td>
</tr>
<tr>
<td>180</td>
<td>MEP</td>
<td>Donc d’accord !Tu, ils disaient des choses et en fait ?</td>
</tr>
<tr>
<td>181</td>
<td>LA</td>
<td>Mais il n’y avait pas de traces écrites !</td>
</tr>
<tr>
<td>182</td>
<td>MEP</td>
<td>Non, non d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>183</td>
<td>LA</td>
<td>C’était vraiment, que de l’oral</td>
</tr>
<tr>
<td>184</td>
<td>MEP</td>
<td>Que de l’oral ?</td>
</tr>
<tr>
<td>185</td>
<td>LA</td>
<td>Après chaque œuvre qu’on avait vu, donc quand même, je leur disais qui était l’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>186</td>
<td>MEP</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>187</td>
<td>LA</td>
<td>De quelle année c’était, en fait</td>
</tr>
<tr>
<td>188</td>
<td>MEP</td>
<td>Un petit complément de connaissances ?</td>
</tr>
<tr>
<td>189</td>
<td>LA</td>
<td>Voilà ! Et du vocabulaire on regardait comment s’était fait, l’aspect, et ils faisaient des hypothèses rigolotes parfois, des fois c’était juste aussi !</td>
</tr>
<tr>
<td>190</td>
<td>MEP</td>
<td>D’accord ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Et euh, après on les accrochait à un fil, donc on les avait tous depuis le début de l’année.

D’accord, d’accord, donc tu faisais une sorte de mini musée.

Voilà à disposition des élèves dans la classe !

A disposition des élèves dans la classe ?

Tout à fait !

D’accord

Et justement quand on avait fait après le travail avec le chocolat, le café, euh

Hum hum !

Que je les ai mis par groupe et qu’ils se sont lâchés, par exemple, c’est vrai que j’avais montré un matin de l’année, euh, Pollock.

Ouaih

Et quand ils ont fait le truc et que d’un seul coup : « maîtresse, on dirait du Pollock ! »

Hum !

Ça, Delaunay aussi, ils ont, y en a certains qui ont fait des rapprochements, des liens, par rapport à ce qu’ils faisaient et ce

Hum!

Ce qu’on avait vu !

Hum, finalement elles prenaient sur eux!!

Oui !

Ok ! euh, et dans leur production, tu, tu, toi-même tu te rendais compte de cette appropriation ?

Oui, ouï !

Parce que, eux le disaient ?

Oui oui et que moi je le voyais, je le voyais ! Ils prenaient plaisir aussi, quand même !

Mais tu le voyais comment, toi ? Tu te rendais compte comment qu’il y avait quelque chose ?

Il y avait effectivement quelque chose dans leur production, les couleurs, des formes qui apparaissaient, et ils osaient des trucs, des contrastes, qu’on trouve pas naturellement ! ça apparait de manière formelle et c’est pas les stéréotypes habituels !

Ah ça naturellement c’est ça ? D’accord ! Hum ! Ouaih c’est pas mal ! Tu disais « prendre plaisir… »

Euh le fait par exemple de travailler avec, euh, les œuvres d’art, ça apporte aux élèves, ok, et pour toi, pour l’enseignant, qu’est-ce que tu penses que ça apporte de plus dans le travail des élèves ? Qu’est-ce que ça t’apporte le fait d’avoir mis ces œuvres régulièrement ? le fait de voir tes élèves, donc du coup qui s’approprient les œuvres, c’est ce que tu dis, est-ce que éventuellement, toi, ça te donne quelque chose de plus en tant qu’enseignant ?

Ben moi, je suis contente, parce que au niveau culturel, quand on sait qu’il y a certains élèves ont pas la chance de pouvoir, voir ça au niveau familial !

D’accord !

Et ben j’apporte quand même un minimum de culture, on va dire !

Donc toi, c’est ça, tu te dis que le fait de savoir faire ça, ça apporte aux élèves, toi tu viens, donc tu dis que c’est une compétence nécessaire ça de l’enseignant de dire de, d’apporter ?

Nécessaire, je dirais pas, moi en plus ça m’apporte ! Moi, personnellement, je veux dire !

Alors ça t’apporte quoi ? Tu dis ça t’apporte ! (rire)

(rire) Disons que moi je prends plaisir à montrer les œuvres !

Ouaih ! hum !

Les « re »productions d’œuvres !

Ouaih ! Ouaih ! Ouaih !

Et euh, de savoir que eux, ça les a intéressé, ben j’ai une satisfaction personnelle, voilà !

D’accord ?

Voilà donc y a une certaine fierté !

Finalement de voir que, on a transmis quelque chose ?

Oui et qui est pas forcément du français et des maths !
Qui est pas forcément du français et des maths, d’accord !

Puisque ça c’est entre guillemets, le contrat on va dire, d’apporter le français, les maths, les fondamentaux,

Hum, hum !

Mais on peut aussi sur des petits temps courts, donc ce qui nous prennent pas forcément énormément de temps en classe

Hum hum !

Apporter aussi autre chose !

D’accord ! D’accord ! Euh tu dis l’ensemble des œuvres-là, ça faisait aussi partie de cette mallette euh…

Oui ! Tout à fait, c’est pour ça que je l’ai faite, je me balade tellement, (rire)

D’accord les œuvres, c’était cette mallette, et c’est la raison pour laquelle tu l’as faite ?

Oui !

T’as donné un ordre particulier ? Dans cette mallette ou pas ?

Non !

Ou tu prenais comme ça au hasard ?

Je prenais comme ça !

D’accord ?

Ah après voilà j’avais des envies, euh !

D’accord?

C’est mes envies perso !

Mais donc du coup c’était structuré à partir de la mallette qui, que tu avais fabriquée !

Oui

Ou tu prenais comme ça au hasard ?

Et je m’arrangeais quand même voilà, pour pas montrer que des peintures, on a vu aussi des reproductions d’architecture, voilà !

Oui d’accord t’as varié

Oui

Oui, oui, j’avais vu, il y avait beaucoup de… est-ce que tu penses que les œuvres d’art, euh, on va rester sur cette idée de mallette, parce que ça permettra de rester sur cette activité là un peu plus particulière, est-ce que tu penses euh, que les œuvres d’art peuvent être des outils particuliers pour un enseignant ?

Est-ce que t’appelle « outil particulier » !

Outil ! Est-ce que ça peut être un outil pour un enseignant ? outil pédagogique, bien sûr, hun ! outil pédagogique, outil et quel type d’outil ça pourrait être ! (rire), je t’embête, hun !!

Là, là ! Ouaih ! (rire)

Est-ce que tu t’es dit…

C’est le mot outil !

Ça va pas ce mot ? Là ? Non ? Qu’est-ce que tu dirais alors ?

Bien sûr que ça peut être un outil !

Hum hum !

Beh, il suffit de …, voilà, ne serait-ce que pour les autres disciplines,

Ouaih

Ça pourrait être un outil ! Si mais pour les disciplines !

Oui ?

Ça c’est sûr !

Alors, donc tu l’envisages déjà comme outil pour les autres disciplines ?

Oui plutôt comme, euh, je sais pas, une articulation, peut-être avec les autres disciplines, un lien !

D’accord ! Donc du coup, tu le vois… qu’est-ce que ça peut…être comme outil, alors ?

Comme outil, ben voilà, l’exemple, ben c’est le livre, le livre par rapport à la littérature, on fabrique en lien avec la littérature, on fabrique un objet, une production, mais elle a du sens parce qu’on a travaillé par ailleurs
D’accord ! Tu parles du livre que tu as faits, les 4 euh !!
Voilà ! Oui, bien sûr !
L’Histoire à 4 voix ?
L’Histoire à 4 voix
Oui ?
A partir d’une œuvre d’art où effectivement, tu vois les regards des différents personnages, qui se croisent et refaire, reprendre un chemin perdu dans le livre, un qui n’est pas exploité, par l’auteur, et que nous on va exploiter en arts visuels, tu vois !
Oui, oui !
Tu peux refaire une histoire avec plusieurs voix,
D’accord, d’accord, donc du coup,
Donc ça peut être un lanceur d’écriture !
C’est un lanceur ? D’accord lanceur d’écriture, ouaih !
Après, euh, ben ce que j’utilise c’est aussi, tout ce qui est en histoire, des choses comme ça, où on retrouve des …
Donc un repère pour l’histoire ?
Un repère pour l’histoire
Hum, hum !
Euh !
Et pour les arts plastiques, alors ?
Pour les arts plastiques moi, je le vois plus au niveau culturel, parce que j’aime pas faire du « pareil que… », « à la manière de… » voilà ! Chaque élève, je fais qu’il puisse trouver de quoi, on a rien de ça dans le « à la manière de », c’est tous pareil, moi c’est tous différents !
« à la manière de … » (rire)
(rire)
D’accord, d’accord, mais ça peut être un moyen de construire une problématique ? L’œuvre ?
Oui, mais alors avec plusieurs œuvres, les unes à côté des autres, on compare, on construit, euh, enfin on met un fil rouge !
Avec plusieurs œuvres, d’accord, donc du coup on compare en mettant les œuvres les unes à côté des autres ?
Ouaih ! Je sais pas Klein et Ryman, Klein et Ryman !
Ouaih ! Celui qui travaille sur des monochromes blancs ?
Ouaih ! je crée comme un réseau, comme les réseaux dans les livres ! Tu vois ! Bon si je les mets ensemble, je vais pouvoir créer euh, une problématique !
Ouaih !
Ouaih !
Non ? tu l’envi… Non mais c’est pas un problème, si
Je t’avoue que j’y ai pas encore pensé
D’accord,
Comme ça ! Pas problématique!
D’accord ! d’accord
Beh, maintenant, c’est vrai que voilà, tu veux travailler sur le portrait
Oui
T’as quand même une différence de styles de portraits, dans les œuvres !
Oui, oui !
On est bien d’accord !
D’accord !
Y en a !
Donc on peut emprunter aux œuvres, mais comme tu dis, peut-être que c’est dans le nombre que ça peut être intéressant ?
Voilà ! C’est-à-dire en croisant les unes avec les autres,
Hum !
Et il y a plusieurs manières euh,
Bien sûr, bien sûr ! Oui, oui !
Voilà !
Mais donc du coup l’œuvre, euh, qui génère des notions, ça tu l’as pas envisagée ? C’est ça ?
<table>
<thead>
<tr>
<th>Line</th>
<th>Text</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>323</td>
<td>J’ai pas, j’ai pas eu l’occasion en fait encore !</td>
</tr>
<tr>
<td>324</td>
<td>Ouah ! D’accord, ah oui</td>
</tr>
<tr>
<td>325</td>
<td>Parce que c’est quand même quelque chose, qui se fait sur du long terme,</td>
</tr>
<tr>
<td>326</td>
<td>Oui, hum hum</td>
</tr>
<tr>
<td>327</td>
<td>Et pour l’instant le long terme, a été réduit (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>328</td>
<td>Oui c’est vrai, c’est vrai, mais ça viendra, ça viendra ! Euhm,</td>
</tr>
<tr>
<td>329</td>
<td>Après bien sûr que si, tu veux travailler par exemple, sur du noir et blanc, l’emploi du noir et blanc, ça je fais, bien sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>330</td>
<td>Oui, oui bien sûr ?</td>
</tr>
<tr>
<td>331</td>
<td>La notion « photographique », et t’as plusieurs photos</td>
</tr>
<tr>
<td>332</td>
<td>Oui, oui, d’accord, donc du coup tu l’envisages, mais à long terme</td>
</tr>
<tr>
<td>333</td>
<td>Je l’envisage mais</td>
</tr>
<tr>
<td>334</td>
<td>Mais…</td>
</tr>
<tr>
<td>335</td>
<td>A long terme ! Pour l’instant j’ai pas eu l’occasion de le mettre en œuvre !</td>
</tr>
<tr>
<td>336</td>
<td>Hum ! Hum ! Euhm ! Est-ce que tu penses que dans le, dans le travail de l’utilisation de l’œuvre d’art, enfin dans l’œuvre d’art en général, est-ce qu’il y a une sorte de, mystère ou de secret de l’œuvre qu’il faut révéler aux élèves ou au contraire, par exemple quand euh, on est devant une œuvre qui est un peu compliquée, c’est pas la peine de l’analyser, est-ce qu’il y a quelque chose qui faut donner de l’œuvre pour que les élèves puissent la comprendre ou la voir ? est-ce que c’est obligé ou pas ?</td>
</tr>
<tr>
<td>337</td>
<td>C’est pas obligé !</td>
</tr>
<tr>
<td>338</td>
<td>Non !</td>
</tr>
<tr>
<td>339</td>
<td>Après suivant les œuvres et suivant ce qu’on compte en faire, mais on peut se réserver, on peut réserver ou préserver quelque chose de l’œuvre…</td>
</tr>
<tr>
<td>340</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>341</td>
<td>Ça peut être intéressant suivant le niveau des élèves aussi,</td>
</tr>
<tr>
<td>342</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>343</td>
<td>Parce qu’y a des choses aussi selon leur âge, ils peuvent comprendre ou ils ne peuvent pas comprendre</td>
</tr>
<tr>
<td>344</td>
<td>Oui, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>345</td>
<td>Après c’est pas du tout une obligation,</td>
</tr>
<tr>
<td>346</td>
<td>C’est pas…</td>
</tr>
<tr>
<td>347</td>
<td>Pour moi c’est pas du tout une obligation</td>
</tr>
<tr>
<td>348</td>
<td>D’accord, d’accord ! Et donc du coup tu montres…</td>
</tr>
<tr>
<td>349</td>
<td>Parce qu’y a des œuvres, y a certaines œuvres, qu’il faut préserver peut-être que je dis ça comme ça, c’est pas… mais dire tout pourquoi, est-ce qu’on sait tout ? Il y a des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>350</td>
<td>Hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>351</td>
<td>qu’on ressent et que les enfants peuvent très bien avoir ressenti,</td>
</tr>
<tr>
<td>352</td>
<td>Hum</td>
</tr>
<tr>
<td>353</td>
<td>Qui n’oblige pas du tout à une explication derrière que ce soit technique</td>
</tr>
<tr>
<td>354</td>
<td>D’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>355</td>
<td>Chronologique, ou quoi que ce soit !</td>
</tr>
<tr>
<td>356</td>
<td>D’accord ! d’accord ! donc ça veut dire, enfin, je suppose, que du coup, si y a des œuvres que toi, tu ne connais pas, tu peux très bien les montrer aux élèves sans a priori ?</td>
</tr>
<tr>
<td>357</td>
<td>Ah oui, ah oui ! Complètement !</td>
</tr>
<tr>
<td>358</td>
<td>Et qu’est-ce qui, quelle compétence tu penses, avoir euh, avoir créée ou constituée, pour te permettre de faire ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>359</td>
<td>Euh !</td>
</tr>
<tr>
<td>360</td>
<td>Parce que tous les enseignants sont pas, sont pas capables, de euh, prendre cette distance, ils disent « ben moi, si je comprends pas, ou si je sais pas, je ne montre pas »</td>
</tr>
<tr>
<td>361</td>
<td>Ah mais, moi je crois dans les enfants !</td>
</tr>
<tr>
<td>362</td>
<td>Ah d’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>363</td>
<td>Ah, oui ! Je pense qu’ils prennent l’œuvre qu’on leur montre, je crois que nous avons peur de tout ça, de leur facilité à entrer, ils sont fascinés et nous ça nous embrouille, parce qu’on ne voit rien ou on ne voit pas, voilà pourquoi ! Mais je leurs confiance !</td>
</tr>
<tr>
<td>364</td>
<td>Alors est-ce que c’est ce type de compétence-là, c’est-à-dire, la confiance dans les élèves…</td>
</tr>
<tr>
<td>365</td>
<td>Moi, je suis sure que les enfants, ils peuvent euh, euh, alors là par contre, peu importe l’âge !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Oui, d’accord !

Il faut les laisser et ils ont toujours quelque chose à dire !

D’accord, alors est-ce que c’est, ça va vers, …

Faut pas avoir peur du blanc !

D’accord, t’as pas peur du blanc ! Du blanc c’est-à-dire du vide !

Voilà ! Oui du vide ou du silence !

Du vide ou du silence, c’est ça ?

Oui !

D’accord, d’accord, et donc du coup, est-ce que cette compétence, qui est là, que je, que tu as, et je pense que tu l’as construite, mais est-ce que tu, tu, euh, tu vois un peu comment t’as pu la construire cette compétence-là ? Comment tu fais que, comment tu sais que, en face des élèves tu peux montrer quelque chose parce que de toute façon y va toujours y avoir du répondant et que le silence ça peut être du répondant ? Qu’est-ce qui t’as permis, à un moment donné, d’oser ça ?

De voir les autres, faire !

De voir les autres le faire ! Donc du coup, qui, quels autres ?

C’était Cathy !

Cathy, pas…

Quand on a été au Hameau du LAC !

Au Hameau du LAC ! (en même temps que Ludivine) D’accord ! Ah t’étais avec nous !

Qui mème avec des petits,

D’accord t’étais avec nous, c’est vrai ! D’accord ! Ouaih !!

Tu les laisses dire, donc

D’accord ! c’était d’avoir vu une enseignante déjà le faire, du coup tu t’es dit, tu t’es…

Je me suis rassurée ! En disant !! Euh !! Je le ferai !

D’accord ! D’accord ! ok ! Oui, oui, ça c’est intéressant ! Faut-dire je l’avais pas vu comme ça ! (rire)

De voir les autres le faire ! Donc du coup, qui, quels autres ?

Oui ! Du coup t’as envie d’essayer, tu reprends ailleurs les mêmes idées, avec une autre classe…

Même si justement, peut-être les premières fois,

Hun ! Donc, et là dans la production, en fait, euh, là ils étaient euh, autour, hun de ces œuvres ! D’accord, donc toi c’est quelque chose qui t’as permis de construire finalement cette compétence en disant que si on arrive à le faire avec des petits, on doit pouvoir le faire avec des plus grands, transposable ?

Ça, c’est, ça doit être euh, transposable

Donc transposable ! Hun ! D’accord, très bien, ok, ok !

Même si justement, peut-être les premières fois,

Hun hum !

Avec une classe,

Hun hum !

Hun je parle, avec le même public, les premières fois, il risque d’y avoir pas mal de silence !

Ok, d’accord ! Faut-accepter ça ?

Faut accepter ça, mais après, les enfants, je pense que ça c’est, c’est culturellement aussi, c’est socialement, si je dis une bêtise, alors qu’y a pas forcément, y a pas de bêtises !

Oui !

Et je pense que quand, ils dépassent ça, après ça peut être super intéressant et on a pas forcément, nous, besoin d’en parler !

D’accord ! d’accord !

Du coup c’est vrai que peut-être les premières œuvres que je montre, je les connais !

D’accord, ah !!! ahhhh (rire), d’accord ! tu les connais suffisamment …

Suffisamment

Hum!

Pour pouvoir aiguiller aussi les enfants, essayer de leur dire moi, ce que je ressens aussi !

Exact ! d’accord ! Hum!

Hum ! et après eux ça, euh, sur celles d’après, ça vient !!
<table>
<thead>
<tr>
<th>412MEP 23 décembre 2012</th>
<th>D’accord ! D’accord ! Ben oui</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>413LA 23 décembre 2012</td>
<td>Ça commence petit, les commentaires</td>
</tr>
<tr>
<td>414MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>415LA 23 décembre 2012</td>
<td>Et après ils se lâchent !</td>
</tr>
<tr>
<td>416MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Hum ! D’accord ! d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>417LA 23 décembre 2012</td>
<td>Et des fois il y a même sur certaines œuvres, te dire lesquelles, maintenant je saurais plus, mais euh, des choses que eux, ils ont vu, un petit détail, d’une œuvre, où certains élèves se sont accrochés sur ce détail et que moi, j’avais carrément pas vu !</td>
</tr>
<tr>
<td>418MEP 23 décembre 2012</td>
<td>D’accord ! Hun hum, c’est bien ! Euh du coup ça donne un, un regard sur les productions des élèves ça aussi</td>
</tr>
<tr>
<td>419LA 23 décembre 2012</td>
<td>Oui, le fait de laisser les élèves parler, de les mettre un peu en autonomie face à l’œuvre, hun, ça permet de voir autrement les productions des élèves !</td>
</tr>
<tr>
<td>420MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>421LA 23 décembre 2012</td>
<td>Oui ! ah oui, c’est-à-dire que si ils sont autonomes pour « dire », on joue aussi cette autonomie dans la pratique !</td>
</tr>
<tr>
<td>422MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Et donc est-ce que ça éclaire ?</td>
</tr>
<tr>
<td>423LA 23 décembre 2012</td>
<td>Oui, ça nous éclaire, en tant qu’enseignant ! Et ça c’est pareil que, pour « dire » au début ils ont des difficultés, à le faire, à faire quelque chose en autonomie,</td>
</tr>
<tr>
<td>424MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>425LA 23 décembre 2012</td>
<td>Qui représente forcément quelque chose de figuratif !</td>
</tr>
<tr>
<td>426MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Ouaih, hum hum</td>
</tr>
<tr>
<td>427LA 23 décembre 2012</td>
<td>Et après au cours des séances, ça se décante, ça se</td>
</tr>
<tr>
<td>428MEP 23 décembre 2012</td>
<td>D’accord ! Et petit à petit donc du coup, cette autonomie, qui est autonomie dans la verbalisation sur l’œuvre, devient aussi autonomie dans la production ?</td>
</tr>
<tr>
<td>429LA 23 décembre 2012</td>
<td>Dans la production, c’est en même temps ! Ils voient et regardent, ils parlent de l’œuvre et quand ils savent qu’ils peuvent parler librement de l’œuvre, alors, bon, c’est moi, hun, aussi, ils se lâchent aussi dans les productions…</td>
</tr>
<tr>
<td>430MEP 23 décembre 2012</td>
<td>D’accord, donc, y a, il y a un jeu entre réception de l’œuvre et production des élèves ? C’est ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>431LA 23 décembre 2012</td>
<td>Ouaih ! Tout à fait! Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>432MEP 23 décembre 2012</td>
<td>D’accord ! Par rapport à ta propre pratique, euh, je dirai d’enseignant, euh, les œuvres ça t’a donné à toi, du recul par rapport à tes compétences ? Est-ce que tu t’es rendue compte, par exemple devant un œuvre, en disant « tiens ça, avant je le voyais pas comme ça, je… ». Est-ce que toi, ça a construit quelque chose, autour de, de, de connaissances, des œuvres, de compétences des œuvres, enfin… ?</td>
</tr>
<tr>
<td>433LA 23 décembre 2012</td>
<td>Ah ça, …, c’est sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>434MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Oui</td>
</tr>
<tr>
<td>435LA 23 décembre 2012</td>
<td>J’en connais un peu plus,</td>
</tr>
<tr>
<td>436MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Oui</td>
</tr>
<tr>
<td>437LA 23 décembre 2012</td>
<td>Ça, m’intéresse beaucoup plus aussi !</td>
</tr>
<tr>
<td>438MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Ouaih ! Tout à fait! Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>439LA 23 décembre 2012</td>
<td>Ouaih ! Mumm ! Voilà c’est vrai que, moi j’ai eu la chance d’être dans une famille qui aimait ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>440MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>441LA 23 décembre 2012</td>
<td>Par contre, j’ai deux visions différentes, parce que</td>
</tr>
<tr>
<td>442MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>443LA 23 décembre 2012</td>
<td>Moi j’aime aussi bien, l’art abstrait que le figuratif !</td>
</tr>
<tr>
<td>444MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Hum hum</td>
</tr>
<tr>
<td>445LA 23 décembre 2012</td>
<td>Mon père dès qu’on parle d’abstrait, c’est du n’importe quoi ! (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>446MEP 23 décembre 2012</td>
<td>(Rire) d’accord, d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>447LA 23 décembre 2012</td>
<td>Mais c’est pas grave ! (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>448MEP 23 décembre 2012</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>449LA 23 décembre 2012</td>
<td>Mais du coup je pense même que je me suis plus tournée vers l’abstrait !</td>
</tr>
<tr>
<td>450MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Oui</td>
</tr>
<tr>
<td>451LA 23 décembre 2012</td>
<td>Que vers le figuratif.</td>
</tr>
<tr>
<td>452MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Ouaih ! C’était en confrontation ça, c’est … (rire) c’est adolescent !! (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>453LA 23 décembre 2012</td>
<td>(rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>454MEP 23 décembre 2012</td>
<td>C’est intéressant</td>
</tr>
<tr>
<td>455LA 23 décembre 2012</td>
<td>Nan, mais ce que je trouve sympa dans l’abstrait, c’est que …voilà, on n’est pas obligé d’être très bon</td>
</tr>
</tbody>
</table>
dessinateur, pour faire quelque chose

Ouaih, on peut…

Mais après y a toute la réflexion derrière qui est intéressante !

Ouaih ! hum hum

Et, et …c’est quelque chose que l’on peut transposer en classe parce que y a personne dans l’art abstrait, qui est exclu d’une séance d’arts visuels,

Hum !

Parce que il sait pas faire un nez correctement !

Ouaih ! D’accord ! d’accord ! ah oui ! donc du coup ça te…

Là, pour euh, j’ai refait dernièrement les billes les cailloux, j’ai un petit autiste dans ma classe, où forcément souvent les productions sont très différentes

Hum hum !

Des autres

Ouaih !

Et il euh, l’outil scripteur il a du mal à le tenir, il est toujours dans son monde et là en fait dans cette production là, on affiche toutes les productions, y a pas de différence de

Y a plus de différence ?

Y a plus de différence !

Non, parce que…

Et même pour lui c’est bien !

Et y a plus de différence parce que toutes les productions sont différentes

Exactement, elles sont toutes différentes

D’accord !

Mais euh, euh, y’a pas de, euh, la technique étant la même

Hum hum

Y a pas de, enfin voilà, c’est pas « ah ben celui-là il a agencé les animaux comme… »

On peut gommer les défauts ?

On peut gommer les difficultés

Les difficultés d’accord ! Ouaih ! Ouaih !

Je dirais pas des défauts, je dirais les difficultés de chacun

On peut le prendre au sens noble, défauts au sens de

Gommer les difficultés

On peut donner une différence, quoi, donc là, les difficultés

Les difficultés que peuvent avoir chacun et

Ouaih ?

Par exemple, la difficulté de repasser dans la tache de peinture qu’ils avaient mise,

Hum

Mais comme il y en a 5 ou 6

Ouaih

Ça se voit pas, c’est ça, voilà !

D’accord !

C’est dans l’ordre des choses, c’est possible voilà !

D’accord ! D’accord !

Ça n’empêche pas un résultat !

Ça n’empêche pas un résultat ?

Pour les enfants et pour les parents

Et pour les parents ? Oui ça c’est un problème ?

Oui, (rire)

Euh dans le travail sur les œuvres d’art, euh, est-ce que tu penses que, euh, ça permet de, d’aborder les grandes questions de l’art ? Est-ce, est-ce que ça c’est des choses que, euh, que tu as abordé par exemple, simplement peut-être le problème du beau, est-ce que tu penses que, de, de, d’y, de travailler sur l’œuvre d’art ça permet de travailler les grandes questions finalement de l’art ?

Tu veux dire quoi le beau, le problème de, euh, euh, la, l’œuvre dans le musée, de, euh, l’expérience esthétique, quoi des choses comme ça ? Ah bah, oui, bien sûr !

Et tu le travailles même avec des petits, ça ?

Ah oui ! Le problème du beau par exemple ! Oui !
Est-ce que ça c’est quelque chose que t’as travaillé avec des petits ?

Oui, oui, que j’ai déjà fait !

Et ça revient ça, au niveau des élèves ça, y a des, quelque chose, je sais pas, y a des éléments importants, par exemple qui sont donnés par les élèves, et qui te font penser que c’est vraiment le problème du beau qu’on travaille ?

Oui !

Oui ?

Oui ! Parce que après avoir fait un travail, voilà des séances sur… euh … même ne serait-ce qu’avec la verbalisation, hun !

Oui ?

C’est beau, c’est pas beau, c’est … chacun a, et euh, après l’avoir fait plusieurs fois, j’en parle, avec des petits, hun !

Hum hum ?

Euh, mais quand t’en as un qui fait « mais ça c’est pas beau » et que l’autre à côté il dit « nan, tu n’aimes pas, c’est pas parce » (rire)

Oui ?

Eh ben, tu te dis que eh ben au moins y en a un pour qui la notion de beau est toute relative !

Ouais c’est ça ! Il a transféré, voilà, il y est quoi ! Il est dedans ! Hun ! ok ! Bon j’ai une dernière petite question par rapport à, par rapport à tout ça, c’est, le, euh, un événement ou quelque chose qui vraiment te semble euh, très important par rapport à l’utilisation de l’œuvre d’art en classe, un truc, que t’as vécu et tu dis « ah mince, là vraiment, j’ai bien fait finalement, de faire ça » ? (rire) un truc que tu te souviens !

Hum ! Ah alors sur le septième art !

Sur le septième art ? (rire)

Oui !

Quand on a fait le film d’animation avec les petits !

Ouais

Les CP à Illes, qu’on a passé …

Hum hum?

beaucoup de temps à le faire

Hum hum ?

Pour euh, 2 minutes, 3 minutes de dessin animé, on va dire, et moi je voulais en partie travailler la notion de, justement de « travail » !

Hum ?

Que les enfants actuellement, n’ont plus trop, euh

Ouais

D’esprit critique, quand à la fin de séance, quand je leur ai projeté ce qu’ils avaient fait, et qui en a un en plus et c’était pas le plus, le plus facile de la classe, quoi, tu vois,

Hum hum !

Le plus investi,… qui me regarde et qui me fait « mais alors, maîtresse, les dessins animés qu’on regarde le matin, c’est du travail ? » ! eh ben j’étais super contente !

Ouais d’accord, c’est bien !

Parce qu’ils ont vu le, l’arrière plan du décor et c’est vrai que, ben ils sont baignés par les images et que là, ben y a des gens qui, qui le font ça derrière,

Ouais Ouais ! Derrière, ouais tout à fait ! Et euh, d’accord, d’accord ! Bon juste, euh, je disais c’est ma dernière question, mais j’ai peut-être un truc comme ça qui me passe, et qui me semble important, c’est à quoi ça sert, finalement, pour toi, maintenant à quoi ça sert d’utiliser les œuvres d’art ? Qu’est-ce que tu…pourquoi est-ce que, finalement, tu t’engouffres dans cette faille là, pour dire eh ben voilà ? Sur le plan personnel ? Et sur le plan de l’enseignant, qu’est-ce qui fait que, à un moment donné, tu t’investis finalement dans, dans ce travail là ?

Ben je trouve que ça, c’est un moyen un outil, pour travailler avec les enfants, plein de notions

Hum !

De notions ou plutôt des compétences et en même temps ça change un peu de ce qu’ils voient, d’habitude, et puis moi, ça m’intéresse, donc j’aime autant le faire avec ce qui me plaît, hun

Oui, oui

De travailler des notions différentes avec ce qui me plaît, et je trouve que c’est un moyen pour les
enfants d’entrer plus facilement dans certaines notions, qui peuvent être assez complexe et, euh,

542MEP 23 décembre 2012 D’accord ! d’accord !

543LA 23 décembre 2012 Tu vois quand on a fait le film d’animation, mine de rien on est parti, comme on est parti d’un album, d’une BD, on est passé du style direct, au style indirect,

544MEP 23 décembre 2012 Hum hum !

545LA 23 décembre 2012 Mais les enfants, on a pas dit bon on passe du style direct au style indirect,

546MEP 23 décembre 2012 Hum hum ! D’accord ! T’as fait une mallette, t’as fait ce travail, même si c’était en parallèle avec d’autres enseignants, sur, le, euh, le travail l’histoire à 4 voix, y a ce travail sur le film, c’est quand même beaucoup de choses différentes, mais qui, tourne quand même toujours autour de l’œuvre d’art ?

547LA 23 décembre 2012 Oui et c’était un moyen détourné d’approcher l’œuvre d’art, oui, oui ! Et en même temps ça plait aux élèves l’œuvre, les œuvres, ça leur a plu, ils se sont investis même dans les notions, dans cette notion de travail, et ils se sont concentrés dans cet apprentissage,

548MEP 23 décembre 2012 Ouaïh ! Ouaïh hum hum ! D’accord et donc du coup, peut-être sur un plan plus général, parce que là on reste dans le problème de l’école, mais sur un plan plus général, sur un plan social, par exemple, est-ce que ton travail d’enseignant, est-ce que …

549LA 23 décembre 2012 Ben c’est, euh, aussi à apporter à, y en a qui ont ces références culturelles dans la famille et puis y en a qui les ont pas !

550MEP 23 décembre 2012 Hum hum ! Une sorte d’équité ?

551LA 23 décembre 2012 Ben moi, voilà, … et puis de, de montrer à tout le monde qu’on n’est pas obligé d’être, d’avoir des mille et des cents, pour aller voir, pour aller au musée, et que …euh… un simple citoyen lambda, peut être intéressé par l’art !

552MEP 23 décembre 2012 Bon d’accord ! D’accord ! Ok

553LA 23 décembre 2012 C’est pas quelque chose pour les richards !

554MEP 23 décembre 2012 Oui ! C’est sûr !!!! /.../ Si tu as quelque chose d’autre éventuellement à dire ! par rapport à ça ? Non ! ça va ?

555LA 23 décembre 2012 Sur les questions ?

556MEP 23 décembre 2012 T’es pas étonnée de mes questions ?

557LA 23 décembre 2012 Non, même pas !

558MEP 23 décembre 2012 Bon ça va, tu t’attendais un peu à ça ! bon ok, ben voilà ! bon on a fini !

559LA 23 décembre 2012 A part le fait que du coup, moi je me régale aussi !

560MEP 23 décembre 2012 Ah Ouaïh quand même !

561LA 23 décembre 2012 Ouaïh Ouaïh bien sûr !

562MEP 23 décembre 2012 Ouaïh !

563LA 23 décembre 2012 Pareil !

564MEP 23 décembre 2012 Tu peux le traduire le mot « régaler » euh, tu pourrais traduire le mot « régaler » ? Parce que Cathy elle me dit la même chose, elle dit « je me régale » !

565LA 23 décembre 2012 C’est un « kif », je sais pas ! quoi (rire)

566MEP 23 décembre 2012 (rire)

567LA 23 décembre 2012 Nan, tu vois quand je fais le carnet de culture avec les enfants, on fait des albums, on trouve des références, je les aide un peu sur, souvent des références culturelles

568MEP 23 décembre 2012 Hum !

569LA 23 décembre 2012 Mais moi, aussi je participe, les enfants le voient, donc d’un côté, et puis moi, je le fais !

570MEP 23 décembre 2012 D’accord, d’accord !

571LA 23 décembre 2012 Et moi aussi je pratique et voilà, donc moi aussi je me lâche !

572MEP 23 décembre 2012 D’accord ! donc c’est ça peut-être se régaler, c’est le fait d’être à la fois, de pouvoir s’engager dans le travail en même temps que les élèves, euh ? De prendre son plaisir euh …

573LA 23 décembre 2012 En même temps qu’eux !

574MEP 23 décembre 2012 Peut-être

575LA 23 décembre 2012 Voilà, voilà, c’est faire son boulot, tout en disant je prends plaisir

576MEP 23 décembre 2012 D’accord

577LA 23 décembre 2012 Et en même temps, je joins l’utile à l’agréable ! quoi !

578MEP 23 décembre 2012 D’accord !

579LA 23 décembre 2012 C’est super d’avoir un boulot où on peut joindre l’utile à l’agréable !

580MEP 23 décembre 2012 D’accord ! d’accord ! c’est une compétence aussi à acquérir, alors du coup « se régaler » ?

581LA 23 décembre 2012 Voilà ! (rire) ! tu te lèves tous les matins en te disant, je suis super contente d’aller bosser ! Même si des fois ils sont pénibles, en fin de période, t’en as marre !

582MEP 23 décembre 2012 Hum hum !
18.  Francisca L. 19 MARS 2013

Préambule Francisca a utilisé son droit de parole dans cet entretien. En rouge sont signalées ses interventions et remarques. Cette première remarque explique rapidement de travail au départ de son entrée comme formatrice à l’école normale :


1LF 19 mars 2013  À partir de l’atelier, quoi !
2 MEP 19 mars 2013  Je peux enregistrer ?
3 LF 19 mars 2013  Oui, oui, il faut que tu m’expliques bien de quoi tu as besoin ?
4 MEP 19 mars 2013  Alors ce que j’ai besoin ; c’est plusieurs choses, alors la première c’est l’origine de la petite galerie (sera notée : PG), c’est-à-dire
5 LF 19 mars 2013  Alors c’est là que… j’ai pas le projet d’école, euh,
6 MEP 19 mars 2013  Alors Marie-do, me dit qu’elle avait rien, peut-être Martine ?
7 LF 19 mars 2013  Peut-être Martine ?
8 MEP 19 mars 2013  Faudra que je lui pose la question parce que je me demande, si elle, elle ne l’aurait pas, des choses, euh et après
9 LF 19 mars 2013  Oui ! Si Martine ne l’a pas, euh, alors, euh ? C’était précis, enfin j’ai quelques documents, en tous les cas du point de vue de l’école normale !
10 MEP 19 mars 2013  Oui ? D’accord, parce que ça, ça s’est passé à l’école normale ? Ou au moment de l’IUFM ?
11 LF 19 mars 2013  Non, 96 !
12 MEP 19 mars 2013  Ben non, 91, euh ?
13 LF 19 mars 2013  96, oui, donc c’était déjà l’IUFM !
14 MEP 19 mars 2013  D’accord, d’accord !
15 LF 19 mars 2013  Mais attends, les premières opérations,
16 MEP 19 mars 2013  91, c’est le, c’est l’IUFM !
17 LF 19 mars 2013  Oui, oui c’est d’accord, c’est 96 ! La création officielle, c’est-à-dire qu’il y a eu des opérations avant !
18 MEP 19 mars 2013  Voilà, alors qu’est-ce qui s’est passé, la question c’est ça, comment naît le projet de la PG, c’est-à-dire qu’il y a eu des choses qui se sont passées et qui ont fait qu’à un moment donné tu décides ?
19 LF 19 mars 2013  Là il n’y avait pas beaucoup de plan, là c’est dans ma tête ! (rire)
20 MEP 19 mars 2013  Donc là faut que tu racontes ! (rire)
21 LF 19 mars 2013  Alors ! Ce qui s’est passé c’est que j’avais une directrice à l’école normale qui était favorable aux arts plastiques, parce qu’on faisait beaucoup d’actions dans les écoles et qu’on avait aussi une formation d’enfance inadaptée, le volet artistique était très important, dans les projets qu’on menait !
22 MEP 19 mars 2013  D’accord, d’accord ?
23 LF 19 mars 2013  Donc en faisait régulièrement des opérations un peu particulières, en direction des classes, des enfants, ou aussi bien que pour des enseignants ça dépendait !
24 MEP 19 mars 2013  D’accord ! Donc ça c’est important ce que tu me dis, c’est-à-dire que tu visais le fait que les enseignants pouvaient décliner le travail qu’on faisait avec eux, vers les élèves ?
25 LF 19 mars 2013  Oui ! Et ça, ça date de ma première école normale, quand je suis arrivée en Lozère en 72, parce que, comme je n’avais pas de formation, pas de moyen et pas d’argent, rien du tout…
26 MEP 19 mars 2013 | Hum, hum ?
---|---
27 LF 19 mars 2013 | Pour me former je suis allée pendant un an, faire une heure de classe, dans tous les niveaux de l’école d’application, de la PS de maternelle, jusqu’au CM1, CM2 !
28 MEP 19 mars 2013 | D’accord !
29 LF 19 mars 2013 | Donc à ce moment là j’ai bien vu ce qui se faisait et ce qui ne se faisait pas ! Et surtout ce qui ne se faisait pas !
30 MEP 19 mars 2013 | Surtout ce qui ne se faisait pas ?
31 LF 19 mars 2013 | Donc à ce moment là on a recherché des artistes, localement, c’est comme ça que j’ai commencé à connaître Loul et c’est comme ça qu’on a monté le premier projet : Ecole/Artiste !
32 MEP 19 mars 2013 | Ecole/ Artiste, et ça c’est quelle année, ça ?
33 LF 19 mars 2013 | Oh ! Ecoute ça devait être, je saurai même pas dire !
34 MEP 19 mars 2013 | C’est encore au moment de l’école normale ?
35 LF 19 mars 2013 | Ah, oui, oui, oui ! C’est dans les années 80 !
36 MEP 19 mars 2013 | D’accord ! C’est encore l’école normale ?
37 LF 19 mars 2013 | C’est là que j’ai mis en place, un truc que j’ai toujours gardé, c’est qu’on faisait une opération pour les enseignants et que cette opération pour les enseignants elle visait aussi les enfants ! C’est-à-dire que l’artiste avait d’abord une action avec les enseignants, avant d’avoir l’action avec les enfants !
38 MEP 19 mars 2013 | D’accord ?
39 LF 19 mars 2013 | Donc à ce moment là on a recherché des artistes, localement, c’est comme ça que j’ai commencé à connaître Loul et c’est comme ça qu’on a monté le premier projet : Ecole/Artiste !
40 MEP 19 mars 2013 | Hum, hum !
41 LF 19 mars 2013 | D’accord ?
42 MEP 19 mars 2013 | Parce que, que ce soit entre la première intervention de l’artiste et les enfants, les enseignants pouvaient alors mettre quelque chose en place,
43 LF 19 mars 2013 | Hum, hum !
44 MEP 19 mars 2013 | Donc du coup tu faisais pratiquer ces enseignants !
45 LF 19 mars 2013 | Voilà !
46 MEP 19 mars 2013 | Une fois qu’ils avaient fait quelques…euh ?
47 LF 19 mars 2013 | Une mise en contact, /…/
48 MEP 19 mars 2013 | D’accord ?
49 LF 19 mars 2013 | Comment l’artiste travaillait, pourquoi il le faisait, etc,
50 MEP 19 mars 2013 | D’accord ! Mais on restait sur l’œuvre d’art ?
51 LF 19 mars 2013 | Ah! On restait sur l’œuvre d’art ! On restait sur le côté artistique !
52 MEP 19 mars 2013 | C’est à dire que le côté ?
53 LF 19 mars 2013 | On était sur la démarche artistique !
54 MEP 19 mars 2013 | C’est-à-dire que la didactique des arts plastiques, c’était un peu mis de côté ?
55 LF 19 mars 2013 | Euh non ! Ça découlait de ça !
56 MEP 19 mars 2013 | D’accord !
57 LF 19 mars 2013 | C’était le milieu dans lequel l’enfant vivait, son environnement ! Par exemple en Lozère, il n’y a pas de musée ! Alors on avait fait quelque chose sur l’architecture rurale et l’incidence des climats, de l’économie et des modes de vie, sur l’architecture rurale ! La maison caussenarde en lauzes et sur la maison de la haute Lozère ! En tenant compte de la géologie, du climat, de l’économie rurale, des habitudes traditionnelles,
58 MEP 19 mars 2013 | D’accord! Donc on est plus sur… ?
59 LF 19 mars 2013 | Donc on avait des projets ! Donc on avait des sorties ! Tu vois ?
60 MEP 19 mars 2013 | Les pratiques plastiques, elles étaient liées aux œuvres d’art, aux projets ?
61 LF 19 mars 2013 | C’était le milieu dans lequel l’enfant vivait, son environnement ! Par exemple en Lozère, il n’y a pas de musée ! Alors on avait fait quelque chose sur l’architecture rurale et l’incidence des climats, de l’économie et des modes de vie, sur l’architecture rurale ! La maison caussenarde en lauzes et sur la maison de la haute Lozère ! En tenant compte de la géologie, du climat, de l’économie rurale, des habitudes traditionnelles,
62 MEP 19 mars 2013 | D’accord !
63 LF 19 mars 2013 | Donc si tu veux c’est un peu confus !
64 MEP 19 mars 2013 | Non, non!
65 LF 19 mars 2013 | Moi, tout ça, ça va ensemble, j’ai fait partie de la première session de formation continue, des enseignants ! On l’a mise en place en Lozère, c’était un R 12, c’est-à-dire 12 semaines,
66 MEP 19 mars 2013 | C’est considérable ! 12 semaines ?
67 LF 19 mars 2013 | Et nous on l’avait fait en Lozère sur le mur ! C’est considérable ! Et on avait choisi d’avoir « le mur » comme entrée, parce que du mur y en avait partout ! Et ça posait plein de problèmes, d’espace, de construction, de géologie, de savoir-faire, de propriétés, de cadastres, de,…on essayait en Lozère, y avait rien !
Donc tu sais, on travaillait, on disait à partir de ton milieu, voilà !

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Il était dans ton environnement, assez proche.

Donc ça c'est ce qu'il se passe, avant, ce moment-là ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?

Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste...

Hum ?
Tous les artistes, que j’ai, que j’ai rencontré, alors là, ça s’est passé comme ça, c’est un peu confus mon affaire, hein ! (rire)

C’est un peu confus mon affaire, parce que ça s’est fait comme ça !

C’est compliqué ! Je comprends ! Je veux dire que je suppose que les idées de construction de ce genre de projet, ça vient pas du jour au lendemain comme ça et donc, ça monte progressivement ?

Alors il y a eu encore un autre phénomène important, qui a été déterminant c’est que je suis rentrée dans une équipe de recherche à l’INRP, en Lozère, et là on est entré dans un cadre de réflexion, très solide, enfin, euh, même au niveau théorique, très très solide ; moi, dans mon équipe de recherche, il y avait Bruno Duborgel159, par exemple, dans mon petit groupe à moi, c’était l’équipe nationale, mais

Ouais ?

Un de mes copains, c’était Bruno Duborgel, c’était quand même quelqu’un qui à ce moment là, était pour nous une grosse tête, quoi, voilà

On a fait venir Alain Beaudot, qui était le pape de la créativité, on a fait venir des tas de gens donc, voilà ! Donc on avançait des idées à la fois qu’on a théorisées, on les a pratiquées, on les a énoncées, pratiquées et théorisées !

Oui, oui !

On a essayé de faire le tour, on a essayé de voir quelle influence ça avait sur les enfants !

Oui ?

On a essayé de faire le tour, on a essayé de voir quelle influence ça avait sur les enfants !

Oui ?

Ce qui les faisait progresser, etc. /…/ ! Et comme on avait aussi beaucoup d’enfance inadaptée en Lozère, on voyait bien qu’il y avait de la réparation scolaire, qui se faisait par le biais des pratiques artistiques.

Ah ouais ?

Très vite on a vu ça, que quand on pouvait avoir un projet artistique les enfants, même très handicapés, même fous, comme il y avait là, il y avait des enfants « aliénés » à St Alban, qui était un lieu de l’antipsychiatrie aussi.

Oui ! Oui ?

Et à ce moment là il y avait quelque chose de déterminant, c’est un stage qui a eu lieu à Paris sur les prémonitions des ateliers de pratiques artistiques.

Hum?

Il y avait de ça, aussi oui, on les invitait à l’Ecole Normale, pour qu’ils soient dans un milieu extérieur, euh ! Et nous on allait jouer à l’intérieur, nos normaliens, quoi !

Ouais ouais ?

Ouais, ouais ?

Donc voilà, on a fait ça comme ça, parce que, en plus on associait en plus les normaliens, c’était formation initiale, formation continue, et école, tout ça, ça fonctionnait ensemble !

D’accord ?

Alors quand je suis arrivée à Montpellier, c’était tout à fait autre chose, parce que c’était une grosse école normale, alors à ce moment là on avait un peu plus de facilité, pour monter des projets !

Hum ?

Et à ce moment là il y a eu quelque chose de déterminant, c’est un stage qui a eu lieu à Paris sur les prononciations des formes artistiques.

Hum?

Ce stage s’est passé à Paris, c’est Lagoutte qui l’avait fait et là je suis revenue en disant « je monte un atelier », à la directrice Madame Cariou.

D’accord !

Elle me dit, oui, mais comment ? Alors la PG elle est venue dès que l’atelier a existé !

Voilà ?

D’ailleurs il fallait que l’atelier existe, on avait déjà fait des opérations particulières, sur une école du Plan des 4 Seigneurs, avec Jacques Bertoux ; on avait fait un projet expérimental, il n’y avait que sept écoles normales en France à l’avoir fait, où travaillaient un normalien et un étudiant des beaux-arts pendant 6 à 7 semaines, on travaillait à préparer quelque chose qui s’est concrétisé dans une semaine entière, 24h/24 enfin pas 24h/24, mais une journée de classe entière, tout le monde ensemble, les étudiants, les étudiants des beaux-arts, les PE, les petits PE, enfin c’était pas des PE, à l’époque,

159 PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE, PUIS MAITRE DE CONFERENCES A L’UNIVERSITE LYON 2, IL EST, DEPUIS 1988, PROFESSEUR D’ESTHETIQUE ET DE SCIENCES DE L’ART A L’UNIVERSITE JEAN MONNET DE SAINT-ETIENNE.
142MEP 19 mars 2013 Les normaliens ?

143LF 19 mars 2013 Oui, les jeunes normaliens, et on montait des projets avec les enfants ! Là. C'était le PROJET artistique !

144MEP 19 mars 2013 D'accord !

145LF 19 mars 2013 C'est pas encore la PG, mais c'est quand même dans le futur, artistes et principes pour entrer dans le projet…

146MEP 19 mars 2013 Hum ?

147LF 19 mars 2013 Voilà, et c'est toujours l'idée que l'artiste soit quand même, dès le début, là ! Avec l'enfant, avec l'enseignant, qui était là aussi, on a quand même fait travailler une école entière !

148MEP 19 mars 2013 Ouaïs, ouais !

149LF 19 mars 2013 C'était quand même un énorme projet ! Alors l'atelier c'était autre chose ; l'atelier c'était: on va essayer d'avoir une pratique régulière et avec aussi un système régulier d'exposition ! On n'avait pas de salle d'exposition à ce moment-là !

150MEP 19 mars 2013 D'accord !

151LF 19 mars 2013 À l'école normale!

152MEP 19 mars 2013 Donc ce moment-là dans l'atelier, c'est des... les pratiquants sont des enseignants ?

153LF 19 mars 2013 Ah oui, l'atelier c'était parce que, on avait reçu le directeur de la DRAC,

154MEP 19 mars 2013 Oui ?

155LF 19 mars 2013 Il y avait ce stage national, sur la possibilité d'ouvrir des ateliers, le directeur de la DRAC était partant pour nous aider, si on avait des projets qui tenaient la route, donc dès le début, on s'est dit : donc avoir des expositions à l'intérieur de l'école normale !

156ME 19 mars 2013 Oui, oui ?

157LF 19 mars 2013 Mêmes ! Et là où on fait des ateliers pour travailler avec ce système, cette originalité-là, c'est-à-dire présenter dans l'école,

158MEP 19 mars 2013 Voilà ! Donc l'œuvre était présentée ?

159LF 19 mars 2013 En formation initiale en l'occurrence

160MEP 19 mars 2013 En l'occurrence l'école normale, l'IUFM, là ?

161LF 19 mars 2013 C'est ça !

162MEP 19 mars 2013 Et donc du coup il y avait la possibilité d'installer des œuvres et de travailler avec ces œuvres et avec ces artistes ?

163LF 19 mars 2013 C'est ça, pas les artistes parce qu'on travaillait avec le FRAC

164MEP 19 mars 2013 Ah oui, évidemment !

165LF 19 mars 2013 À ce moment là on n'avait que le FRAC et l'artothèque, qui prêtait des gravures

166MEP 19 mars 2013 D'accord ! Donc c'était que les œuvres ?

167LF 19 mars 2013 C'était que les œuvres, mais les petits enfants de l'école annexe, primaires, maternelles, sont venus visiter les expos, c'est comme ça qu'on a commencé, en fait à se dire, il faut que les enfants voient les œuvres vraiment,

168MEP 19 mars 2013 D'accord !

169LF 19 mars 2013 C'est comme ça, on a commencé par les œuvres ! Et là on s'est rendu compte que ça faisait plein d'activités tout de suite ! Dans les classes !

170MEP 19 mars 2013 Oui ?

171LF 19 mars 2013 Avec les enfants !

172MEP 19 mars 2013 Quand tu dis ça faisait plein d'activités, c'est les enseignants qui le disaient ?

173LF 19 mars 2013 Oui !

174MEP 19 mars 2013 On trouve des choses à faire quand on voit les œuvres ?

175LF 19 mars 2013 Oui ! On trouve des choses à faire quand on voit les œuvres, oui ! Alors à ce moment là on faisait beaucoup du « à la manière de… », c'était très critiquable !

176MEP 19 mars 2013 Oui, oui !

177LF 19 mars 2013 Mais bon c'était comme ça, et puis en fait, grâce à l'atelier, on a réussi à mettre en place, l'idée dans la tête des enseignants, c'était plutôt quel est le processus de création qui est utilisé ?

178MEP 19 mars 2013 D'accord !

179LF 19 mars 2013 Ou à la rigueur : quel est l'apprentissage technique qu'on va pouvoir proposer, parce que sans être dans la copie, euh, les plis, on avait un Hantaï, sur la première exposition, une œuvre pliée ! « Je me souviens » !

180MEP 19 mars 2013 La démarche de plier ?

181LF 19 mars 2013 Oui, la démarche de plier ! Eh bien, ça a donné toute suite des petits bouts pliés avec les enfants qui trempaient des petits bouts de papier dans l'encre et qui voyaient ou qui passaient une éponge et qui voyaient tout de suite que c'était bien comme ça qu'il avait fait

182MEP 19 mars 2013 Oui, oui !

183LF 19 mars 2013 C'était le processus de création qui était le plus recherché à ce moment-là !
Oui, pratiques et expérimentations, et, ou hypothèses face à l’œuvre et expérimentations et validation à un moment donné de l’hypothèse que les enfants ont donnée.

C’est à dire que c’est vous qui y travaillez avec les enseignants pour y arriver, parce que, je veux dire, pour les enseignants ça sortait pas comme ça ?

Oui ?

À l’IUFM, donc là où on avait l’atelier, les enfants pouvaient, en sortant de la salle, qui était en face, je vidais ma salle de cours...

Hum, hum ?

Où on accrochait ! Et on travaillait dans une salle en face, qui n’était pas aussi bien, mais qui faisait salle de cours, et qui faisait atelier le mercredi ; les enfants, pendant la semaine, ils venaient quand on n’avait pas cours avec les PE, et les enfants en sortant de l’expo ils allaient à la porte d’en face, et ils faisaient des allers-retours, à tiens je vais retourner voir l’œuvre, ce que j’ai vu, qu’est-ce que j’en pense », etc., et donc en fait c’était un peu brouillon mais c’était comme ça que ça se faisait !

C’était un petit brouillon de la PG, tout à fait !

Les musées de la ville, on avait des relations, avec le musée Fabre, moi j’avais des relations avec eux ! Mais... Mais ?

Ah oui ça n’existait pas ?

Donc du coup on faisait la visite et exploitation après ! En gros c’était ça qu’on faisait !

Oui ! Oui on voyait l’œuvre qu’une seule fois, et il ne fallait pas voir tout le musée parce que c’était trop, y avait trop de choses au musée Fabre.

Fallait sérier des endroits, ou une salle, quelques œuvres !

Au début on en voyait trop ! Le musée lui-même qui submergeait les enfants ! On a mis du temps à un petit peu débroussailler tout ça, il nous a fallu un peu de temps ! Quand même !

Donc du coup c’est important, c’était la question, le rapport entre le musée et la PG ? Même si aujourd’hui il y a le service éducatif ? L’avantage de la PG c’est quand même que, …elle était sur place ?

Donc c’est pratiques et expérimentations ?

Ah oui ça n’existait pas ?

Hum, hum ?

Oui ! Oui ?

Au début on en voyait trop ! Le musée lui-même qui submergeait les enfants ! On a mis du temps à un petit peu débroussailler tout ça, il nous a fallu un peu de temps ! Quand même !

Bien sûr !

C’était un peu chaotique tout ça ! Et alors les collègues venaient, des autres disciplines, tout ça !

Hum, hum ?

Hum, hum ?

Hum, hum ?

Hum, hum ?

Hum, hum ?

Hum, hum ?

Hum, hum ?

Hum, hum ?

Hum, hum ?

Hum, hum ?
D’accord !

Alors lui il emmenait plutôt les gens au FRAC. parce qu’on emmenait les enseignants, les étudiants, sur les stages on les emmenait au FRAC et, au FRAC, ils avaient la gentillesse de nous montrer les réserves, on travaillait sur les réserves, il n’y avait pas encore le service éducatif, non plus au FRAC !

Ah ! Oui !

Tout ça, ça balbutiait encore et très tranquillement

Oui, Gaëlle arrive tard !

Et puis très vite quand même, on s’est mis à faire quelques événements en plus (rire), et puis ces petits événements ça donnait des concours dans les écoles,

Hum, hum ?

Donc on fédérait plusieurs écoles, y compris des écoles qui n’avaient pas vu l’expo ! on a lancé des concours !

D’accord !

L’idée c’est que, moi je voulais que ça diffuse, que ça…

Oui ?

Que ce soit un moment de provocation qui allait créer quelque chose !

Hum?

D’effervescence, quoi et puis à la fin on exposait les travaux des enfants, collégiens, lycéens, tu y as participé Mary-Eve !

Oui, oui ! Je me souviens, oui, oui, j’y ai participé

Alors en 1996, alors là il faut que je reprenne mes dates !

C’était sur les objets, là, que vous aviez fait ! Oui, oui, je me souviens, c’est quand je suis arrivée !

C’est ça !

Ben ça c’était 96, 97

C’est ça 96

Ça j’en suis sure parce que je suis arrivée à Pons en 96

Tout à fait ! J’ai mis ça par ordre alphabétique, euh chronologique ! Alors 96 on commence une belle expo, du FRAC, c’est la première belle expo du FRAC qu’on fait ! Les enfants de l’école annexe viennent !

Oui ? Ben oui !

Elémentaire et maternelle !

Les deux ?

Les deux à l’époque, et même ceux d’ici, là !

Condorcet ?

Condorcet ! Et même ceux du « jeu de Mail » étaient venus !

Ah ! Oui ?

Oui c’est parce que ça faisait 20 minutes à pied c’était faisable ! Donc on fait ça, alors on fait un premier dossier qui s’appelait « l’art et les mots »

D’accord !

Sur la calligraphie et puis on fait venir, euh…

Comme artiste, oui ?

J’ai pas de papiers depuis le début, hein !

Ben ouais !

Je ne les ai pas gardés, mes papiers, ça c’est vraiment,…

Jamais tu t’es dit que un jour, il y aurait Mary-Eve qui viendrait (rire) ?

(rire), tu vois c’était en 96, on avait déposé officiellement, c’était pour qu’on soit financés à postériori à ce moment, c’est impossible maintenant, mais à l’époque, mais c’était comme ça, bon (rire) ! C’était un stage, puis ce stage est devenu quelque chose dans l’atelier, puis on a fait venir un artiste, un calligraphe dans le stage

D’accord !

Et dans le même temps, dans l’atelier qui existait déjà, 96, on a fait venir Zende, le peintre Zende, qui est là, qui…

Ouais, ouais !

Qui est quand même un peintre assez important ici, dans la région, on a fait venir une amie illustratrice, qui était à Montpellier, qui était Charlotte Mollet et on a fait venir un poète, Hervé Piekarlski, qui était un poète quand même édité et reconnu, quoi !

Hum, hum !

Qui faisait des ateliers d’écriture, et donc on a mis ces trois notions là en place à l’atelier et on a fait venir plein d’enseignants et ces enseignants beaucoup étaient de l’école annexe, des autres écoles qu’on a citées,
<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Participant</th>
<th>Dialogue (français)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>269</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>C’était un travail collaboratif !</td>
</tr>
<tr>
<td>270</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Voilà ! Et de convaincre les enseignants qu’il y avait intérêt à venir à ces instants privilégiés, Elisabeth Pillet était venue, on a beaucoup parlé de ce moment où elle est venue, plus tard on a reçu Hassan Musa, qui n’a pas pu venir en même temps que les autres, qu’on a reçu après, donc ça c’est le premier dossier qu’on avait monté, et à partir de ce moment là, les instits de l’école étaient intimement persuadées, ça c’était en 96, on avait déposé le dossier, pour Hassan Musa en novembre 96</td>
</tr>
<tr>
<td>271</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>D’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>272</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Et il est venu au printemps, je crois ! Novembre 96</td>
</tr>
<tr>
<td>273</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Donc ça circule là novembre 96, 97 quoi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>274</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Ça c’est la naissance de la PG !</td>
</tr>
<tr>
<td>275</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>C’est là que ça commence à bouger !</td>
</tr>
<tr>
<td>276</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Voilà ! Et voilà le premier dossier qu’on avait, ce n’était pas encore la PG, hein !</td>
</tr>
<tr>
<td>277</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Non, mais les prémices quoi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>278</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Tu vois les dossiers qu’on avait, on accueillait 28 enseignants !</td>
</tr>
<tr>
<td>279</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Donc là c’est quoi, c’est un principe que vous mettez en place ?</td>
</tr>
<tr>
<td>280</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Oui, il y avait Marie-Do d’ailleurs !</td>
</tr>
<tr>
<td>281</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Y avait Catherine, qui est encore institutrice, y en avait plein ! Y avait Carsenac, qui est conseillère pédagogique,</td>
</tr>
<tr>
<td>282</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Oui, ça me dit quelque chose !</td>
</tr>
<tr>
<td>283</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Y avait vraiment, Agnès de la Chapelle, elle était encore institutrice, Christian Dumas, c’était aussi le conseiller pédagogique !</td>
</tr>
<tr>
<td>284</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Agnès de la Chapelle, elle est partie, elle est plus dans l’école ?</td>
</tr>
<tr>
<td>285</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui, mais elle était là !</td>
</tr>
<tr>
<td>286</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Y a eu beaucoup de gens qui ont vécu cette naissance !</td>
</tr>
<tr>
<td>287</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Et qui ont continué ! Après ! Surtout !</td>
</tr>
<tr>
<td>288</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Oui, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>289</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Qui ont continué après, parce que Dominique Murcia elle était à La Paillade, elle est venue à l’atelier je ne sais pas, des années et des années après ! Elle a continué quoi, et on montait des projets, y avait Lydie Douroux, et Lydie Douroux elle avait fondé « le point art », parce que « le point art » aussi était partie prenante de l’affaire</td>
</tr>
<tr>
<td>290</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Oui ? Je me souviens de ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>291</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Le point art c’était au CDDP</td>
</tr>
<tr>
<td>292</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>C’était quoi, c’était des reproductions ?</td>
</tr>
<tr>
<td>293</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>C’était un centre de documentation pédagogique à l’usage exclusif des enseignants du premier degré, maternelle, primaire, et c’était des reproductions, mais aussi des ouvrages, des cassettes vidéo, des choses comme ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>294</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>D’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>295</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Que sur l’art !</td>
</tr>
<tr>
<td>296</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Que sur l’art !</td>
</tr>
<tr>
<td>297</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Architecture, design, peintres, etc., oui, c’était important !</td>
</tr>
<tr>
<td>298</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Oui, oui parce que à l’époque il n’y avait pas beaucoup de documents, je veux dire, Internet euh ?</td>
</tr>
<tr>
<td>299</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Ah bah non,</td>
</tr>
<tr>
<td>300</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Même en 96, même si ça commençait ! On n’a pas ce qu’on a aujourd’hui !</td>
</tr>
<tr>
<td>301</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Ah non, non ! C’était !</td>
</tr>
<tr>
<td>302</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>En 10 ans de temps, très sincèrement euh !</td>
</tr>
<tr>
<td>303</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>C’était très important et très intéressant, c’était très intéressant !</td>
</tr>
<tr>
<td>304</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Aujourd’hui il y pratiquement rien que tu ne puisses pas trouver !</td>
</tr>
<tr>
<td>305</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Alors, la DRAC accepte de nous financer !</td>
</tr>
<tr>
<td>306</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>D’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>307</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>Elle accepte de nous financer, le FRAC accepte de nous prêter des œuvres, les choses se mettent en place comme ça, et l’atelier est créé et en 96 il est vraiment créé !</td>
</tr>
<tr>
<td>308</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Donc là officiellement l’atelier fonctionne ?</td>
</tr>
<tr>
<td>309</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>MEP</td>
<td>L’atelier fonctionne, et à ce moment là, tout est prêt, on avait fait les dossiers de presse, des petits dossiers comme ça, pour essayer de convaincre un peu tout le monde</td>
</tr>
<tr>
<td>310</td>
<td>19 mars 2013</td>
<td>LF</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Alors après, il faut pas que ça traîne, parce que après, 96 on met en place des interventions en particulier avec Charlotte, Hervé Piekarski et comment

Zende ?

Zende ! On avait appelé ça : « signes … euh je ne sais même plus le nom, je l’ai sorti là, et de là découle une lettre, que j’ai là et qui est autour d’une journée rencontre et échange à l’IUFM de Montpellier qui s’appelait : « sous les grands arbres, des livres objets et livres d’artistes » ! Je fais venir ma copine, Maya Mémin de Rennes, qui était une graveuse, qui faisait beaucoup de choses importantes, qui était une prof d’arts plastiques mais qui était aussi une artiste, que je connaissais depuis les beaux-arts, donc elle accepte de venir gratos, parce que ça c’est fondamental, hein !

Oui !

On lui payait son déplacement, point final !

D’accord !

Elle vient avec un éditeur de Narbonne, Fernand Gauthier qui avait une imprimerie de labeur, qui faisait de l’édition d’art aussi, très importante ; il a édité, tu vois, c’est tous ces livres qui sont là, il a édité des choses absolument remarquables, il est décédé là maintenant, et puis on a fait venir une autre artiste qui était une jeune artiste qui faisait du livre objet, Astrid, qui faisait du livre d’art, une petite édition et Guy Barral qui faisait les éditions Luis Casinada, oui, qui sont là-bas aussi, qui était un des bibliothécaires de la bibliothèque ici, et qui lui aussi faisait de l’édition d’art, à petits exemplaires, 80 exemplaires !

D’accord !

Et là on fait vraiment quelque chose qui passe à l’IUFM qui s’appelle livres d’artistes et livres objets et qui lance le premier concours en direction des écoles !

D’accord !

Et les écoles commencent à trouver de la place ! On avait comme partenaires l’association ABCD, littérature jeunesse qui était à l’école normale, la DRAC, l’IUFM de Montpellier, c’était déjà, …, une librairie Le Maitre Soldeur, une librairie spécialisée dans l’art, le Point Art, et puis on ouvrait ça à tous les, le personnel de l’IUFM y compris les secrétaires,

D’accord !

On a même des secrétaires qui sont venues ! Et à ce moment là, 98, 99 j’ai la première lettre : « particularisme de fonctionnement comme convenu, et pour faire suite à la réunion avec Madame Chantal Crest, et Madame Gudin de Vallerin de la DRAC, madame Douroux, CPDAP et toute l’équipe de l’école Pauline Kergomard, l’atelier IUFM de Montpellier va jumeler son action à titre expérimental, avec la galerie de l’école Pauline Kergomard, école maternelle, pour une démarche associant l’école élémentaire Charles Daviler et le collège Clémence Royer »

Alors çà c’est officiellement le démarrage de la PG ?

Oui puisque c’était adressé à la DRAC ! « l’atelier de l’IUFM pilota l’intervention des artistes exposés dans la galerie pour une action éducative de la maternelle au collège, engageant les futurs enseignants (pourquoi j’ai dit enseignantes) tous partie prenante d’un niveau particulier dans un même secteur géographique » donc l’idée c’était Clémence Royer, euh, les écoles …

Condorcet, Kergomard etc.,

Et voilà çà c’est la contes de travaille l’oralisation d’une mémoire collective, à partir de collection d’élèves, les PE sont associés au travail en classe, « pour mener à bien ce projet, une journée préparatoire exceptionnelle et une journée bilan » ! On finance tout çà ! On voit le financement de tout çà et ces journées seront ouvertes à un public plus large » et il y aura aussi un GFA, autour de …la galerie d’école. GFA c’était des groupes de réflexion qu’on avait à ce moment-là !

GFA ? Groupe de formation …

Formation, active, euh, je sais pas, c’était des groupes de recherche appliquée, voilà

Oui, c’est un groupe de recherche, comme aujourd’hui ?

Il y avait un prof de fac, euh, André Guillain qui chapeautait l’équipe Pauline Kergomard, dont je faisais partie,

D’accord ?

Parce que le projet d’école, était déjà, euh

C’était soutenu par des chercheurs ?

Ah, tout à fait !

C’est ça !

Ah oui, oui ! C’était sérieux, là ! C’est-à-dire que de 96 à 97, si tu veux on a lancé l’idée que, il fallait une PG, là-bas, qu’on pouvait y mettre des œuvres là-bas, parce que les petits, il fallait qu’ils soient en petits groupes parce qu’il fallait que ce soit à proximité !

Plus intime ? quoi que le grand musée ?
Plus intime ! Il y avait une petite pièce qui était disponible, donc c’était un, une petite boîte ridicule, mais on s’est dit pourquoi pas ? et les artistes qui venaient chez nous à l’atelier, acceptait, d’accrocher, c’était obligatoire, ils accrochaient là-bas !

C’est-à-dire que s’ils venaient, ils venaient pour accrocher là !

Alors comme ils acceptaient rarement d’aller chez les enseignants, du coup, on a dit l’atelier est ouvert aux enseignants et quand il y a une journée exceptionnelle, ils ont priorité, voilà

Alors c’était compliqué, parce que, euh, il fallait que la PG ait des conditions d’exposition absolument professionnelles

Hum, hum ?

La sécurité, les lampes, le sol,

Ah oui, oui !

Les murs, on était en qualité professionnelle de galerie et je me souviens des rideaux qui ont coûté 7000F, à ce moment là, pour la bibliothèque, sur laquelle s’ouvrait la PG, parce qu’ils étaient ignifugés ! tu vois ! c’était un énorme budget, ça,

Oui !

Et la mairie avait donné de l’argent ! Alors on avait, alors on demandait des agréments après, donc je refais une deuxième lettre qui explique ça !

Hum, hum ?

Et je dis qui vient et c’est là que je dis « on a choisi quelqu’un (qui n’est pas venu d’ailleurs) qui s’appelait Sabine Pocard », elle avait un agrément DRAC ; eh bien elle a fait une déprime, elle n’a pas pu venir, et Maya Mémin, qui était venue gratos, l’année avant, pour cette histoire de livre objet, …

Donc avant ?

Ça veut dire que la PG était Matériellement terminée, 96, 97 c’est les démarches, les débuts, 98, 99 ça démarre vraiment

Les travaux sont finis donc du coup on y va quoi ?

Alors oui, on travaille sur le livre d’artiste et puis il y aura, il y avait un accrochage, Brigitte Beaumont, c’était la conteuse, elle travaillait sur la production de textes avec les enfants, des œuvres du FRAC sont accrochées et Maya clôturait « le parcours par des propositions de mise en place de sa création également propice à une réflexion sur le signe identitaire, sceaux, empreintes, etc., dans la ligne directrice de son exposition de l’été 90 à Pont-Scorff » ! Voilà !

Donc ce qui veut dire que tous ces gens-là, sont convaincus qu’effectivement ça fonctionne hein ?

Absolument ! Tous ! Et là on a vraiment… j’écris à madame Verdeilhan, directrice adjointe de l’IUFM et je lui explique tout, donc j’ai trois courriers qui exactement… et aussi à madame Crest, voilà c’est là qu’on a tout en place

Le projet de Maya fait sur photo, le truc des… là c’était sur la journée qui s’était faite avant justement et puis le concours, la rencontre, enfin tout quoi ! Les arguments qu’on a développés, donc là, ça, j’ai ça sur des disquettes, sur un cd, tu regarderas,

Oui, si tu veux bien me le passer si ça te dérange pas !

Non, non, non, enfin tout ce bazar, c’est quelquefois, il y a deux fois le même truc, je vais te le donner !

Donc, quand vous partez de l’idée de l’œuvre d’art, enfin l’œuvre qui permet de trouver…

Ah oui quand même pour aller jusqu’au bout, on a même exposé à la comédie du livre quand même, dans la galerie vitrée du musée Fabre !

Oui, oui !

Madame Pingault nous avait donné ça, donc on avait mis aussi la mairie dedans complètement jusqu’au bout ! Si tu veux !

Oui, c’est ça ! La mairie elle y croit aussi ?
1523

Tout le monde, il faut que tout le monde, le directeur du FRAC, l’artothèque de la ville, la mairie, qui nous donne un lieu, la comédie du livre qui accepte de nous accueillir avec des productions d’enfants ! Enfin tu vois c’est quand même un gros truc !

Hum, hum ! Donc ça veut dire que, enfin je pense que tous ces gens sont convaincus, mais euh, quelque part la notion de rencontre de l’œuvre d’art, ça s’arrête pas simplement à un face à face.

Donc du coup, euh, alors, il y a un principe que vous avez édicté dans la PG en, est-ce que à un moment donné en, vous posez les choses en disant, voilà la rencontre c’est l’aller-retour vers l’œuvre, est-ce que c’est des pratiques plastiques ?

Ben c’est ça !

Est-ce que vous mettez ça à plat ?

C’est ça aussi, c’est pour ça qu’il faudrait que tu aies le premier texte ! C’était leur projet d’école, tu sais c’était un projet d’école qui était fait sur deux ou trois ans, tu sais,

Oui, oui !

C’était ça leur projet d’école ! C’était un projet basé sur l’art ! La rencontre avec l’art !

La rencontre avec l’art ? Mais du coup ils ont quand même posé ça sur des bases, de, comment dire, de travail, de avec des principes ?

Eh bien ce GFA, ce groupe de… je ne sais plus comment ça s’appelait, c’était un groupe de recherche appliquée à l’école normale…

Oui ou là-dedans ! Il devait y avoir !

C’était quand même ça l’idée, c’était quand même, on en avait avec la DRAC, on en avait avec des professeurs de collège, on avait des réunions comme ça, académiques, dans lesquelles on disait comment aborder l’œuvre d’art et nous, moi, j’ai toujours pensé que l’artiste ne soit pas très loin de l’œuvre.

Est-ce que ça désacralise, c’est un grand mot, mais en même temps est-ce que c’est pas un peu ça ? Est-ce que ça destitue pas le… ?

Je dirai plutôt que ça, ce n’est pas un art d’élite,

Voilà, c’est plutôt ça ! C’est pas un art réservé à quelques-uns, c’est un art qui est dans la vie, dans la vie !

D’accord !

Donc du coup il y avait aussi, définir d’une manière ou d’une autre pour l’enfant qu’est-ce que c’est qu’un artiste, finalement c’est quelqu’un de vivant qui vivait parmi eux !

Est-ce que ça désacralise, c’est un grand mot, mais en même temps est-ce que c’est pas un peu ça ? Est-ce que ça destitue pas les… ?

Je dirai plutôt que ça, ça n’est pas un art d’élite,

D’accord !

Voilà, c’est plutôt ça ! C’est pas un art réservé à quelques-uns, c’est un art qui est dans la vie, dans la vie !

D’accord !

Alors dans la vie de l’école parce que quand on est écolier, son travail c’est d’être à l’école, mais dans la vie tout court, aussi !

Oui, oui ?

Alors très vite, hein, dans la PG, ce qu’il s’est passé c’est que l’on s’est rendu du compte qu’il fallait passer, enfin fallait faire attention aux œuvres, parce que le FRAC voulait proposer des œuvres très contemporaines, qui quelque fois n’étaient pas adaptées aux tout-petits enfants, ça c’est une première chose !

Hum, hum !

Et une autre chose qui était très importante, c’était aussi qu’ils avaient le droit de la toucher, l’œuvre, (rire) donc il fallait que le directeur du FRAC accepte de prêter des œuvres qu’on pouvait toucher,

Hum, hum !

Ben oui !

Et puis que les artistes acceptent qu’on touche leurs œuvres !

Oui, oui ?
Par exemple Guy Barral qui faisait des livres d’artistes, tu vois ils sont là, j’en ai ici,
J’imagine, qu’effectivement on ne pouvait pas !
Eh bien, Guy, voilà, je vais t’en sortir une,
Ah oui, c’est un morceau ça !
Ça c’est un livre d’artiste ! Et quand l’enfant voit ça, les papiers sont formidables, c’est vraiment quelque chose d’exceptionnel ! Alors là j’ai des documents,
Je peux les prendre en photos ?
Ah bah, bien sûr ! Oui mais j’en ai des photos (CF ANNEXE dossier Francisa L.)de livres posés sur la table ! tu peux, et je t’ai préparé un cd,
Tu m’as préparé un cd ? Alors non , c’est aussi bien ! Je laisse !
Voilà, tu vois, j’en avais plein d’autres, parce que moi j’en avais aussi des livres d’artistes, donc voilà !
C’est super hein !
Alors au début on a été vers l’art qui était… comme on n’avait pas beaucoup d’argent donc c’était toujours difficile de monter le projet, tu montes le projet à l’automne qui va se passer l’année d’après, c’est quand même très compliqué ça, la DRAC, ça a toujours été un problème compliqué ! Donc tu vois des artistes qui vont dire « oui » ! Même si on a un petit peu de mal, ils vont dire « oui », ou des gens dont c’est la fonction, Ami Barak, le directeur de la FRAC, il était d’accord.
Ok ! C’est son boulot !
Donc on ne galérait pas, alors c’est pour ça que pour moi la PG, elle est indissociable de l’atelier, tout mon… tous mes dossiers d’ateliers qui sont là, mentionnent toujours et à chaque fois, à partir de 98, que les artistes iront à la PG, à l’atelier
C’est ce qui casse un peu aujourd’hui, avec cette PG ? Qui maintenant ?
C’est plus pareil !
C’est complètement abandonné, enfin pas abandonné ?
Elle n’est pas abandonnée mais…
Je travaille avec eux, et tout ça, j’essaie de … ?
Pas abandonnée, mais disons, il n’y a pas le même soutien
Oui ! C’est ça, c’est ce que je te disais !
Y a pas le même soutien !
Tout le monde y croit, alors que là je pense qu’on n’est plus vraiment dans des gens qui croient dans le, le bénéfice de ce que ça peut être une rencontre avec l’œuvre ?
Voilà, c’est ça, tout le monde y croyait, ça c’était un petit peu compliqué ! C’est un petit peu compliqué ! Alors moii j’ai une mémoire donc de l’atelier qui est plus simple, alors on a enchaîné les opérations !
D’accord, d’accord !
« Collection collectionneur…à la galerie de l’école maternelle Pauline Kergomard »
A chaque fois vous remettez votre principe, de… ?
A chaque fois! Pour faire financer l’atelier de l’IUFM, à chaque fois on rappelle que…il va y avoir… c’est comme ça !
D’accord !
Alors les concours on en a fait plusieurs, on a associé des collèges, des écoles primaires et même de loin, parce que toi t’étiais à Perpignan,
Perpignan tout à fait!
On en a eu quelques-uns qui sont venus comme ça de loin ! Sur l’académie, donc on en avait fait plusieurs, on en a fait un qui s’appelait « mémoires d’ici… » ; on en a fait plein des choses comme ça ! Et là le concours s’appelait « je me souviens », et c’était très, très beau, c’était au CDDP, ça ! Et donc à chaque fois il y avait les artistes qui allaient à Pauline Kergomard ! Alors les ateliers devaient avoir une sorte de logique, et du coup la PG devait avoir pas la même, mais à peu près, presque la même, parce qu’on savait quel était, quels artistes allaient aller à la PG,
Oui ?
Donc du coup, elles, elles essayaient de, …, alors soit l’artiste venait avant l’exposition, et on faisait une rencontre et à ce moment là, on discutait, ils envisageaient de … ou de faire directement avec les enfants, quelquefois ils acceptaient
Hum ?
Ou de mettre en place avec les enseignants et eux ils ne venaient pas,
Hum, hum !

Donc c’était présent…, c’était préparé ça à l’avance, ça ! Ce n’était pas au dernier moment !

Ben oui, oui !

C’était pas des improvisations, comme ça, tu vois ! La première vraie improvisation c’est quand Maya a débarqué, gratos, euh !

Oui, mais c’était une expérience ?

C’était pas des improvisations ! Y avait eu une expérience, il y avait eu un accrochage d’œuvres, mais il y avait pas eu d’artistes ! et elle, elle est arrivée et elle a fait son petit « truc » chez Marie-Do, et c’était un truc complètement improvisé quoi !

Hum, hum !

J’ai quelques petites photos de ce moment là, on a quelques petites photos ! Donc bon, voilà, ça c’est fait, tout naturellement, « je me souviens » c’était ça, c’était très beau, les élèves… Moi je me souviens d’un truc, alors ça ! Là vraiment ! Un de mes étudiants avait fait … je suis la fille d’un républicain espagnol, et j’avais un étudiant qui était aussi, un fils d’un républicain espagnol, il a fait dans un vieux tissu de métis, (lin et coton) ça s’appelait du métis, blanc très usé, il a fait un pain qu’il a ébréché et sur lequel il a collé du texte, dans l’ébréchure du pain, il a mis : « je me souviens de mon père, qui a fait la guerre d’Espagne », c’était un texte d’un poète espagnol qui était à l’intérieur, c’était très fort ça !

Hum, hum !

Et une petite fille, de collège, de 5ème avait fait un travail à partir d’un facsimilé de sa carte, de la carte de travail de son père, et elle avait mis : « je me souviens de la première carte de travail de mon père », c’était une petite fille, maghrébine,

Ouais !

Ouais il y avait des choses comme ça c’était très fort ! Tu vois c’était pas du tout des plaissanteries ! Alors ça c’est enchainé, 98, 99, alors tout ça, ça se continue, on détermine le… alors là tu vois, on a des conduites pédagogiques et culturelles, par rapport au thème qu’on a donné, mais en fait ce qu’on voulait à chaque fois c’est qu’on ait une pratique pour les enfants et une rencontre avec les œuvres, si possible une rencontre avec l’artiste, pas toujours, ou une visite d’atelier d’artiste quelquefois c’était ça ! Et s’ils n’avaient pas rencontré l’artiste directement, leur maître, oui ! Et eux ils avaient travaillé avec !

Hum ! Dans la PG, il y avait aussi l’idée d’un dispositif prévu, particulier de la rencontre avec l’œuvre, est-ce que vous aviez travaillé là-dessus, c’est-à-dire, euh, mise en scène, euh… ?

Oui, c'est-à-dire que, oui tout à fait, avec Ami Barak par exemple ; il avait choisi, des œuvres en bronze qu’on avait mises au sol, et les enfants pouvaient les toucher !

D’accord ! Donc une mini installation !

Donc une mini installation, et je me souviens d’une œuvre d’une première exposition du FRAC qu’on avait faite à la PG, il y avait un petit Bouzat, qui était une peinture jaune avec un œil bleu dedans très fort et de la matière…

Ça me dit quelque chose ça !

Et puis il en avait quelques autres, mais les enfants de Marie-Do s’étaient focalisés, sur ce petit Bouzat, pour les traces dans la couleur, c’était immense, alors il y avait du Viallat, évidemment aussi, des comment, des…

Des empreintes ?

Des pochoirs, avec des empreintes !

Oui, bien sûr !

Maya elle, elle travaillait la gravure, donc elle avait fait des petites… empreintes, gravures

Ça c’est ce qui se déclinait, mais quand vous prépariez par exemple l’installation de, des œuvres dans la PG, à un moment donné, vous réfléchissez à un dispositif ?

Oui !

Donc le premier, tu me dis, les œuvres au sol !

Oui les œuvres au sol !

Est-ce que vous aviez prévu, alors euh, le lieu ?

Alors, oui, alors !

Le noir dans la salle ? Euh ?

Alors on a jamais fait le noir dans la salle, parce qu’il n’est pas facile à faire et que c’était trop sophistiqué, c’était trop compliqué, mais on a eu par exemple des accrochages particuliers ! Maya par exemple, elle a accroché, elle, des choses, surtout la deuxième fois où elle est revenue, parce ce qu’elle savait ce qu’il y avait,
la première fois on a vidé la bibliothèque, elle a accroché des bannières dans toute la bibliothèque, et quelques petites œuvres dans la PG, donc en fait ça sortait de la PG, on avait toute la place !

D'accord, d'accord !

Et ça partait du tout petit format et ça devenait monumental, et les enfants circulaient à travers les œuvres. Vraiment ! Elle était prof d'arts plastiques, donc elle, elle avait aucun mal à se dire, les petits il faut qu'il y ait corporalité dans le contact avec l'œuvre !

D'accord ! D'accord !

Alors la PG c'est une petite boîte avec l'œil fixé sur de petites choses, et on sortait de là, c'était la bibliothèque, qui n'était qu'un accrochage de bannières !

Donc il y avait deux choses, tout un travail sur le détail, la finesse, et de l'autre côté il y avait tout à coup

Submergé, ils étaient submergés ! Etre dans l'œuvre !

Etre dans l'œuvre et physiquement, tu vois, on avait câblé, (rire), pour fixer les bannières avec des pierres qu'on avait été chercher à la plage, pour que les ficelles tiennent bien !

Tiennent oui !

And donc on avait fait une sorte de croix, c'est Maya qui avait accroché, et les enfants pouvaient passer entre les, les

D'accord !

Bannières, parce qu'elle faisait de très grandes bannières, c'était monumental !

C'est deux éléments, euh, c'est fondamental, en fait le format et le détail dans …

Oui ! Les premières œuvres qu'on a accrochées, je pense que le petit format, on les a mis un petit peu trop haut, par exemple, j'ai une photo on voit tous les enfants la tête en l'air ! (Rire) Et en même temps ça nous plaisait la tête en l'air ! Parce qu'on se disait c'est comme le cinéma, tu sais quand on va au cinéma !

Ah oui, oui !

Faut lever un peu la tête ! Donc y avait ça !

Posture particulière du coup hein ?

Oui ! Y avait une table, les petits livres objets étaient sur une table, et les enfants s'accoudaient à la table et pouvaient les ouvrir, les refermer, etc., et dans le même temps, une des artistes qui travaillait avec Guy Barral, Isabelle Marsala, elle avait mis les pages originales d’un livre qu’elle avait fait pour enfants, elle n’en avait fait qu’un ; et tout était à la hauteur du regard des enfants, cette fois !

Hum, hum !

La table, ça, il y avait un petit coffrage, quelquefois, il y avait un petit coffrage, on a posé les choses sur un petit coffrage !

Oui, oui !

Maya, une fois elle avait fait des petits formats tout à fait en haut du mur et des petits formats tout à fait en bas du mur ! Pour que les enfants aillent du haut en bas ! tu vois !

D’accord !

Elle avait fait des choses comme ça, une autre fois on a tendu des ficelles, elle a mis comme des petits drapeaux !

Donc elle utilisait le lieu ?

Oui !

L’artiste utilisait le lieu comme un dispositif de rencontre ?

Certains et d’autres pas du tout ! Certains disaient, « tu accroches comme tu veux », et ça ne les intéressait pas tellement, ce qui les intéressait c’était les œuvres qu’ils choisissaient avec beaucoup de soin, pour apporter aux enfants, ça c’est souvent arrivé!

Oui !

Par exemple Loul et Corentin, Loul c’est le céramiste et Corentin, il fait des, tu vois le petit château, qui est là-bas ?

Oui, ça me dit quelque chose !

Il fait des choses comme ça, il fait des espèces de tableaux de sables qui sont comme des archéologies imaginaires, des choses assez étonnantes,

Oui, oui ça me dit !

Alors eux ils ont choisi les œuvres de l’un par rapport à l’autre ! Et ils ont mis … Ils savaient qu’ils allaient partager le lieu, c’était décidé ! Et ils allaient travailler ensemble sur le même projet. D’ailleurs il y a un très beau projet avec une cuisson dans la cour avec les enfants !

Ils savaient que ? Hum, hum !

Si tu veux, là dès le début, c’était un, c’était déterminé comme ça, alors, quelquefois on a accroché des
œuvres que nous prêtaient le FRAC et ça ne marchait pas, parce que le FRAC tenait absolument à mettre certaines œuvres, qui n’allaient pas pour les enfants, mais bon on n’est pas toujours en position de dire non !

515MEP19mars 2013 De dire non ! Oui, oui !
516LF19mars 2013 Non, et puis quelquefois on se disait on peut bien essayer ! On peut aussi
517MEP19mars 2013 Se tromper ?
518LF19mars 2013 Tout fait, tout à fait, se tromper ! Voilà, c’est ça !
519MEP19mars 2013 Oui !
520LF19mars 2013 Euh, mais, oui se tromper
521MEP19mars 2013 Ce qui a d’intéressant c’est qu’il y a quand même des artistes qui se posent le problème de la rencontre avec les autres, et d’autres non, quoi ?
522LF19mars 2013 Ah oui ! Là ! Ah oui, oui, oui ! Par exemple Loul a beaucoup reçu de classes, avec des enfants, quelquefois il y avait des œuvres, la grosse expo qu’il a faite à l’école normale, euh, il avait fait une œuvre spécialement pour les enfants, pour qu’ils puissent s’y adosser, tu vois !
523MEP19mars 2013 Comme le…
524LF19mars 2013 C’était pas très joli, sur une armature de grillage, mais c’était exprès pour qu’ils puissent la prendre à plein bras, s’y coller dessus, que ce soit rugueux là, il y avait un petit trou pour regarder dans le petit trou,
525MEP19mars 2013 Là c’est carrément l’œuvre qui était le dispositif ?
526LF19mars 2013 Ah oui !
527MEP19mars 2013 C’est impressionnant ça !
528LF19mars 2013 Il avait toutes ses œuvres, habituelles à lui, qu’il fait pour tout le monde, et là il en a fait une exprès pour là !
529MEP19mars 2013 T’as des photos ?
530LF19mars 2013 Oui j’en ai une là ! Elle est pas belle, si tu veux, mais elle était intrigante !
531MEP19mars 2013 Ouais, ouais ! Parce que cette question de la rencontre, là en disant… là l’artiste il pense l’œuvre par rapport à la rencontre ?
532LF19mars 2013 Oui, tout à fait ! Après dans ce cas là de l’expo de Loul et Aline, qu’ils avaient fait à l’IUFM, on avait mis en place un parcours des jardins de l’IUFM, avant avec les enfants !
533MEP19mars 2013 D’accord !
534LF19mars 2013 Et donc il y avait tout un éveil du regard qui était fait par le soleil, les ombres, les feuillages, les grands arbres…
535LF19mars 2013 Donc un parcours sensible?
536LF19mars 2013 Oui, les petits passages, avec des escaliers, enfin toute une promenade dans les lieux du jardin, et donc du coup après on prenait le grand, grand couloir, monumental, qu’on prenait pour arriver à la salle, il y avait cette énorme salle, avec plein d’œuvres partout et sur une des œuvres il avait de l’eau, avec un galet, il y avait un creux, parce que c’est une œuvre très particulière, c’est… il l’a faite en hommage, la guerre, mais bon c’est encore des histoires encore particulières, mais bon tu pourras raconter ça,
537MEP19mars 2013 Oui, oui !
538LF19mars 2013 Dans mon dvd sur Loul, je vais te le passer ! Si tu veux il fallait qu’il y ait de l’eau tout le temps, le matin, j’allais mettre de l’eau, je m’assurais qu’il y en ait ! Et les enfants avaient vu le bassin avec de l’eau dedans ?
539MEP19mars 2013 Oui ?
540LF19mars 2013 Et là y avait de l’eau de nouveau dans un petit creux !
541MEP19mars 2013 D’accord ! Donc tu vois, tu, c’est ça donc le dispositif, là vous avez mené même un parcours particulier pour arriver à l’œuvre-là ?
542LF19mars 2013 Ah oui, tout à fait ! C’est sacrément pensé !
543MEP19mars 2013 Oui
544LF19mars 2013 Comme la salle était très grande à l’IUFM, il pouvait faire ça Loul, mais dans la petite galerie il était obligé de rester dans un registre plus intimiste !
545MEP19mars 2013 Bien sûr !
546LF19mars 2013 Donc à ce moment là, c’était plus, un peu la question à chaque fois, c’était oui, un peu comment on les propose ? Qu’est-ce qu’on propose et comment on le propose ? mais avec l’idée de qu’est-ce que ça va pouvoir proposer aux enfants comme, euh, démarches, comme découvertes, comme envies venant d’eux, et puis il y avait quand même aussi, euh, les enseignants avaient des projets, il fallait que ça rentre dans leur projet, il ne fallait pas que ce soit étranger complètement au projet de l’école !
547MEP19mars 2013 Bien sûr ! Bien sûr ! Les grands thèmes ?
548LF19mars 2013 Les grandes questions de l’art, voilà !
549MEP19mars 2013 Bien sûr !
550LF19mars 2013 Donc il fallait qu’on ait tout ça, quoi !
551MEP19mars 2013 Ben ça je l’ai vu un petit peu avec eux, parce que j’essaie de faire une demande !
Par exemple Isabelle Marsala, qui a fait beaucoup de choses, et qui était déjà venue, pour les livres d'artistes, elle était revenue une autre fois, et là on avait travaillé sur le portrait ; elle avait fait à l'IUFM un atelier qui avait fait, énormément étonné les enseignants : elle est venue avec une photo d'un visage, impasible et c'était peut-être un homme, peut-être une femme ! Y avait pas d'éléments déterminants et elle a demandé à chacun de faire son propre visage en travaillant sur cette image identique pour tout le monde !

Chacun s'emparait de cette image et faisait son propre portrait comme il le voulait ! ça avait beaucoup destabilisé les gens parce que c'était quand même quelque chose d'assez, euh, tu vois, d'assez inhabituel,

Et elle est retournée à la PG, où là elle a dit « on va faire son portrait » ! Elle a amené ça, elle a demandé est-ce que c'est un homme, une femme ? Les enfants ont discuté et elle avait mis… elle avait trouvé les portraits d'elle, très colorés, tu sais elle fait des choses très… je ne sais pas tu si connais sa peinture ?

Hum, hum !

Chacun s'emparait de cette image et faisait son propre portrait comme il le voulait ! ça avait beaucoup DESTABILISé les gens parce que c'était quand même quelque chose d'assez, euh, tu vois, d'assez inhabituel,

Hum, hum !

Mais c'est sur un support photos qu'elle peignait ?

Oui, c'est une photo marouflée sur euh, sur toile !

D'accord, y en a pas beaucoup sur papier photos

Et elle avait fait un portrait de mes deux filles ! Avec la même photo, elle avait fait un tableau pour Cécile, un tableau pour Inès ! Le portrait des deux sœurs ! Ça c'est un des premiers tableaux que j'ai acheté à Isabelle, et ça c'est à Zende d'ailleurs, bien après !

Oui, ça je vois à peu près, ce qu'il fait, j'ai vu des choses déjà !

C'est très beau !

Très détaillé, oui !

Donc Isabelle, elle fait le travail sur le portrait ! Et en même temps sur le livre, toujours, chaque portrait était grand, plus grand que l'enfant, hein un portrait du visage !

Hum, hum ?

Et on le monte en dépliant et ça fait un livre gigantesque !

Oui, ça part d'un truc simple !

Oui presque banal, quoi ?

« C'est leur visage et c'est plus grand qu'eux ! » Et elle avait des idées comme ça, Isabelle, elle se rendait compte de, euh, elle trouvait que le livre c'était un support de, euh, très, très important à l'école parce que ça ramèner à l'écrit, ça amène les arts, les arts plastiques du côté de l'objet livre, de l'écriture, etc., et tout ça, donc elle voulait que ce soit Sérieux, quoi !

Hum, hum !

Hum !

Hum !

Hum !

Hum !

Hum !

Hum !

Hum !

Hum !

Hum !

Hum !

Hum !

Oui !

Oui ça part d’un truc simple !

Oui presque banal, quoi ?

Oui ils ont fait après avec leurs maîtresses des plus petits, des collages, des machins comme ça, mais cette idée du portrait elle a dit « voilà comme ça, c'est plus grand qu'eux ! ».

Ouah !

Ouah !

Qu'ils prennent ça au sérieux, quoi ! Et il y avait la petite bibliothèque juste à côté donc il y avait toutes les raisons pour que ce ne soit pas simplement des portraits les uns à côté des autres, libres, mais que ce soit comme un album de photos de classe, réunies, qui devenait un livre gigantesque une fois plié, quoi !

Hum !

Sauf que c'était un livre monumental !

Ça prenait de l’ampleur !

Donc en gros on a fait beaucoup d’accrochage en faisant très, très attention qu’il y ait de grandes qualités, alors on avait le partenariat avec le L.A.C !

Hum ?

Et donc les maîtresses au bout d’un moment elles sont devenues très sûres d’elles-mêmes.
Hum, hum ?

Ou quand elles n’étaient pas sûres d’elles-mêmes, moi, j’étais toujours là, je poussais à la roue ! Et un jour on est parti au L.A.C., toutes les 5, on était 5, on a pris une bagnole, et on a choisi les œuvres en réserve, directement ! Et elles étaient époustouflées là et là c’est que des petits formats, on savait que c’était que des petits formats, par contre on avait : Olivier Debré,

Piet Moget ?

Piet Moget, mais on avait un Basquiat, c’était que du « beau monde » comme on dit !

Oui !

 Là, que du beau monde !

 Là, c’est important ce que tu dis, la qualité, par exemple des œuvres c’est quand même pas !

Oui ! C’était remarquable !

Il faut que les œuvres soient entre guillemets donc « remarquables » quoi

Oui c’était pas juste ta copine, quoi !

Ben non, c’était des artistes ! Et Loul c’est mon ami, mais c’est un grand artiste internationalement connu, il a fait des choses monumentales, il a fait des choses incroyables !

Oui, oui, c’est vrai !

Oui, oui c’est pas parce qu’on fait du local, qu’on fait du « sous-artiste » !

Absolument ! Donc la qualité, elle est, euh !

Obligatoire !

Obligatoire !

Mais en même temps l’artiste ça peut être quelqu’un de très connu localement et connu dans la vie de tous les jours ! Voilà !

Oui, oui ben c’est le cas de Loul ! Effectivement !

C’est le cas de Loul, mais Isabelle aussi ! Qui travaille à l’école gitane, tu vois ! Eh bien elle est peintre et elle va aussi à Cuba !

Oui, bien sûr, on peut l’avoir à côté et en même temps ça n’empêche pas la qualité, quoi !

Tout à fait ! C’était bien ça l’idée !

Et comment on repère, alors la qualité, comment fait-on, est-ce qu’on repère à un moment donné, la qualité ?

Ahhhh !

Vous avez appris, euh, aux enseignantes, parce que ça, c’est quelque chose d’important ?

Je ne suis pas sure de répondre, que ça s’apprenne ! (rire)

D’abord, on invitait, on cherchait des gens qui diraient « oui », parce que tous ne disent pas « oui » au fait d’exposer dans une école !

Ça c’est déjà un critère de choix !

C’était un critère ! Le deuxième critère c’était que l’artiste soit accessible, non pas forcément directement, mais au moins pour parler de ses œuvres, ou au moins montrer quelque chose, ou au moins une visite d’atelier !

D’accord ! Donc à un moment donné présent !

Qu’il y ait un lien avec l’artiste, d’une manière ou d’une autre ! Et puis ensuite ce qu’il fallait aussi, c’est que les instances officielles qui étaient la DRAC, acceptent l’artiste !

D’accord !

Il fallait son agrément, mais nous on cherchait des gens, quelquefois on nous a dit, mais pourquoi vous allez chercher des gens, si loin ? Mais justement parce que, on voulait pas rester seulement dans ces euh, je n’aime pas ça, mais l’idée, qu’on ait, qu’on travaille que sur du local, quoi, on ne voulait aussi qu’il y ait une ouverture, que ça puisse un peu, élever le niveau ! Quand on a fait notre truc sur les collections : Collection, Collectionneur ! On a mis l’exposition d’art africain de Rui ! Plus de l’exposition, moi j’avais une exposition, aussi d’une collection, d’œuvres d’art que j’avais, mais j’avais aussi la collection de petits morceaux d’archéologie de Paco !

D’accord !

On avait mis, de l’africain, de l’archéologie gallo-romaine, et puis du, comment, euh, une exposition, une collection contemporaine !

D’accord !

Donc tu vois on a fait !

Donc dans l’idée de collection ! D’accord ! D’accord !
Ben pour montrer que ça pouvait être de loin, ça pouvait être d’ici, mais dans la terre, dans un autre temps, ça peut-être d’ici et des choses qu’on ne comprend pas très bien ! Mais qu’on aime, on ne sait pas toujours pourquoi ? Enfin !

Hum !

Donc à chaque fois on a essayé de, alors la qualité, on s’est donné...

Des critères donc ?

Alors oui ! On essayait quand même de trouver des artistes qui aient quelque chose à dire à des petits enfants !

Donc ça partait de l’artiste, pas vraiment des œuvres, alors ?

On avait des ratages ! Il y a eu quelquefois des œuvres qui… que les enfants, les maitresses n’y comprenaient Rien, on n’arrivait pas à y rentrer !

Ouaih ?

Ça c’était quand même un peu, un vrai problème !

Ouaih ?

Et par exemple on n’a jamais mis de vidéo !

Oui ?

On n’a pas fait de vidéo !

Ouais ?

Parce qu’on s’est dit que c’était pas le truc, euh !! Et quand on a eu de la photo, ça toujours été très compliqué ! On en a eu quelques-unes de photos mais c’était tout de suite très compliqué !

D’accord, d’accord !

Enfin c’était compliqué !

Tu penses que c’est l’âge des élèves ?

Oui, parce que quand même des petits de 3 ans !

Oui ?

Le cadrage, ils en n’ont rien à faire ! On a fait des choses comme ça ! Mais !

Hum ?

Alors que Loul, quand il vient avec sa boule de terre ! Il va dire on va faire les photos de la préhistoire, la boule de terre on la colle contre la serrure : ça y est ! On a « la photo de la serrure » (rire) !

Oui, oui !

C’est pas la même chose, l’empreinte ! C’est pas, enfin tu vois ! Alors ils ont fait des photos avec des objets, des visées…

Hum ?

Alors que Loul, quand il vient avec sa boule de terre ! Il va dire on va faire les photos de la préhistoire, la boule de terre on la colle contre la serrure : ça y est ! On a « la photo de la serrure » (rire) !

Oui, oui !

La vidéo aussi ?

Ah oui, oui ! On a toujours hésité ! Et puis y avait des œuvres qui étaient très conceptuelles et qui étaient quand même dans un registre d’adulte, quoi ! Hein ! Y avait des choses que le FRAC avait proposé quelquefois, c’était trop, trop éloigné de ce qu’un enfant, des intérêts d’un enfant, de ses préoccupations, mais de aussi à quoi il a accès parce que, quand même, un enfant de 3 ans et un enfant de 6 ans c’est pas pareil !

Oui, oui, bien sûr !

Un enfant, il se construit ! Je crois que parfois ! Tant qu’on a eu Ami Barak, c’était pas le problème, les maitresses avaient leur mot à dire !

Hum, hum ?

Mais y a eu un moment, où Barak est parti et derrière y a eu des gens du service éducatif qui, d’un coup sont devenus beaucoup plus rigides et parfois on leur a imposé des œuvres !

Hum ? Ah oui ?

Aux maitresses !

Ah oui ?

Et c’était pas ce qu’elles avaient choisi elles ! Tu vois s’est arrivé !

Donc là ça passe plus ?

Ben euh, elles y arrivaient pas, à y adhérer, euh, ou elles étaient, moi j’y étais allée quelquefois en urgence, un soir après l’école, parce qu’elle me disait mais qu’est-ce que tu veux qu’on fasse avec ça ! Elles étaient complètement démunies !
Oui, oui !
Alors moi, je passais du temps avec elles !
Y a des œuvres qui sont hermétiques, on est d'accord, hun ?
Complètement ! Complètement !
Qui peuvent ?
Et y avait des choses dont ils ne percevaient pas le sens, y avait une érotisation de l’œuvre, qui était gênante pour des petits ou se refusaient en tant que représentation-évocation, ou les troublaient beaucoup !
D’accord ! D’accord !
Très gênante !
Et elle s’appelle, comment Elisabeth Baillet, là on, l’œuvre avec les ânes, tu vois cette œuvres là ? C’est une œuvre avec des zèbres, pas des ânes ? C’est au sol et elle a en plus un zèbre en peluche dans les bras ?
Ah oui, oui ! Mais c’était pas celle-là ! C’est une œuvre avec une espèce de sculpture, en tissu ornemental, dans une sorte de, un écrin, comme un cœur,
Ah, ça me dit quelque chose ça !
Et c’était très, très étrange, euh, c’était sensible et en même temps morne !
Je les ai eues ces œuvres, ce sont des œuvres qui sont passées à l’IUFM après ?
Voilà, oui ! Ils les casaient !
A Perpignan, qu’on a trimbalé, là ! Ouah, ouah !
Ils avaient des volontés de promouvoir certaines œuvres ! Et ils n’avaient pas souci des petits, parfois !
Je crois que c’était l’exposition « corps à corps »
Oui, quelque chose comme ça !
Je me souviens !
Dàn là on a eu quelquefois des œuvres qui ont laissé un peu tout le monde sceptique et puis la difficulté après c’est que les institutrices se sentent dévalorisées, voire plus, de, euh, comment dire, plus que dévalorisées,
Invalidées ! Elles ne se sentent pas bien là-dessus !
Et du coup, va-t’en leur faire reprendre, euh
Confiance ?
Confiance, espoir, c’est difficile quand même !
Hum, hum ! t’es d’accord, y a quand même des œuvres,
Ah y a des œuvres difficiles,
Qu’on peut pas utiliser, enfin avec y a pas ?
Ou alors il faut vraiment faire un très gros travail de préparation, avoir des convictions et des entrées possibles, parce que, euh
Hum ?
Quand même !
C’est les entrées ?
Moi, je pense qu’il faut qu’il y ait une entrée pédagogique !
Oui, pédagogique, on est bien d’accord !
Ou elle est pédagogique ou elle est au service de l’enfant ! Elle vise sa construction !
Oui, ou elle est entrée pédagogique de l’enseignant ?
Voilà !
Ou à un moment donné on rentre par l’enfance ?
Voilà ! Ils ont besoin de quelque chose à un moment donné, oui on va le leur donner, et on s’arrangera pour que ça devienne un objet pédagogique après, mais dans un premier temps c’est un besoin des enfants, ça c’est arrivé ça,
Oui !
Parce que, il y a, quelquefois, on voulait les mettre en situation de rupture, les enfants ! En situation de découverte, …
Oui, bien sûr !
De jeu, c’est arrivé aussi qu’on soit, par exemple les livres objets, là, je t’assure que, les livres d’artistes, pour eux c’était du jeu, c’était très rigolo, cette histoire là !
Oui parce que là, ça fait partie des choix de l’œuvre de l’enseignant, quoi, il faut bien qu’à un moment donné, il faut qu’il se pose effectivement cette question là, quoi ?
Oui, mais par contre, tu vois je peux te dire que moi, quand j’ai mis le, les objets d’archéologie de Paco, c’était de très jolies petites œuvres, hun, des petites pièces, des petites pièces, des petits torses, des petits visages etc.,
mas, les enfants, c’est pas sûr qu’ils aient compris quelque chose là-dessus, sauf que c’était vieux et cassé !

1532

719MEP 19mars 2013 Oui, c’est ça !
720LF19mars 2013 Et que ça venait de la terre ! Tu vois, mais bon …
721MEP19mars 2013 Oui, mais est-ce que c’est pas suffisant ?
722LF19mars 2013 Oui, bon mais est-ce qu’on a réussi à leur faire comprendre ce que c’était qu’une collection, je ne suis pas sûre, tu vois !
723MEP 19mars 2013 D’accord !
724LF19mars 2013 C’est pas parce qu’on avait 3 exemples différents que… on était bien dans la collection ?
725MEP19mars 2013 Ouaih ? Ouaih ?
726LF19mars 2013 J’étais pas sûr, quelquefois on avait des objectifs qui étaient trop ambitieux !
727MEP19mars 2013 Ah oui !
728LF19mars 2013 Parce qu’on avait des objectifs d’éducation artistique, aussi
729MEP 19mars 2013 Bien sûr !
730LF19mars 2013 Et même d’histoire de l’art ! Et même d’éducation du regard !
731MEP19mars 2013 Oui, oui ! Tu fais la différence entre « ambitieux » et « qualité » ou ?
732LF19mars 2013 Quelquesfois on avait des choses qui étaient trop ambitieuses, qui étaient de qualité, mais, trop ambitieuses !
733MEP19mars 2013 D’accord !
734LF19mars 2013 Trop ambitieuses ! Parce que ça les dépassait les enfants, d’une certaine manière, ou d’une autre, ce n’était pas dans leurs registres, d’acc…, d’intérêt, de compréhension quelquefois aussi !
735MEP 19mars 2013 Ouais ! Mais est-ce que tu penses que, on ne peut pas toujours, même si ça paraît trop ambitieux, on peut quand même garder un bon, euh, niveau ?
736LF19mars 2013 Moi, je pense que toute chose vue laisse une trace !
737MEP19mars 2013 Bon d’accord !
738LF19mars 2013 Et que si c’est pas à ce moment là…
739MEP19mars 2013 Ça reviendra après ?
740LF19mars 2013 C’est ça, ça reviendra ! C’est un peu l’idée que j’ai, peut-être que elle est un peu trop optimiste ? (Rire) ! Le cerveau enregistre !
741MEP19mars 2013 Si, si, moi aussi je suis un peu sur cette idée, là aussi !
742LF19mars 2013 Oui, mon, si je fais référence à ma propre vie !
743MEP19mars 2013 Hum ?
744LF19mars 2013 Il y a des choses qui ont ressurgi très, très longtemps après, donc je pense on a comme ça des émotions, qu’on ne comprend pas, c’est pas dans le domaine de la compréhension, du raisonnement, ni rien du tout, ou même du savoir, ce sont des émotions, qu’on enfouit, voilà !
745MEP19mars 2013 Et qui ressurgissent ?
746LF19mars 2013 Qui ressurgissent peut-être pour la même chose, peut-être pour quelque chose de différent, mais qui va rappeler à la mémoire, l’origine de cette première émotion !
747MEP19mars 2013 D’accord, d’accord !
748LF19mars 2013 Donc, moi je me dis qu’il y a une empreinte, il y a quelque chose, qui est laissé là, qui est peut-être endormi et puis qui peut-être va se réveiller !
749MEP 19mars 2013 Ouaih !
750LF19mars 2013 Et qui, de toute façon, même si elle n’est pas réveillée, je vais même un petit peu plus loin, je vais même dire que, inconsciemment, « ça agit » !
751MEP19mars 2013 D’accord ! Moi je pense qu’on n’est pas neutre !
752LF19mars 2013 Non ! Quand on a été touché par l’œuvre à un moment donné, y a quelque chose, t’es plus pareil, que le regard a été aiguisé, l’observation, elle est plus fine et on peut faire ce qu’on veut, là, quand on a appris à regarder l’herbe là, par terre, sur le sol
753MEP19mars 2013 Oui ?
754LF19mars 2013 Oui!
755MEP19mars 2013 Ben du coup, on regarde partout l’herbe aussi, quoi ?
756LF19mars 2013 Alors, ce qui m’a semblé intéressant aussi là-dedans, c’est que, ça c’est les matières qui l’ont mis en place, ça, avec les petits
757MEP19mars 2013 Ouais?
758LF19mars 2013 Elles ont mis en place que la PG ne s’est pas ouverte n’importe quand aux grands, elle était ouverte vers la fin, parce qu’on a fait des vernissages de fin
759MEP19mars 2013 Oui?
760LF19mars 2013 Quand les enfants avaient fait un certain nombre de travaux, tout était présenté aux parents, qu’ils venaient là,
avec la possibilité de manger, de bavarder, euh, quelquefois on n’écouteait pas les discours,

Ça, ça n’avait pas d’importance, par contre ce qui était fondamental, c’est que c’était les enfants qui emmenaient les grands !

Oui?

Et les parents expliquaient, les enfants plutôt expliquaient les œuvres à leurs parents ! Ça c’était… !

Ah, oui, oui ! C’est génial ça ! Et ça, ça existe encore ?

Oui, ça existe toujours ! (Rire)

Je trouve ça !!

On en a parlé et très vite elles ont eu cette idée là, et moi j’ai trouvé ça formidable !

Ouais !

Parce que, que très vite on s’est demandé, est-ce qu’on peut emmener, euh, parce que, on avait l’idée que

Comment on fait?

L’école Davier, d’à côté aurait pu, c’était un peu notre idée, mais ça a pas marché, ça !

Humm, hum ?

Si tu veux, mais c’était dans notre ambition première ! Et les gamins du primaire sont rarement venus, parce que quand est-ce qu’ils viennent sans déranger l’école ? C’est ça aussi ! Et comment tu mets une classe de beaucoup dans ce petit truc ?

Trop étroit ?

Ça va pas, non plus !

Non plus !

Donc c’était fait vraiment pour l’école, quoi ! Alors les parents c’est pareil, c’est au compte-gouttes, c’est emmenés par leurs enfants,

La qualité elle vient de là aussi ? C’est un petit espace qui permet de faire de la qualité ? Parce que très grand, ça donne pas forcément mieux quoi ?

Alors ! On s’était rendu compte aussi, quand ils sont venus à l’IUFM, ils étaient écrasés par l’immensité du bâtiment !

Oui,

Le grand couloir, quand ils arrivent !

Ah oui, c’est impressionnant ! Les hauts plafonds ?

Et l’entrée se faisait, ça ouvrait une porte gigantesque et la salle vide, c’était quand même une grande salle !

Oui !

Donc même si on avait mis des choses au ras du sol et au sol, pour eux, hein !

Oui !

N’empêche, c’est comme la salle d’exposition, elle est surdimensionnée ! Et quand on avait été au musée Fabre et comme on fait avec des petits, ils étaient restés béants devant les escaliers !

Oui, oui !

Oui, oui, oui !

Et si on les touche, on ne les abime pas non plus nécessairement !

Oui !

Et c’est très rare ! Il y a très, très peu de gestes, euh comme ça…

Plus de respect ?

A un moment, la DRAC a dit, le FRAC a dit, « on ne touche plus », mais au début on a touché, tout ce qu’on a voulu !

Oui ?

Tout ! Et on apprenait à toucher, du bout des doigts, furtivement, comme ça, est-ce qu’on voit la matière autrement ? Et si on met la lumière comme ça ? Et si on éteint le spot, qu’on laisse juste la porte ? Et qu’est-ce qui se passe, et si je décroche l’œuvre et que je la mets par terre ? Et qu’on est assis à côté ? Marie-Do, elle avait Le Bouzat dans sa classe ! C’était plus le même ? Je me souviens de ces choses là !
Oui « Bouzat » ça m’a beaucoup marqué !

Oui, mais je sais pas, je lui ai posé la question sur l’origine de la PG, tout çà, elle m’a dit non, non, j’ai rien, et je sais pas si elle voulait évacuer, ça ?

Pourtant, elle, elle a été une cheville ouvrière pour la PG

Ben oui, ben oui !

Très, très importante !

J’aurais bien voulu, ça m’aurait bien plu d’avoir, mais bon !

Et Martine, tu l’interroges ?

Oui, Martine, oui, oui !

Elle a peut-être ce projet, elle, il faudrait que tu le retrouves, il faut que tu le retrouves !

Oui, donc voilà, en gros comment ça s’est passé, quoi ! En gros et en détail !

Oui, oui, j’ai plein de choses !

J’ai retrouvé l’historique aussi !

Oui, d’accord !

Alors tu vois toujours avec le, tout ça, ça s’est empli, les 90, 98, 99, et puis…voilà

Après ça suit son cours !

Les événements, la mémoire de la PG elle est donc forcément liée à la mémoire de mon atelier ! Obligatoirement, parce que, il n’y avait d’artistes, il n’y avait pas qu’eux, mais, les artistes de l’atelier allaient obligatoirement à la PG !

Oui, oui, c’est ça !

Alors on a rajouté des tas de choses ! « Urgent ! » ah là là ! Il fallait se dépêcher ! (rire)

Les budgets, les …tu vois pas ! (rire)

Avec des brouillons qu’on corrigeait : « non faut pas dire ça, parce que vous n’aurez pas l’argent » ! (rire)

C’était drôle ! Alors 98, 99, ça continue, tu vois, là c’est Maya qui faisait son petit projet ! Je lui avais envoyé des photos ! Alors elle, elle avait quelque chose, elle avait mis quelque chose sur sa propre vie, c’était très étonnant ! Vraiment ! Très étonnant ! La radio, on convoquait la radio, la Gazette, les radios, France 3, ils ne sont jamais venus ! La marseillaise, Midi Libre…On faisait beaucoup d’information, mais pas assez encore ! Pas assez encore !

Hum, hum !

Et puis après Richard Etienne, il était toujours d’accord, ils ont tous toujours accepté ! Ça c’était quand même ….

Oui ?

Important, il faut le dire !

Oui ?

Ét tout le monde a toujours bien …. 

Ils ont toujours cru ? Dans la PG ?

Ah ils ont accepté ! Cru ?

Mais est-ce que c’est pas aussi parce que c’était de qualité et ils se rendaient compte que ça tenait la route, quoi ?

J’en sais trop rien, ça ? Les deux, la qualité ça sûr !

Tu sais pas !

Non j’en sais pas trop

Parce que, quand même, enfin c’est, tu sais, ils y croyaient quand même, Michèle Verdeilhan, ou même Richard Etienne, sont des gens sensés, donc du coup ?
Non, oui, oui ! Ils y croyaient en fait ! Et je pense que Michèle Verdeilhan, pour des raisons de fierté, parce qu'on a été la première PG en maternelle en France !... (prestigieux atout !) Oui, invité au salon de l'éducation à Paris ! C'est quand même héin... ! C'est Isabelle Marsala qui y avait été en tant qu'artiste !

Ouais !

Donc c'était quand même, à un moment donné, dans les années Lang, les projets artistiques avaient leur importance !

Hum !

C'était : on la connaissait la PG, elle était connue, comme repère !

Oui, c'est ça, c'était un repère particulier de l'éducation !

Mais il y en avait dans l'éducation, peu dans les collèges et dans les écoles, mais après il y en a eu dans le département, grâce à Christian Dumas, mais il n’a jamais associé la PG originelle à celles qu’il a composé ! (Conseiller Pédagogique Départemental en Arts Plastiques).

Oui, alors ça oui, c'est pas du tout écrit dans le ....

Nan !

Dans le, l’académie ici !

Nan ! Nan !

C’est pas écrit ça et c’est un peu dommage !

Oui c’est un peu dommage ! Je pense...

Si, si, il connaissait ! Il a toujours été invité, mais bon, voilà ! Il venait, il venait ou y venait pas, quoi !

Oui !

Ça c’est des restes de documents, je sais pas ! Je suis paumée dans mes trucs, je voudrais te... faire, je voudrais pas oublier quelque chose !

Non, mais prends ton temps !

On avait fait du mail art ! Je vais te passer...

Mais c’est pas la peine, je préfère avoir ton discours, ta discussion, notre dialogue !

Tu vois parcours personnels ! PE 2 ! (Des textes officiels sont me sont présentés)

Alors ça, ça change, là ! Parcours personnalisé, c’était un autre dispositif de l’IUFM !

Oui, ça s’est aggloméré ! A ça, ou c’est venu là ! Parce qu’on les emmenait à la petite galerie ! La PG a été un précieux outil de formation, que ce soit pour la formation initiale ou pour la formation continue. Elle a même été largement associée aux formations des enseignants étrangers lors des sessions à l’IUFM. Elle a donné lieu à un certain nombre de documents pour leurs pays d’origine.

Eh oui, eh oui

Donc voilà, oui, il y a eu quelque chose comme ça !

Donc il y avait eu un parcours ?

Ça c’est le premier parcours dans les, le parcours personnalisé !

D’accord ! C’est le premier parcours !

Ça c’était 2000, 2001, on était encore avec la comédie du livre !

Oui ?

Donc tu vois tu as, à chaque fois, le jumelage de la PG avec l’atelier, avec l’école Kergomard

A chaque fois

Depuis 98, tu vois !

Hum, hum !

Démarrage 98 ! Alors les objectifs étaient à chaque fois précis, et moi, je faisais toujours une lettre et là c’était quand on était allé travailler au LAC ; c’était en 2000, on est allé piocher dans les réserves avec les maitresses, les normaliens faisant l’accrochage chez nous et les maitresses!

Hum, hum !

Ah c’était un sacré truc ! 2001 c’était quoi !
885MEP19mars 2013 C’était y a pas si longtemps que ça ?
886LF 19mars 2013 C’était « collection, collectionneurs » ça, justement ! Alberto Rui, la collection Lefort Francisca et puis la collection Moget ! Moi j’avais quelques petits trucs d’art contemporain, mais il y avait la collection Piet Moget !
887MEP19mars 2013 D’accord !
888LF19mars 2013 Qui était au LAC !
889MEP19mars 2013 Oui ?
890LF19mars 2013 Hein voilà ! Et à ce moment là Pigache était venu !
891MEP19mars 2013 Oui ?
892LF19mars 2013 Avec des profs, il était venu travailler ! Alors à chaque fois on faisait aussi le projet, un argumentaire particulier, avec souvent une journée inaugurale au début, qui lançait… qui faisait venir un artiste, qui lançait les opérations ; ou l’artiste revenait, ou il ne pouvait pas revenir, mais de toute façon l’opération était lancée avec la journée.
893MEP19mars 2013 Ouais !
894LF19mars 2013 Ça lançait les opérations, y compris à la PG, et à la fin je faisais toujours un bilan que j’envoyais…
895MEP19mars 2013 D’accord, oui !
896LF19mars 2013 Et, comme ça, la DRAC en avait tout le temps un, le FRAC en avait tout le temps un, et puis aussi ma directrice, ou mon directeur, ça dépendait, et de ce fait ça marchait !
897MEP19mars 2013 Tout le monde était au courant de ce qu’il se passait, c’était très transparent ?
898LF19mars 2013 Toujours, toujours, toujours, Tu vois je disais, combien de PE1 avaient fréquenté l’atelier, combien de PLC1, combien de PE 2, c’était en 2002, y avait pas de PLC2, mais il y avait 6 étudiantes canadiennes, 2 étudiantes allemandes, une étudiante-éducatrice qui étaient venus là, des IMF, 4 titulaires,
899MEP19mars 2013 Hum, hum !
900LF19mars 2013 Et pourquoi ils étaient venus ? Montage de 4 expositions à la PG, c’était des enseignantes de l’école Pauline Kergomard, qui étaient venues à l’atelier pour monter des expositions !
901MEP19mars 2013 Oui, oui, d’accord !
902LF19mars 2013 Et montage d’une exposition FRAC / LAC ! Et donc on fait une exposition finale, on fait un document vidéo, on fait des protocoles de sensibilisation à l’art contemporain ! Elaborés pour les enfants ! Il y a Loul, il y a Layla, etc. !
903MEP19mars 2013 Donc un nombre de personnes expertes ?
904LF19mars 2013 Oui ! Alors Layla nous a accueillis là-bas ! C’est ce que je te disais, quelquefois, c’était, c’est ça ! Alors on décrit l’œuvre, alors ça c’est du dossier actuel !
905MEP 19mars 2013 Hum, hum !
906LF19mars 2013 Alors celui-ci c’était le L.A.C. ; alors le L.A.C. c’est vraiment un très, très gros morceau, parce que ça, ça avait été un truc, euh ! (Francisca souffle pour montrer l’ampleur du travail) Formidable ça ! Alors on mettait en parallèle le plan de l’enseignement scolaire et le plan des arts à l’école !
907MEP19mars 2013 Oui !
908LF19mars 2013 On était tout, complètement dans…
909MEP19mars 2013 Ben oui, 2002 c’est la date du plan des arts !
910LF19mars 2013 Complètement ! Complètement ! Et puis on avait mis des…, vraiment, là cette année là, il y avait eu Isabelle Marsala et Loul Combres, euh et Sylvain Corentin ! 2002/2003 à ce moment là, Loul il faisait le FIFAV, son président du FIFAV, (Festival International du Film sur l’Argile et le Verre), le président du jury c’était Miquel Barcelo, quand même, (rire) !
911MEP19mars 2013 Ah oui, (rire)
912LF19mars 2013 Je te dis quand on avait, …. Alors je tenais à ce que de temps en temps… alors on travaillait avec La Fabrique, les films !
913MEP19mars 2013 Hum, hum !
914LF19mars 2013 Et avec Pierre Azuélos qui était à Jeunesse et Sport et qui s’occupait du festival du film d’animation de Baillargues ! Il avait fait une intervention avec les PE, donc voilà ! On a tout
essayé, si tu veux aussi, on avait fait une activité commune danse-arts plastiques, là !

D’accord ?

À la fin de l’année, çà s’appelait « XXIème siècle, an II »

(rire)

Oui, on avait appelé ça comme ça ! Tu vois !

Ah c’est bien !

C’était la première phase, toujours, toujours !

Oui !

Et puis derrière on faisait un genre de petite affichette, disant ceci, cela ; alors on faisait des titres un peu accrocheurs ! Parce que, tu sais bien que !! Il faut que ça …!!!

Ben pour lire aussi, oui mais c’est un peu normal

Alors, « espèce d’espaces » tu vois on avait fait un truc sur espace réel, espace imaginaire, donc là il y avait beaucoup d’œuvres du FRAC, qui étaient difficiles cette fois-ci ! Ils avaient pas, c’était un peu compliqué…!

Ouais ?

Tu vois là, ici t’as un truc, t’as les œuvres du, de Pigache, et la collègue qui n’a pas eu le poste à l’IUFM et qui nous en gardé beaucoup de rancœur, euh, et ça c’était des œuvres du FRAC ! Et ça c’était lui qui répondait à mes étudiants ! C’était lui qui allait vers les étudiants, on avait des trucs, ça s’appelait « espèce d’espaces » ! ça c’était intéressant, euh, on nous payait pour faire ça ! Voilà !

Oui ! Merci beaucoup pour tout ça !
THÈSE
Pour obtenir le grade de Docteur

Délivré par Université Paul-Valéry MONTPELLIER 3
Préparée au sein de l’école doctorale 58
LANGUES, LITTÉRATURES, CULTURES, CIVILISATIONS

Et de l’unité de recherche du LIRDEF : Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique Éducation et Formation

Spécialité : Sciences de l’Éducation

Présentée par Mary-Ève Penancier-Rivière

ANNEXES TOME 3/4

Soutenue le 22 novembre 2014 devant le jury composé de

Mme Laurence ESPINASSY, maitre de conférences, ESPE/Aix-Marseille Université, membre du Jury

M. Richard ÉTIENNE, professeur des universités émérite, Université Paul Valéry/Montpellier 3, membre du Jury

M. Alain KERLAN, professeur des universités émérite, Université Lyon 2, rapporteur

M. René RICKENMANN, maître d’enseignement et de recherche, Université de Genève, membre du Jury

M. Éric VILLAGORDO, maitre de conférences, Université Paul Valéry/Montpellier 3, membre du Jury

M. Jean-Charles CHABANNE, professeur des universités, Institut Français de l'Education/ENS de Lyon, directeur de thèse
ANALYSE ENTRETIEN PAR ENTRETIEN

1. Manon

AXE 1 « rapport à » Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art

1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant

1c) Œuvre comme danger, risque, mystère ou jeu

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre


2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal

AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition

3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs/ les reproductions

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques

3d) La médiation, en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs

3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école
AXE 4 « Professionnalité ») Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action)............................................................... 1565

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus .............................. 1565

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève ............................................. 1566

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel ............................................................... 1566

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions ......................................................................................... ................................................... ........................ 1566

SYNTHÈSE ............................................................................................. ................................................... .................... 1566

Rapport à l’œuvre ..................................................................................... ................................................... ................... 1566

Conception personnelle de l’œuvre, de l’art ................................................................................................ 1568

Didactique de la rencontre comme médiateur ........................................................... ................................................... ... 1567

Professionnalité...................................................................................... ................................................... ...................... 1567

2. Gaëlle en mai 2011................................................................................... ................................................... .............. 1568

Gaëlle le 11 juillet 2012 ............................................................................ ................................................... ........................ 1568

AXE1 « rapport à ») Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES .......................................................................... ................................................... ....... 1568

Axe 1 : Biographie et construction du rapport à l’œuvre ........................................................................................ 1568

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art ...................................................................................................... 1568

1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant .............................................................................................. 1574

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu ........................................................................................................... 1575

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie ...................................................................................................................... 1576

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre ................................................................. 1578

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art........................................................ ................................................... 1579

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ? ...................................................................................... 1579

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ? .................................................... 1580

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité ...................................................... 1584

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain ........................................................... ................................................... ........................ 1586

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal .................................................. 1588

AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation) ........................................................... ................................................... 1589
3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition ................................................ 1589
3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques »................................................................. 1593
3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs ............................... 1593
3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école ............................................................ 1596
AXE 4 « Professionnalité ») Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action)................................................................. 1596
4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus ................................ 1596
4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève ..................................... 1597
4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel ........................................................................ 1598
4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions ................................................................................................................................. 1599
SYNTHESE .................................................................................................................................................. 1600
Rapport à l’œuvre .................................................................................................................................................. 1600
Conception personnelle de l’œuvre, de l’art .................................................................................................................. 1600
Didactique de la rencontre ........................................................................................................................................ 1600
Professionnalité.................................................................................................................................................. 1601
3. Christine le 10 septembre 2011 .................................................................................................................................. 1602
Christine le 5 janvier 2012 ............................................................................................................................................ 1602
AXE1 « rapport à ») Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES .......................................................................................................................... 1603
1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art .................................................................................................................. 1603
1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu .................................................................................................................. 1605
1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie .................................................................................................................................. 1605
1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre .................................................................. 1605
AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art.............................................................................................................. 1606
2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ? ......................................................................................... 1606
2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?............................................. 1608
2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité ..................................................... 1608
2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain ........................................................................................................................................... 1608
2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal ........................................................................................................................................................................... 1610
AXE 3 « Didactique » Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation) .......................................................... 1610

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition .......................................................... 1610

3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/les reproductions .................................................................................. 1612

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques .................................................................................. 1613

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs .................................................. 1615

3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école .................................................................................. 1616

AXE 4 « Professionnalité » Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action) .......................................................... 1617

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus .................................................. 1617

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève .................................................. 1620

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel : ............................................................................ 1621

Découvrir son développement ...................................................................................................................................................... 1621

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions .................................................................................................................. 1623

SYNTHÈSE ............................................................................................................................................................................. 1623

Rapport à l’œuvre ........................................................................................................................................................................ 1623

Conception personnelle de l’œuvre, de l’art ......................................................................................................................................... 1623

Didactique .................................................................................................................................................................................. 1623

Professionnalité ........................................................................................................................................................................ 1623

4. Serge le 14 septembre 2011 ..................................................................................................................................................... 1625

Serge le 20 juin 2012 ........................................................................................................................................................................ 1626

AXE1 « rapport à » Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES .................................................................................................................. 1626

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art ...................................................................................................................................... 1626

1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant .......................................................................................................................... 1627

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu .................................................................................................................................... 1629

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie .................................................................................................................................................. 1630

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre .................................................................................. 1630

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art .................................................................................................................. 1630

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ? ........................................................................................................ 1630
2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ? .................................................... 1632

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité.......................................................... 1634

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain .......................................................... 1635

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal ...................................................... 1635

AXE 3 « Didactique » Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation) .......................................................... 1635

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition .......................................................... 1635

3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs/ les reproductions ........................................................................ 1638

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques ...................................................................................... 1640

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs .................................................. 1642

3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école ........................................................................ 1642

AXE 4 « Professionnalité » Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action) .................................................................. 1644

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus ................................................ 1644

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève ................................................ 1648

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel .............................................................................. 1653

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions .......................................................... 1655

SYNTHESE ........................................................................................................................................................................ 1661

Rapport à l’œuvre .................................................................................................................................................................. 1661

Conceptions personnelles de l’œuvre, de l’art .................................................................................................................. 1661

Didactique ........................................................................................................................................................................ 1661

Professionnalité .................................................................................................................................................................. 1662

5. Cathy le 11 janvier 2012 .......................................................................................................................................................... 1663

AXE 1 « rapport à » Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES .................................................................. 1663

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art .................................................................................................................. 1663

1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant ........................................................................................................ 1666

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu .................................................................................................................. 1667

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie ........................................................................................................................................ 1669

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre ........................................................................ 1669
AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art... 1670

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ? 1670

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ? 1673

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité 1676

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain 1676

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal 1676

AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation) 1677

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition 1677

3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs/ les reproductions 1679

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs 1683

3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école 1684

AXE 4 « Professionnalité » Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action) 1687

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus 1687

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève 1690

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel 1691

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions 1693

SYNTHÈSE 1695

Rapport à l’œuvre 1695

Didactique 1695

Professionnalité 1695

6. Nathalie le 7 mars 2012 1696

AXE 1 « rapport à » Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES 1696

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art 1696

1c) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre 1701

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art 1701

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ? 1701
2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?.......................... 1703
2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; œuvre s’ancre dans l’humanité.............................. 1704
2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain ................................................................. 1704
2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal.......................... 1705
AXE 3 « Didactique » Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation) .................................................................................. 1705
3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition ...................... 1705
3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/VS/ les reproductions ........................................... 1706
3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques ............................................................ 1708
3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs .............. 1713
3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école ............................................. 1713
AXE 4 « Professionnalité » Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action) ........................................................................ 1714
4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus .......... 1714
4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève ...................... 1715
4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel ............................... 1718
4d) Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions ................................................................. 1720
SYNTHESE ................................................................................................................................. 1720
Rapport à l’œuvre ........................................................................................................................ 1720
Conception personnelle de l’œuvre, de l’art ...................................................................................... 1720
Didactique .................................................................................................................................... 1721
Professionnalité ............................................................................................................................. 1721
7. Huguette 7 mars 2012 ................................................................................................................. 1722
AXE 1 « rapport à » Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à l’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES .................................................................................. 1722
1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art ...................................................................................... 1722
1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant ......................................................................... 1725
1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu ....................................................................................... 1727
1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie .................................................................................................... 1728

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité.

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain.

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal.

AXE 3 « Didactique » Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation).

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition.


3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques.

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs.

3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école.

AXE 4 « Professionnalité » Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action).

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus.

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel.

4d) Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions.

SYNTHÈSE

Rapport à l’œuvre

Conception personnelle de l’œuvre, de l’art

Didactique

Professionnalité

8. Isabelle et (Christine) le 20 juin 2012.
1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre ................................................................................................................................. 1747

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art ......................................................................................................................... 1747

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ? ........................................................................................................................................................................... 1747

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ? .................................................................................................................................. 1748

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité .................................................................................................................................. 1748

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain ......................................................................................................................... 1748

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal .................................................................................................................................. 1748

AXE 3 « Didactique » Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation) ................................................................................. 1748

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition .................................................................................................................................. 1748

3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs/ les reproductions .................................................................................................................................. 1750

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques .................................................................................................................................. 1752

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs .................................................................................................................................. 1753

3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école .................................................................................................................................. 1753

AXE 4 « Professionnalité » Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action) ......................................................................................................................... 1754

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus .................................................................................................................................. 1754

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève .................................................................................................................................. 1756

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel .................................................................................................................................. 1756

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions .................................................................................................................................. 1758

SYNTHESE ........................................................................................................................................................................................................................................... 1761

Rapport à l’œuvre ........................................................................................................................................................................................................................................... 1761

Conception personnelle de l’œuvre, de l’art ........................................................................................................................................................................................................................................... 1761

Didactique ........................................................................................................................................................................................................................................... 1761

Professionnalité ........................................................................................................................................................................................................................................... 1761

9. Philippe le 27 juin 2012 ........................................................................................................................................................................................................................................... 1763

AXE « rapport à » Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES .................................................................................................................................. 1763

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art ........................................................................................................................................................................................................................................... 1763
1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant......................................................... 1764
1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu........................................................................ 1764
1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie...................................................................................... 1765
1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre......................... 1767
AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art................................................................. 1767
2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?............................................... 1767
2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?......... 1769
2c) Les fonctions de l’œuvre : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité........ 1770
2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain ................................................................. 1771
2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal........ 1772
AXE 3 « Didactique » Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation) ........................................................................................................... 1772
3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs/ les reproductions.................................. 1775
3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques.............................................. 1777
3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs....... 1777
3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école .................................. 1778
AXE 4 « Professionnalité ») Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action)... ................................................................. 1780
4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus .... 1780
4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève ...... 1782
4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel..................... 1784
4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions ................................................................. 1785
SYNTHESE ......................................................................................................................... 1790
Rapport à l’œuvre ............................................................................................................... 1790
Conception personnelle de l’œuvre, de l’art ...................................................................... 1791
Didactique......................................................................................................................... 1791
Professionnalité ............................................................................................................... 1791
10. Layla le 1er août 2012 .................................................................................................... 1792
AXE 1 « rapport à » Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES ................................................................. 1792

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art ........................................................................................................................................................................ 1792

1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant .............................................................................................................................................. 1793

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu .................................................................................................................................................................... 1794

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie .............................................................................................................................................................................. 1795

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre ........................................................................................................ 1795

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art ........................................................ ................................................... 1795

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ? .............................................................................................................................................. 1795

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ? ........................................................................................................... 1796

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité ................................................................................................. 1796

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain .................................................................................................................................................. 1797

AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation) ................................................................................................................................................ 1799

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition ....................................................................................... 1799

3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs/ les reproductions ...................................................................................................................... 1799

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques ........................................................................................................................................... 1800

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs ..................................................................................... 1801

3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école .................................................................................................................................... 1803

AXE 4 « Professionnalité ») Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action) ............................................................................................................................................................................. 1803

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus ...................................................................................... 1803

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève ................................................................................................. 1805

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel .............................................................................................................. 1805

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions ........................................................................................................................................................................... 1805

SYNTHÈSE ................................................................................................................................................................................................. 1806

Rapport à l’œuvre .............................................................................................................................................................................................. 1806

Conception personnelle de l’œuvre, de l’art .............................................................................................................................................................. 1806

Didactique de la rencontre .................................................................................................................................................................................. 1806
Professionnalité................................................................................................................................. 1807

11. Ludivine le 23 décembre 2012 ........................................................................................................ 1808

AXE1 « rapport à ») Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES ...................................................................................................................... 1808

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art .......................................................................................... 1808

1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant ............................................................................ 1809

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu .............................................................................................. 1809

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie ........................................................................................................ 1810

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre ...................................... 1810

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art .................................................................................................................. 1811

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ? ................................................................. 1811

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ? ....................... 1811

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité ........................... 1811

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain ......................................................................................................................... 1812

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal ................. 1812

AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation) ............................................................................................................. 1812

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition ........................ 1812

3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs/ les reproductions .................................................. 1815

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques .............................................................. 1815

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs ........... 1817

3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école ............................................. 1817

AXE 4 « Professionnalité ») Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action) .......................................................................................... 1817

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus ........... 1817

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève ................ 1818

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel ................................ 1820

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions ............................................................................................................. 1821

SYNTHESE ............................................................................................................................................ 1821
Rapport à l’œuvre .......................................................................................................................... 1821
Conception personnelle de l’œuvre, de l’art, ............................................................................... 1821
Didactique....................................................................................................................................... 1822
Professionnalité............................................................................................................................. 1822

12. L’entretien de Francisca et les modalités d’enregistrement ....................................................... 1823
Analyse de l’entretien avec Francisca............................................................................................ 1823
Pour mémoire : le rôle de Francisca dans l’historique et les sources du projet Petite Galerie .......... 1823
**ANALYSE ENTRETIEN PAR ENTRETIEN**

Manon

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 16</td>
<td>1</td>
<td>Histoire personnelle d’arrivée dans le métier</td>
</tr>
<tr>
<td>17 à 35</td>
<td>2</td>
<td>La question de la médiation, définition</td>
</tr>
<tr>
<td>36 à 46</td>
<td>3</td>
<td>Définition de l’œuvre d’art, conception personnelle de l’appréhension de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>47 à 48</td>
<td>4</td>
<td>L’œuvre partagée, l’œuvre cadeau : le plaisir</td>
</tr>
<tr>
<td>49 à 58</td>
<td>5</td>
<td>La rencontre de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>59 à 62</td>
<td>6</td>
<td>Conception sociale de l’art</td>
</tr>
<tr>
<td>63 à 74</td>
<td>7</td>
<td>Rôle du médiateur</td>
</tr>
<tr>
<td>75 à 77</td>
<td>8</td>
<td>Rencontre et sensibilité : engager le spectateur</td>
</tr>
<tr>
<td>78 à 83</td>
<td>9</td>
<td>La formation des enseignants</td>
</tr>
<tr>
<td>84 à 102</td>
<td>10</td>
<td>Le musée un lieu où l’on doit se sentir bien, où l’on peut apprendre la sensibilité, définition du musée</td>
</tr>
<tr>
<td>103 à 108</td>
<td>11</td>
<td>Le plaisir</td>
</tr>
<tr>
<td>109 à 110</td>
<td>12</td>
<td>Conception de l’art</td>
</tr>
<tr>
<td>111 à 118</td>
<td>13</td>
<td>Choisir son œuvre, conception personnelle d’appropriation de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>119 à 142</td>
<td>14</td>
<td>Rencontre, plaisir, appropriation et autonomie</td>
</tr>
<tr>
<td>143 à 157</td>
<td>15</td>
<td>Visite proposition de travail devant l’œuvre et choix des œuvres pour ces pratiques</td>
</tr>
<tr>
<td>158 à 170</td>
<td>16</td>
<td>Posture de l’enseignant face aux œuvres, transmission des plaisirs, des craintes et des angoisses devant les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>171 à 198</td>
<td>17</td>
<td>Les émotions et participations du corps, le côté physique renvoyé par l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>199 à 223</td>
<td>18</td>
<td>Apprendre à porter un jugement, creuser les émotions</td>
</tr>
<tr>
<td>224 à 275</td>
<td>19</td>
<td>Organisation de visite au musée, l’autonomie</td>
</tr>
<tr>
<td>276 à 277</td>
<td>20</td>
<td>Exemple de rencontre des œuvres autour d’un thème ; la pomme</td>
</tr>
<tr>
<td>278 à 303</td>
<td>21</td>
<td>Organisation du travail au musée, création et partage de documents</td>
</tr>
<tr>
<td>304 à 334</td>
<td>22</td>
<td>La part administrative des projets de convention entre le musée et l’IUFM (FDE)</td>
</tr>
<tr>
<td>335 à 338</td>
<td>23</td>
<td>La première œuvre d’art rencontrée.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**AXE1 « rapport à ») Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>336</td>
<td>MG mars 2011</td>
<td>C’est une question délicate, je ne sais pas si c’est vraiment ma première rencontre avec des œuvres d’art ou seulement la première rencontre dont je me souvienne, je pense que c’est tout simplement lors d’une sortie scolaire au musée de ma ville natale (Musée Henri Martin à Cahors)… à l’école primaire mais je ne sais plus quelle classe. C’ étaient des tableaux pointillistes, un immense en particulier où on voit une scène de mariage dans un village du sud ouest je crois… c’est la taille du tableau et ce partage en trois grands panneaux. On ne pouvait pas tout voir d’un seul coup ! Avec mes parents on voyageait beaucoup et on visitait plein de choses mais je n’ai pas de souvenir particulièrement marquant à part la taille et la répartition en 3, crois en 3 panneaux, ça c’était bizarre, pour moi, mais…</td>
</tr>
<tr>
<td>338</td>
<td>MG mars 2011</td>
<td>En fait ! Le tableau, n’est pas un mariage mais un enterrement ! Ou plutôt un monument aux morts, enfin je ne sais plus, mais… tu pourras le voir sur le site, du musée, de Cahors, mais je me souviens d’un porche ou d’une arche, au centre, et beaucoup de personnages partout, je crois, je ne sais plus, mais c’est vraiment la première vraie œuvre ! /…/ mais là il faut que j’y aille</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Cette œuvre n’est peut-être pas la première rencontre avec une œuvre d’art que fait Manon, mais elle lui est restée en mémoire. Le nom du peintre lui était revenu, sur cette précision nous avons retrouvé le tableau : Henri Martin, aussi avons reconstitué avec Manon le titre du tableau) Le monument aux morts, 1932, 385x280cm, Musée de Cahors. Elle voit cette question comme une question délicate. Ce souvenir de la première œuvre ne vient pas immédiatement, sans doute est-ce la raison pour laquelle Manon trouve la question délicate ? Spontanément vient la sortie scolaire. Puis le « pointillisme », donc la facture du tableau lui apparait en premier lieu, juste avant la dimension « immense » et le fait que sans doute petite elle ne pouvait pas apercevoir le tableau en entier : « On ne pouvait pas tout voir d’un seul coup ». Elle est en primaire même si elle ne se souvient plus la classe, cependant elle a la taille à l’époque d’un enfant d’une dizaine d’années tout au plus, et le tableau est immense (385 x 280cm). Elle donne quelques détails significatifs du tableau, sa facture, le pointillisme est un procédé ou technique picturale consistant à jutterposer de petites touches, qui caractérise certaines œuvres, issues du mouvement des impressionnistes. Est-ce que Manon a été saisie par cette facture ? Elle n’en parle pas, elle donne ce détail en priorité. Elle donne ensuite sa dimension « immense », sa répartition en triptyque « ce partage en trois grands panneaux ». Le thème qu’elle évoque en premier est le « mariage dans un village ». Les nombreux personnages du tableau, lui font-ils penser peut-être que...
être au mariage ? Elle n’évoque pas les têtes courbées vers le sol, ce détail ne lui revient pas ou ne l’a pas marquée. Elle revient sur ses souvenirs et parle maintenant d’un « enterrement ». L’accumulation de chaque côté du panneau du centre, de personnages peut faire penser à l’un ou à l’autre des thèmes : mariage ou enterrement. Enfin, elle se souvient de quelques détails plus précis qui renverraient peut-être à « un monument aux morts ». Se souvient-elle de l’air prostré des personnages et du panneau central ? Elle n’est plus sûre d’elle. Manon finira par faire la recherche par mail, afin de confirmer ses souvenirs.

| Henri Martin, (nous avons reconstitué avec Manon le titre du tableau) Le monument aux morts, 1932, 385x280cm, Musée de Cahors. |

Nous relevons dans la suite du tour de parole qu’elle se souvient d’un « porche » ou l’« arche ». L’évocation du souvenir, apporte petit à petit des détails. La forme est reprise pourtant sur les trois panneaux, mais elle ne se souvient que de celui du centre, là où la scène principale se passe ou doit se passer.

Elle a conservé de cette première rencontre une bonne mémoire de l’œuvre. Les détails avancés se trouvent constituer les éléments les plus importants du tableau : « personnages, pointillisme, dimension, triptyque, structure en arche ». Elle ne nous dit pas si cette première rencontre ou l’évocation de cette première rencontre a changé quelque chose. Manon explique qu’elle a du croiser d’autres œuvres avec ses parents, parce qu’ils l’emmêlaient. Elle n’en a gardé que le souvenir de visite, de promenade peut-être. L’éducation qu’a reçue Manon aurait peut-être commencé à l’école primaire. Cette éducation relayée par ses parents qui voyagent et lui font découvrir « des choses », a pu contribuer à construire ses goûts. En recherchant la reproduction de ce tableau, Manon s’est rendu compte de cette méprise. Alors que le titre n’a probablement pas été ni donné ni expliqué, elle a su retrouver ce tableau.

**L’émotion**

| 171 MG mars 2011 | Ah parce qu’en plus le jugement chez les enfants, c’est un truc qu’ils n’ont pas l’habitude de développer ! |
| 173 MG mars 2011 | Et c’est un exercice intéressant et alors plus encore, c’est la question des émotions, alors je crois que quand j’aborde cette question là avec les enfants, euh, c’est vraiment compliqué parce qu’en fait pour eux comprendre ce que c’est qu’une émotion, ou un sentiment, c’est déjà dur |
| 175 MG mars 2011 | Et exprimer de façon personnelle, une émotion ou un sentiment et selon les classes c’est très inégal, il y a des classes qui réussissent bien à le faire ! |
| 177 MG mars 2011 | Alors voilà, tu vois, je leur propose de faire à l’écrit ou à l’oral quand ils sont trop petits et ensuite en leur expliquant que si, ils ne pouvaient pas parler comment ils exprimeraient leurs émotions ? |
| 181 MG mars 2011 | Devant le Soulages ! Et hier j’avais une classe qui est venue 5 fois, de gitans, de l’école Frédéric Bazille, enfin c’est presque que des gitans, des enfants, et euh, autant à l’écrit et à l’oral ils sont pas super à l’aise, autant l’exercice de mime, a super bien marché ! |

La famille de Manon lui a donc permis de développer son jugement et de travailler les émotions. Ce ne sont certes pas des apprentissages réguliers visés par l’école : « qu’ils n’ont pas l’habitude de développer ». Manon nous explique que par le biais du corps, le mime très exactement « l’exercice de mime », elle cherche à faire entrer les élèves en relation avec l’œuvre, par « l’émotion » et « le sentiment ». Cette modalité de rencontre avec l’œuvre donne un rapport plus personnel à l’œuvre : « exprimer de façon personnelle ».

| 181 MG mars 2011 | Devant le Soulages ! Et hier j’avais une classe qui est venue 5 fois, de gitans, de l’école Frédéric Bazille, enfin c’est presque que des gitans, des enfants, et euh, autant à l’écrit et à l’oral ils sont pas super à l’aise, autant l’exercice de mime, a super bien marché ! |
| 183 MG mars 2011 | Et à la différence d’autres classes, où ils font du mime, comment dire « illustratif », donc y a aucun intérêt, genre, je suis sur la route, en train de conduire ! (rire) |
| 192 MG mars 2011 | Hum, hum ! Ils vont être peut-être plus sensibles à ça ! |
| 194 MEP mars 2011 | Mais je pense qu’ils sont déjà confrontés très tôt à l’émotion et à des émotions très fortes |

Dans la suite de cet épisode, elle parvient à la réalisation de cette « exercice » avec des élèves qui sont très jeunes confrontés à des vies plus tournées vers l’extérieur. Ces élèves sont plus sensibles car déjà confrontés très tôt à l’émotion et à des émotions très fortes et transcendent plus facilement par le corps ce qu’ils ressentent. Pour Manon, ce mode de présentation de la rencontre avec l’œuvre lui permet de faire reconnaître l’émotion comme une sorte de connaissance avec l’œuvre et peut-être de connaissance personnelle liée avec l’œuvre.

| 199 MG mars 2011 | Et moi avec les enfants gitans je leur fais des parallèles avec la musique, parce que je sais que c’est un domaine, plus proche de leur quotidien, et je leur dis quand vous écoutez une musique vous avez des émotions, si vous avez du mal comprendre, ça peut vous rendre triste ou vous rendre joyeux, ça peut vous calmer, ou vous exciter donc pareil devant une peinture, donc c’est ça que je voudrais que vous essayer de dire ! |
Elle rapproche l’œuvre que l’on voit à la musique qu’on écoute pour comprendre l’émotion qui nous saisit. Ces petits élèves y sont plus sensibles : « je sais que c’est un domaine, plus proche de leur quotidien ». Ainsi La comparaison avec la musique est un exemple judicieux que Manon va utiliser à deux reprises dans l’entretien. Les émotions ressenties lorsqu’on entend un morceau de musique, sont rapprochées de celles que l’on pourrait avoir devant une œuvre d’art. Manon trouve l’exemple de la musique pour comparer des rapports à l’œuvre différent. Il est assez rare sauf à être grand spécialiste, de s’interroger sur la technicité de l’œuvre musicale : qui à écrit et dans quelles conditions, quel rythme, quelles gammes, quelles clefs, quels instruments à quels moments, combien de silences, des temps, de temps dans la portée, etc., sauf à devenir spécialiste, on en convient. Elle propose de laisser place à l’émotion, en lâchant cette prise sur la connaissance tyrannique : « ça peut vous calmer, ou vous exciter donc pareil devant une peinture ». L’œuvre peut « calmer » ou « exciter ».

### Porter un jugement et dédramatiser le choix, les préférences, les opinions de chacun

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Mention</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>207 MG mars 2011</td>
<td>On en vient à l’idée de porter un jugement et moi je préfère ce tableau plutôt que celui là !</td>
</tr>
<tr>
<td>209 MG mars 2011</td>
<td>Pourquoi ? Et donc d’être dans l’engagement personnel !</td>
</tr>
<tr>
<td>211 MG mars 2011</td>
<td>Et dans l’écoute de soi !</td>
</tr>
<tr>
<td>213 MG mars 2011</td>
<td>Pas forcément être dans l’inquiétude d’avoir juste ou faux !</td>
</tr>
<tr>
<td>215 MG mars 2011</td>
<td>Quand on parle d’un jugement perso, on peut pas, l’enseignant peut pas dire si c’est juste ou si faux</td>
</tr>
<tr>
<td>217 MG mars 2011</td>
<td>Chacun est libre d’aimer, ou pas aimer !</td>
</tr>
<tr>
<td>219 MG mars 2011</td>
<td>Et ça c’est quelque chose qui est un petit peu, euh, pas, pas, euh peu exploité</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le rapport à l’œuvre (première partie, chapitre) nécessite un engagement. Manon nous éclairer à ce sujet en accentuant son idée sur « porter un jugement », faisant apparaître un ensemble de possibles : les choix de préférence ou non « je préfère, plutôt que celui là ! », « l’engagement personnel », « l’écoute de soi » concernant les émotions, dépassement de cette « inquiétude » du vrai, « du juste ou du faux », dépassement de la croyance où ce serait l’enseignant qui a raison « l’enseignant peut pas dire si c’est juste ou si faux » et enfin décision de dire ces choix « libre d’aimer, ou pas aimer ». Ce programme que définit Manon, se place du coté des élèves, mais elle propose que les enseignants construisent eux-aussi en parallèle une attitude qui consiste à accepter que les arguments des élèves soient aussi valables que les leurs : « l’enseignant peut pas dire si c’est juste ou si faux ». Une œuvre plait ou non, ce qui doit être entendu de la part de celui qui propose la rencontre avec les œuvres, afin d’accueillir celui qui s’engage dans son choix et peut-être aller ensuite plus loin : « d’être dans l’engagement personnel ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Mention</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>171 MG mars 2011</td>
<td>Ah parce qu’en plus le jugement chez les enfants, c’est un truc qu’ils n’ont pas l’habitude de développer !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ce qui soulève un autre problème dit Manon, car les élèves sont souvent dans cette « inquiétude » d’avoir bien répondu, ou d’avoir à trouver la réponse, celle attendue, la réponse juste, celle qui sera conforme, par habitude des situations pédagogiques qui forment dans ce sens. On a bien compris que Manon tente de changer cette conception. L’œuvre n’attend pas de réponse juste. Manon pose le « jugement personnel » des élèves comme élément pouvant compter comme une singularité acceptée dans la rencontre avec l’œuvre à « développer ».

### Pratique plastique personnelle de l’enseignant

Non enseigné

### Œuvre comme danger, risque, mystère ou jeu

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Mention</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>115 MG mars 2011</td>
<td>Et voilà, parce que finalement une œuvre, ben voilà une œuvre d’art c’est peut-être, ce qu’on va considérer être comme une œuvre d’art, et sortir un petit peu de ce qui est nécessaire par ailleurs, mais bon, qui est de se dire, qui l’a faite, à quel moment, pourquoi, avec quelle technique, parce que, bon tout ça est très important aussi, mais pas seulement ! Et toutes ces autres questions, les enseignants, futurs enseignants, les ont en tête, ça y a pas de problème, mais ils les ont justement trop en tête ! Et du coup ils sont angoissés par des questions : mais comment expliquez-vous ce que c’est qu’une œuvre d’art ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Manon décrit par cet exemple l’entêtement des futurs enseignants, peut-être même des publics accueillis dans le musée, à vouloir tout connaître de l’œuvre qu’ils rencontrent : « qui est de se dire, qui l’a faite, à quel moment, pourquoi, avec quelle technique ». Ces questions dit-elles, « angoissent » et entravent la possibilité d’une rencontre plus « libre » (89, 03/11). Elle semble dire que les enseignants sont performants sur ces principes de désossement de l’œuvre : « Et toutes ces autres questions, les enseignants, futurs enseignants, les ont en tête, ça y a pas de problème ». Manon propose de se sortir de ces idées préconçues, pour accéder différemment à la rencontre avec l’œuvre.

### La peur du vide

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Mention</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>123 MG mars 2011</td>
<td>Mais je me rends compte que nous, médiatrices, dont c’est notre travail, d’essayer de… on a très, très souvent tendance, involontairement, par peur du vide,</td>
</tr>
<tr>
<td>125 MG mars 2011</td>
<td>De ne pas laisser le temps aux enfants !</td>
</tr>
<tr>
<td>127 MG mars 2011</td>
<td>On leur pose plein de questions et on attend des réponses !</td>
</tr>
<tr>
<td>129 MG mars 2011</td>
<td>Nous-mêmes on est les premiers à le faire !</td>
</tr>
<tr>
<td>131 MG mars 2011</td>
<td>A faire ça ! Je jette vraiment pas la pierre aux enseignants ou aux futurs enseignants, parce que nous-mêmes on est dans cette, mais je trouve que déjà en avoir conscience, (rire) c’est déjà !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Il existe d’autres difficultés que de vouloir à tout pris avoir des connaissances ; Manon le signale. Elle donne un exemple de liberté que l’on peut prendre, ou peut-être que l’on devrait prendre : laisser du « vide ». L’attitude des enseignants est de vouloir combler un vide, un creux, qu’ils n’ont pas l’habitude de laisser vide. Manon pense que ce « vide » peut être pris comme un jeu dans la rencontre avec l’œuvre, voire une stratégie, qui laisserait un peu plus de « temps aux enfants ». Les enseignants posent en nombres les questions : « plein de questions » et s’attendent à des réponses figées : « on attend des réponses ». Ces deux attitudes pourraient judicieusement pour Manon, modifier les pratiques de rencontre avec les œuvres.

D’ailleurs elle affirme qu’elle-même s’est trouvée dans cette situation, à vouloir, à exiger une réponse rapide devant les œuvres : « nous-mêmes on est dans cette situation (nous supposons qu’est sous-entendu, cette situation) ». Nous pensons que la remarque sur la prise de conscience de cet état de fait « déjà en avoir conscience, (rire) », lui permet de se ressaisir lors des rencontres avec les œuvres et qu’elle doit en tenir compte.

**Une œuvre risquée**

<table>
<thead>
<tr>
<th>147 MG mars 2011</th>
<th>151 MG mars 2011</th>
<th>153 MG mars 2011</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Donc mercredi on était avec Yves Soulé, Philippe Mesmin</strong> et des élèves de master II et autour de la sculpture ! Ils ont travaillé l’écriture à partir de l’œuvre d’art et <strong>ils ont travaillé sur un détail de l’araignée de Germaine Richier</strong>. Et puis après on est allé voir ! Et puis je leur ai fait un petit commentaire autour de l’araignée. Puis je leur ai demandé, bon voilà c’est tout l’apport que je peux vous faire en tant qu’historienne de l’art, mais est-ce que c’est une œuvre où on fait assoir les enfants devant qui, euh, évoque chez eux, plein de, euh, comment dire des réactions ? Ou est-ce qu’au contraire, vous pensez que l’attitude est favorable ou plutôt défavorable de la part des élèves ou pas, pas en tant que jugement mais en tant que réactions ? Ils disent : « oh non, ça doit pas trop les intéresser, parce que quand même on reconnaît, pas bien que c’est une araignée » (rire) !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Parce qu’un enfant ça regarde que, ils reconnaissent que, ça ressemble !</strong> En fait tu montres l’araignée de Germaine Richier à un enfant, ben il s’arrêterait pas, chaque enfant a une histoire personnelle à raconter, par contre, il y avait Loretto, le petit garçon, qui est à côté, par contre, vous si je vous montre cette sculpture, vous allez être cent fois plus à l’aise, ça ressemble bien à un petit garçon !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>**Par contre on l’a monté à des enfants, en 3 secondes, c’est fini, parce qu’après avoir vu qu’ça c’était un petit garçon et qu’il était tout nu : « Ouhhh ! on voit son zizi ! » et bon, eh bien voilà, c’est grillé, y a plus rien à dire, (rire) parce que…/</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les étudiants de master sont en présence de deux œuvres de Germaine Richier, au musée Fabre de Montpellier. Manon essaie de dissuader des étudiants de penser que les élèves n’aient que ce qui est figuratif. Ces étudiants justifient leur réponse parce que l’araignée ne ressemble pas à une araignée : « on ne reconnaît pas bien que c’est une araignée ». Elle pense que leur réaction de refus de l’œuvre est un repli d’adulte : « Je leur ai dit ben alors là en fait c’est une réaction d’adultes ». La peur de prendre un risque avec une œuvre qui n’a pour ressemblance avec l’araignée que le titre, les fignes dans leur attitude. Elle nous éclaire sur le mode de présentation qu’elle met en place à la fois pour les élèves, qui sont venus rencontrer l’œuvre et pour les adultes, futurs-enseignants. Elle propose dans la rencontre avec l’œuvre de Germaine Richier, l’araignée, que chaque enfant raconte une histoire et « chaque enfant a une histoire personnelle à raconter ». Les élèves s’emparent de l’œuvre facilement dans ces conditions. Ils prennent plus de distance avec la réalité, plus de liberté parce que l’œuvre peut être le réceptacle de leur histoire personnelle.

_**Les œuvres** : Germaine RICHIER, L’araignée I, Musée Fabre, 1946 et Loretto 1934 Bronze patiné foncé._

Lorsque Manon passe à l’œuvre figurative, Loretto, les étudiants se sentent rassurés. L’œuvre s’adapte plus aux étudiants, parce qu’ils s’accrochent à des répères de réalité, ce qui semble les mettre à l’aise : « ça ressemble à… ! ». Mais une fois passé les quelques descriptions de cette œuvre, Manon fait remarquer aux étudiants que les élèves risquent de vite s’arrêter. Bien sûr ils s’amuseront, dit-elle ironiquement que le petit garçon est nu : « garçon et qu’il était tout nu : « Ouhhh ! On voit son zizi ! ». Manon laisse entendre qu’il y a bien là une ambiguïté sur le problème du rapport entre figuratif et abstraction. La prise qu’on croit tenir avec l’œuvre figurative, ne tient plus lorsque les élèves ont relevé les points de ressemblance avec la réalité : « c’est grillé » dit-elle. Les préjugés des étudiants sont des préjugés d’adultes, mais d’adultes qui craignent les œuvres qui s’écartent de la réalité, parce que les œuvres abstraites prennent de la distance avec la réalité et ils pensent n’avoir plus aucune prise ou plus exactement aucun contrôle. Il y a autant de risque à montrer cet enfant nu, les élèves focalisant leur attention sur le sexe et perdant l’intérêt de la rencontre avec l’œuvre, que de travailler avec une sculpture qui présente la représentation d’une araignée, pour Manon.
Id) Plaisir ; Oser ; Donner envie

Donner envie de venir au musée et accepter qu'ils se déplacent, changer les conceptions du lieu

| 101 MG mars 2011 | C'est-à-dire, qu'il ne faut peut-être pas se fixer comme objectif d'y apprendre une notion scolaire ! C'est peut-être apprendre à vivre dans un espace différencié que celui de l'école ou de la maison ! Ça va être euh, apprendre à avoir de la sensibilité, et euh, pour quelque chose, euh, moi dans un certains nombres de visites, euh, scolaire que je fais, j'essaie surtout quand il s'agit de cycle de visites, les enfants sont venus, plusieurs, fois et ou je commence à les connaître et ils commencent à me connaître,.

| 103 MG mars 2011 | J'essaie d'insister pas au début, mais vers la fin, sur cette idée, qui me semble, très importante qui est celle du plaisir, je leur dis : pourquoi est-ce que à votre avis, les gens qui sont autour de nous viennent au musée, vous croyez qu'ils viennent pourquoi ? Pour apprendre quelque chose ? Ben non, ils viennent comme on écoute une musique, quand vous écoutez une musique, vous ne vous demandez pas combien il y a d'instruments, qui l'a composée, à quelle époque, pourquoi, quel est sens ?

| 105 MG mars 2011 | Je dis, généralement c'est en anglais, on comprend rien et ça ne pose pas de problème !

| 41 MG mars 2011 | Euh, alors, la question est intéressante ! Parce que, y a 2 jours, donc y avait, on recevait du public ! Enfin des étudiants en master II, de l'IUFM, donc enfin, pas une formation, mais un cours de Monsieur Soulé, au musée, et donc une des principales questions des étudiants de master II, futurs enseignants, c'était de savoir, on s'intéressait au maternelle : « comment on expliquait au maternelle ce que c'était qu'une œuvre d'art ? » Et je pense en fait, que, alors c'est pas que je pense que ce ne soit pas une question intéressante, mais je pense que c'est pas une question qui se pose en premier, quoi c'est-à-dire que le fait de savoir que c'est une œuvre d'art, c'est finalement pas si important que ça !

| 157 MG mars 2011 | Comme un lieu de promenade, respectueuse du lieu, bien entendu, il s'agit pas en fait de faire n'importe quoi, mais d'être moins impressionné par le lieu, où on est obligé de venir au musée pour apprendre quelque chose !

| 97 MG mars 2011 | Manon insiste sur le fait qu'il faut apprendre des comportements au musée, mais ces comportements ciblé d'abord l'idée d'un déplacement libre, on a vu plus qu'elle le mettait en avant « un lieu de promenade », bien sûr avec le respect de ce lieu « promenade respectueuse...pas en fait de faire n'importe quoi ». Elle donne comme exemple les premières de la rencontre : « Apprendre à vivre un espace, apprendre avoir de la sensibilité, ou encore apprendre à être avec les autres dans un lieu commun, « public », partagé.

Manon montre dans ces propos que le lieu de l'art, le musée, offre des apprentissages différents, non rencontrés dans les situations scolaires. Un dernier élément à souligner dans les apprentissages qu'elle met en valeur, est la confiance mutuelle entre élève et le médiateur, elle ici : « je commence à les connaître..., Ils commencent à me connaître ». Cette relation n'est possible que parce qu'il y a une habitude qui s'est installée de venir au musée, dit-elle : « surtout quand il s'agit de cycle de visites » (101, 03/11).

Prise de risque

| 157 MG mars 2011 | Et voire même les enseignants tout court, parce que,... ils ne prennent pas de risques, c'est vraiment ça, ils sont dans des retraites, des choses, ils sont souvent bien trop sûrs, enfin ils prennent des chose, comment dire, ils ne s'engagent que s'ils sont sûrs, sinon !

| 158 MEP mars 2011 | Mais le terme de prise de risques, tu as raison, c'est vraiment ça ? Oui ils sont dans des retraites, et dans le retrait, dès l'instant où ils engagent, les choses, ils sont sûrs de ce qu'ils ont engagé ? donc là n'y a plus de prise de risques alors on peut y aller, quoi ?

| 159 MEP mars 2011 | Oui, mais moi, j'aimerais qu'ils soient détendus, on va faire un petit massage à l'entrée, (rire), on va leur dire mais prenez plaisir, et moi,... !

| 160 MEP mars 2011 | Et je pense que les pistes qu'on leur donne, bon ça,... ?

| 161 MG mars 2011 | Et moi je pense comme vous parce que je suis sure que dès qu'on est dans le partage c'est ça !


L’œuvre est considérée presque comme un fardeau, une obligation, une tâche scolaire nécessaire à accomplir. En regardant les programmes, on voit bien que les demandes sont spécifiques sur les œuvres et le patrimoine (première partie). La rencontre avec l’œuvre n’est pas mentionnée comme un plaisir, une rencontre plaisir. Elle aimerait les conduire dans cette
détente, peut-être en passant par le partage : « je pense comme vous parce que je suis sûre que dès qu’on est dans le partage c’est ça ». Nous n’avons pas d’informations précises, sur le terme de « partage » mais nous pensons qu’elle veut signifier que parler et discuter de ce qu’ils font au musée, peut-être une possibilité. Elle montre avec une pointe d’humour, comment elle envisage l’entrée des enseignants au musée : « un petit massage à l’entrée ».

| 161 MG mars 2011 | Et moi je pense comme vous, des pistes et parce que je suis sûre que dès qu’on est dans le partage c’est ça ! |
| 163 MG mars 2011 | Que le plaisir est communicatif ! |

Manon a des convictions sur le plaisir, qu’elle pense communicatif. Il peut se construire dit-elle, par le partage : « des pistes… je suis sûre que dès qu’on est dans le partage », être conduit par le partage : le partage des pistes que les formateurs apporteraient, pour les jeunes stagiaires dont elle parlait, partage des expériences que les enseignants pourraient échanger sur les rencontres avec les œuvres. Nous pensons qu’elle parle de « plaisir communicatif », peut-être parce que les enseignants vivent souvent seuls ces rencontres, ce qui rend difficile l’activité. Manon milite pour cette idée de partage entre les classes, les médiateurs et les spectateurs, élèves, enseignants, formateurs. Manon propose des outils de partage de ressources et d’activités possibles autour de la rencontre avec les œuvres, en ouvrant depuis deux ans, sur le site du musée, de nombreuses expériences qui bénéficient des travaux de recherches entre le musée Fabre et l’IUFM-FDE (ESPE) de Montpellier II.

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aïse dans le lieu de l’œuvre

**Être à l’aïse**

| 83 MG mars 2011 | Je trouve que ce qui serait, y a deux choses, je voudrais qu’ils puissent se sentir plus à l’aise, dans un musée ! |
| 109 MG mars 2011 | Euh, tout le monde, surtout les futurs enseignants disent : « mais, on comprend pas ? » Mais pourquoi faudrait-il comprendre quoi que ce soit, c’est assez terrible cette idée ! Et j’essaie d’insister là-dessus, en disant, mais en tant que futur enseignant, sentez-vous plus à l’aise, venez pour LE PLAISIR, ou le déplicher ! |

Deux pistes sont proposées par Manon pour essayer de comprendre pourquoi les enseignants sont « inquiets » quand ils viennent au musée. Tout d’abord on a vu plus haut, qu’une inquiétude était ressentie sur une croyance des futurs enseignants, croyance donc, qu’il y a des connaissances attendues à apporter lors de la rencontre avec l’œuvre. Ensuite le lieu, lui-même ne se prête pas à l’idée d’être à l’aïse : « en tant que futurs enseignants, sentez-vous plus à l’aise ». Comment dans ces conditions pouvoir être dans cette situation de « venez pour LE PLAISIR, ou le déplicher ! » ? Manon lie ces deux constations au fait qu’ils pensent qu’il y a à comprendre et qu’ils n’ont pas ce qu’il faut pour comprendre, entre autre des connaissances : « qu’il faudrait comprendre quoi que ce soit, c’est assez terrible cette idée ». Manon serait satisfaite s’ils arrivaient à accepter ce moment comme un moment de « plaisir ». La question est posée par Manon, mais pourquoi faudrait-il comprendre ?

**Se poser la question de : pourquoi les gens viennent au musée ?**

| 103 MG mars 2011 | J’essaie d’insister pas au début, mais vers la fin, sur cette idée, qui me semble, très importante qui est celle du plaisir, je leur dis : pourquoi est-ce que à votre avis, les gens qui sont autour de nous viennent au musée, vous croyez qu’ils viennent pourquoi ? Pour apprendre quelque chose ? Ben non, ils viennent comme on écoute une musique, quand vous écoutez une musique, vous vous demandez pas combien il y a d’instruments, qui l’a composée, à quelle époque, pourquoi, quel est sens ? |
| 105 MG mars 2011 | Je dis, généralement c’est en anglais, on comprend rien et ça ne pose pas de problème ! |

Il semble que Manon dise que le public en général déambule plus facilement dans le musée. Elle pose la question aux étudiants de ce qu’ils pensent de l’intention des gens qui viennent au musée. Ainsi cette question lui permet de mettre en avant une conviction forte par rapport au lieu : ces gens s’éprouvent du « plaisir », et elle ajoute « comme on écoute une musique » de la musique, répond-elle. Nous supposons qu’elle fait donc une opposition de comportement entre celui d’un public plutôt à l’aïse, nonchalant et des enseignants plus guindé.

Le rapprochement avec l’écoute de la musique, éclaire les idées de plaisir. Manon ouvre une autre parallèle avec la musique en langue anglaise, support des chansons. Elle insiste en nous montrant que nous n’éprouvons pas de besoin insensé de traduction : « on comprend rien et ça ne pose pas de problème ». Manon par ce rapprochement, tente de faire comprendre que l’œuvre elle non plus, n’a pas besoin en quelque sorte de traduction. Nous nous interrogeons sur l’œuvre alors qu’elle ne demande certainement pas cet effort-là. Mais l’effort à fournir est peut-être plus en nous, pour éprouver du plaisir « qui me semble, très importante qui est celle du plaisir ». Il semble que Manon dise que le public en général déambule plus facilement dans le musée.

**L’effet musée : un musée vit**

| 221 MG mars 2011 | Donc voilà, moi, je considère que le musée c’est un petit peu un espace de, ouaih de réflexion ! |
| 239 MG mars 2011 | Ben d’une certaine manière tant mieux, qu’il y ait une vie autonome, du musée |
| 243 MG mars 2011 | Quelles sont les conditions, les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants et qu’on peut peut-être essayer de résoudre. |

Le musée, le lieu de l’art peut résoudre les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants. Il semble que Manon pense que cette idée a du sens. Elle propose de regarder le musée différemment. D’abord elle le présente comme lieu « de réflexion ». Manon engage depuis deux ans des recherches en collaboration avec les formateurs FED-ESPE (ex. IUFM) de Montpellier Il.
l’université de Montpellier II et des ressources pour accompagner ces recherches ont été installées au cœur du musée, il s’agit d’une bibliothèque, du site Internet et des banques de données à la préparation de visite. Donc le musée refléchit. Autre argument qui va dans le sens de son idée, est que le musée vit. Manon s’appuie sur ce qu’elle ressent en tant que médiateur, elle ne donne pas d’explication réelle, mais elle déclare cependant qu’elle voit : « une vie autonome, du musée » et qu’elle en est satisfaite : « d’une certaine manière tout mieux ». Comment peut-elle penser, que ce lieu vit ? Elle pense qu’il n’est pas inerte, parce que des médiateurs, des commissaires d’exposition, et l’ensemble du personnel, le font vivre, bien sûr, mais il nous semble qu’elle met en avant la fréquentation du public et que cette fréquentation très importante depuis ces dernières années, accélère la vie du musée ? Nous nous appuyons sur la remarque faite plus haut (103, 03/11) « vous croyez qu’ils viennent pourquoi ? Pour apprendre quelque chose ? Ben non », qui pour nous signifie que le public et la mobilité aujourd’hui de ce public la conduit à penser que ce musée est vivant. Nous remarquons que dans le tour de parole 243, Manon pose comme un élément significatif des difficultés de la rencontre avec l’œuvre : les « conditions ». Elle essaie de favoriser ces conditions.

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?

| 43 MG mars 2011 | Moi ce qui m’a amenée à faire ce travail, c’est plus des notions de partage, de partage de connaissance, de partage de plaisir, parce que je crois que dans un musée on a une fausse tendance à oublier surtout quand on vient de l’éducation nationale, enfin je m’adresse pas à vous en particuliers, mais je pense que cela permet à chacun d’entre nous, d’accéder à un “patrimoine”, qui offre la possibilité de travailler sur des “valeurs citoyennes”, et que chacun peut prendre à sa mesure cette exceptionnalité : “le caractère exceptionnel, il est différent pour chacun d’entre nous, et que j’aimerais permettre aux personnes qui viennent, petits ou grands, ben de… d’avoir une rencontre un jour, avec un objet, une œuvre, qui va avoir un sens fort !” |
| 45 MG mars 2011 | Mais justement ces futurs enseignants, terrorisés (rire) à l’idée de leur futur métier et oubliant totalement qu’on pouvait venir dans un musée pour le plaisir ! Et qu’en fait la définition de l’œuvre d’art, elle se fait peut-être individuellement, en fonction d’un coup de cœur, ou de quelque chose qui marque une existence et euh, moi ce qui m’a convaincu de faire un métier comme celui-là, c’est de partager, euh, ben ma sensibilité pour ces objets, qui ont effectivement pas de fonction utile, alors qu’on est dans une société très consommiste où tout doit avoir un sens ! |
| 47 MG mars 2011 | Et euh ! Justement, la part d’imagination, de plaisir, d’inutilité, euh, est très importante, donc je trouve que c’est vraiment très intéressant de partager cette subjectivité, enfin, pas de partager la subjectivité, mais de partager cet intérêt pour une subjectivité, c’est-à-dire que chacun puisse à la fois s’emparer de son patrimoine et…se… se… s’en emparer de façon très personnelle ! Pour moi il y a deux choses très importantes. Il y a à la fois cette idée de patrimoine, c’est-à-dire que, quand je fais visiter avec des enfants jeunes, ce qui m’intéresse c’est plus qu’ils comprennent l’idée d’une collection, l’idée d’une donation puisqu’on à la chance d’être dans un musée, qui est vraiment lié à des donations privées. Il s’agit d’un cadeau généreux, qui déjà à la base, une idée de partage, c’est de se dire, ben bon j’ai de très jolies choses chez moi, et plutôt que de les garder pour moi, et ben je vais en faire profiter tout le monde ! Et ça je trouve ça assez formidable et je trouve que c’est très important d’insister sur des valeurs qui sont plus citoyennes qu’artistiques ! Et puis après il y a la notion d’art qui entre en compte, mais euh, qui pour moi est quelque chose de très personnelle. C’est pas parce que je considère que les œuvres de ce musée sont exceptionnelles, euh que je me lève le matin, c’est plus parce que je pense que le caractère exceptionnel, il est différent pour chacun d’entre nous, et que j’aimerais permettre aux personnes qui viennent, petits ou grands, ben de… d’avoir une rencontre un jour, avec un objet, une œuvre, qui va avoir un sens fort ! |

La représentation pour Manon, de ce qu’est une œuvre d’art tient en partie dans la spécificité du musée Fabre. La définition de l’œuvre d’art, d’après Manon, pourrait être pensée de manière individuelle, peut-être comme un “coup de cœur”, ou encore “quelque chose qui marque une existence”. Si nous essayons de résumer ce que représente et signifie l’œuvre d’art pour Manon, nous avons cette approche : l’œuvre d’art est un “coup de cœur”, “un cadeau généreux” qui se “partage” et qui “marque une existence”, intégrée dans une “collection” (pour le musée Fabre, bien sûr), issue de “donations privées”, cela permet à chacun d’entre nous, d’accéder à un “patrimoine”, qui offre la possibilité de travailler sur des “valeurs citoyennes”, aussi bien “qu’artistiques”.

Nous insistons sur le terme “partage” qu’emploie huit fois, Manon. Il nous semble que cette conception spécifique de l’œuvre d’art est à retenir. Ensuite la qualification donnée à un objet que l’on appelle “œuvre d’art”, se trouve au fond de chacun de nous dit Manon : “d’avoir une rencontre un jour, avec un objet, une œuvre, qui va avoir un sens fort !”. A partir de ses réflexions, Manon donne ce qu’elle entend de la définition de l’œuvre : “la définition de l’œuvre d’art, elle se fait peut-être individuellement, en fonction d’un coup de cœur”.

Enfin elle propose une autre caractéristique à la définition qui serait que les œuvres sont exceptionnelles. Elle soulève l’idée que chacun peut prendre à sa mesure cette exceptionnalité : “le caractère exceptionnel, il est différent pour chacun d’entre nous”. Cette idée la motive : “partager cette subjectivité, enfin, pas de partager la subjectivité, mais de partager cet intérêt pour une subjectivité, c’est-à-dire que chacun puisse à la fois s’emparer de son patrimoine”. Elle ajoute que l’œuvre comprend une part “d’inutilité” : “Justement, la part d’imagination, de plaisir, d’inutilité”, cela peut étonner, mais qui

Ce qu'apporte une œuvre : imagination, plaisir, sensibilité

109 MG mars 2011
Euh, tout le monde, surtout les futurs enseignants disent : « mais, on comprend pas ? » Mais pourquoi faudrait-il comprendre quoi que ce soit, c’est assez terrible, cette idée ! Et j’essaie d’insister là-dessus, en disant, mais en tant que futur enseignant, sentez-vous plus à l’aise, venez pour LE PLAISIR, ou le déplaisir ?

113 MG mars 2011
Chez les enfants, par le biais des enseignants, c’est cette idée de se dire, on pourrait venir au musée, juste pour que chaque élève puisse choisir son tableau préféré, et leur tableau détesté, et que et…

115 MG mars 2011
Et voilà, parce que finalement une œuvre, ben voilà une œuvre d’art c’est peut-être, ce qu’on va considérer être comme une œuvre d’art, et sortir un petit peu de ce qui est nécessaire par ailleurs, mais bon, qui est de se dire, qui l’a faite, à quel moment, pourquoi, avec quelle technique, parce que, bon tout ça est très important aussi, mais pas seulement ! Et toutes ces autres questions, les enseignants, futurs enseignants, les ont en tête, ça y a pas de problème, mais ils les ont justement trop en tête ! Et du coup ils sont angoissés par des questions : mais comment expliquez-vous ce que c’est qu’une œuvre d’art ?

L’œuvre nous apprend à partager (47, 03/11). Nous prenons en compte un dernier élément dans cette interaction riche, singulière dans le rapport à l’œuvre que signale Manon : l’intérêt de « partager l’intérêt pour la subjectivité ». La subjectivité a une valeur particulière pour Manon ; elle est enrichissante pour les autres, car elle permet de développer un point de vue personnel sur l’œuvre. Manon par cette expression, prend le parti d’une réconciliation entre l’œuvre et le spectateur. Elle ne les voit plus comme opposés, mais comme deux entités qui s’accompagnent et se révèlent, « s’emparant » l’un de l’autre.

Approchée et à être rencontrée avec une « part d’imagination, de plaisir ». Le rapport à l’œuvre pourrait naître ou se construire soit de l’inspiration, soit de la subjectivité, soit de l’art. Nous pensons, que Manon veut nous apporter et à partager l’intérêt pour la subjectivité, c’est-à-dire que chacun puisse à la fois s’emparer de l’œuvre, œuvre qu’il aime et une qu’il détestent à travers cette idée, parce que c’est vraiment très intéressant de partager cette subjectivité, enfin, pas de partager la subjectivité, mais de partager cet intérêt pour une subjectivité, c’est-à-dire que chacun puisse à la fois s’emparer de son patrimoine et…se, se…l’en emparer de façon très personnelle ! Pour moi il y a deux choses très importantes. Il y a à la fois cette idée de patrimoine, c’est-à-dire que, quand je fais visiter avec des enfants jeunes, ce qui m’intéresse c’est plus qu’ils comprennent l’idée d’une collection, l’idée d’une donation, puisqu’on à la chance d’être dans un musée, qui est vraiment lié à des donations privées. Il s’agit d’un cadeau généreux, qui déjà à la base, une idée de partage, c’est de se dire bon ben l’ont de très jolies choses chez moi, et plutôt que de les garder pour moi, et bien je vais en faire profiter tout le monde ! Et ça je trouve ça assez formidable et je trouve que c’est très important d’insister sur des valeurs qui sont plus citoyennes qu’artistiques ! Et puis après il y a la notion d’art qui entre en compte, mais euh, qui pour moi est quelque chose de très personnel. C’est pas parce que je considère que les œuvres de ce musée sont exceptionnelles, euh, que je me lève le matin, c’est plus parce que je pense que le caractère exceptionnel, il est différent pour chacun d’entre nous, et que j’aimerais permettre aux personnes qui viennent, petits ou grands, ben de, de… d’avoir une rencontre un jour, avec un objet, une œuvre, qui va avoir un sens fort !

101 MG mars 2011
C’est-à-dire, qu’il ne faut peut-être pas se fixer comme objectif d’y apprendre une notion scolaire ! C’est peut-être apprendre à vivre dans un espace différent que celui de l’école ou de la maison ! Ça va être euh, apprendre à avoir de la sensibilité, et euh, pour quelque chose, euh, moi dans un certains nombres de visites, euh, scolaire que je fais, j’essaie surtout quand il s’agit de cycle de visites, les enfants sont venus, plusieurs, fois et où je commence à les connaître et ils commencent à me connaître.

Nous continuons sur ce que Manon nous dit de ce qu’apporte l’œuvre. Elle poursuit avec la possibilité qu’offre l’œuvre à être approchée et à être rencontrée avec une « part d’imagination, de plaisir ». Le rapport à l’œuvre pourrait naître ou se construire autour de cette liaison ou de cette relation, celle de l’imagination associée au plaisir. Est-ce que ce rapport affirme et affine
une « sensibilité » ? Pour Manon cette sensibilité apparaît dans la rencontre avec l’œuvre, sans aucun doute : « va être euh, apprendre à avoir de la sensibilité ».

Pour sa part, elle a acquis cette sensibilité auprès des œuvres, mais principalement qu’elle la partage, ce qui la convainc : « qui m’a convaincue de faire un métier comme celui-là, c’est de partager, euh ben ma sensibilité pour ces objets ».

### Conception sociale de l’art

| 59 MG mars 2011 | Dans la réalité, je pense que, tout ce que, à dit Bourdieu entre la possibilité pure et la possibilité réelle, c’est pas parce qu’on va mettre quelqu’un devant une œuvre d’art, même devant un tableau, ou quoi que ce soit, dans des conditions, les plus agréables possibles, que, il va se passer quelque chose ! Je pense qu’il y a besoin d’un accompagnement, en tout cas, si je le pensais pas, je ne serais pas là ! (rire) |
| 61 MG mars 2011 | Parce que c’est ce que pensent les, beaucoup de conservateurs, qui voient, un peu comme un mal nécessaire ! |

On a vu que Manon avaient des conceptions personnelles de l’œuvre et de l’art, des théories en acte qu’elle applique. Elle parle maintenant plus spécifiquement de l’accompagnement. Elle le dit indispensable, pour qu’il « va se passer quelque chose ». Elle appuie ces conceptions, sur des références importantes dans la sociologie de l’art, qu’elle nomme très précisément, Pierre Bourdieu : « entre la possibilité pure et la possibilité réelle ». Elle va même plus loin, parce qu’elle explique que cette conception sociale de l’œuvre est le moteur de ses convictions professionnelles. Elle le croit au point de penser qu’elle ne serait pas là aujourd’hui, dans le musée, à faire ce métier de médiateur : « Je pense qu’il y a besoin d’un accompagnement, en tout cas, si je le pensais pas, je ne serais pas là ». N’oublions pas que dans cette conception, Manon pense que la rencontre avec l’œuvre apporte peut-être plus sur un plan général à un éclairage sur la citoyenneté, que sur des élèves, plutôt qu’elle ne la sert.

### 2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?

| 167 MG mars 2011 | Mais si, ils sont angoissés ils vont leur transmettre l’angoisse scolaire de savoir si c’est juste ou faux, mais face à une œuvre d’art il y a pas grand-chose de juste ou de faux ! Donc déjà on est plus enfin ! |


### Rencontre avec une œuvre : un idéal

| 47 MG mars 2011 | Et euh ! Justement, la part d’imagination, de plaisir, d’intuitilité, euh, est très importante, donc je trouve que c’est vraiment très intéressant de partager cette subjectivité, enfin, pas de partager la subjectivité, mais de partager cet intérêt pour une subjectivité, c’est-à-dire que chacun puisse à la fois s’emparer de son patrimoine et…se, se… s’emparer de façon très personnelle ! Pour moi il y a deux choses très importantes. Il y a à la fois cette idée de patrimoine, c’est-à-dire que, quand je vais visiter avec des enfants jeunes, ce qui m’intéresse c’est plus qu’ils comprennent l’idée d’une collection, l’idée d’une donation, puisqu’on a la chance d’être dans un musée, qui est vraiment lié à des donations privées. Il s’agit d’un cadeau généreux, qui déjà à la base, une idée de partager, c’est de se dire, bon ben j’ai de très jolies choses chez moi, et plutôt que de les garder pour moi, et ben je vais en faire profiter tout le monde ! Et ça je trouve ça assez formidable et je trouve que c’est très important d’insister sur des valeurs qui sont plus citoyennes qu’artistiques ! Et puis après il y a la notion d’art qui entre en compte, mais euh, qui pour moi est quelque chose de très personnelle. C’est pas parce que je considère que les œuvres de ce musée sont exceptionnelles, euh que je me lève le matin, c’est plus parce que je pense que le caractère exceptionnel, il est différent pour chacun d’entre nous, et que j’aimerais permettre aux personnes qui viennent, petits ou grands, ben de, de… d’avoir une rencontre un jour, avec un objet, une œuvre, qui va avoir un sens fort ! |
| 48 MEP mars 2011 | Ça tombe bien que tu utilises ce mot rencontre, parce que, justement, la question suivante c’est ça, dans… c’est qu’est-ce que serait là, la notion de rencontre, en fait alors ? Est-ce que, est-ce qu’y a une méthode, est-ce qu’y a une façon de faire? Est-ce qu’y a une situation particulière qu’il faut mettre en place pour la rencontre ? |
| 49 MG mars 2011 | Alors je dirais qu’il y a un idéal et une réalité ! (rire) |
| 51 MG mars 2011 | J’ai fait mon mémoire de master II en grande partie là-dessus ! Euh, je crois que l’idéal, intellectuel, en tout cas très théorique, c’est une rencontre loin de toutes, comment dire, interprétations où on offre au visiteur, qu’il soit enfant ou adulte, eh bien, une possibilité, enfin une rencontre subjective ! |
Elle pense la rencontre comme un événement très personnel : « j’aimerais permettre aux personnes qui viennent, petits ou grands d’avoir une rencontre un jour, avec un objet, une œuvre, qui va avoir un sens fort ». Ensuite elle insiste sur l’effet de cet événement en sur la notion de sens : cette œuvre rencontrée « un jour aura un sens fort ». Elle donne à la rencontre un effet d’événement particulier, singulier et individuel : « les personnes…petits ou grands ». On comprend donc que la conception personnelle de Manon, fabrique sa propre théorie, qui ne repose plus sur la question de savoir si ce que j’ai là, devant moi est ou non une œuvre d’art et qui semble important pour de jeunes stagiaires nous dit Manon, mais plutôt de penser la rencontre comme « une rencontre subjective », une rencontre précise-t-elle « loin de toute interprétations » (GENETTE, 2010 : 590).

Pour pouvoir alors profiter d’une rencontre avec l’œuvre, Manon ne met pas cette question de l’œuvre réellement en priorité, mais bien plus la question du rapport à l’œuvre que l’on entretient, personnellement : « mais je pense que c’est pas une question qui se pose en premier c’est-à-dire que le fait de savoir que c’est une œuvre d’art, c’est finalement pas si important que ça» (41, 03/11). Elle aimerait que ces jeunes stagiaires puissent dépasser cette conception qui les enferme. Nous pensons qu’elle justifie ces paroles par ce qu’elle qualifie de « rencontre subjective » : « on offre au visiteur, qu’il soit enfant ou adulte, eh bien, une possibilité, enfin une rencontre subjective ». 

**Condition de la rencontre avec l’œuvre**

| 55 MG mars 2011 | Y a des conditions ! |
| 56 MEP mars 2011 | Y a des conditions physiques ? Est-ce que ? |
| 57 MG mars 2011 | Eh oui, puis en plus après, je pense qu’en plus il y a des idées trop théoriques et trop idéales ! |

| 75 MG mars 2011 | C’est un peu ça ! Ça engage le spectateur à être très passif, je trouve que le terme « d’animateur », c’est presque l’opposé, l’inverse ! C’est-à-dire qu’on est dans, le, l’animation, le ludique et pas tellement dans la sensibilité et moi je trouve que mon travail c’est un travail à la fois intellectuel et pédagogique, pas pédagogique au sens forcément scolaire ! Mais c’est, ouaïh, essayer de créer les conditions de cette rencontre, et je pense que cette rencontre, ouaïh, c’est pas que des mots, elle est vraiment différente pour chaque type de public, c’est-à-dire que les conditions d’une rencontre, d’une bonne rencontre pour des scolaires, c’est pas les mêmes conditions pour des groupes d’adultes ! |

| 113 MG mars 2011 | Chez les enfants, par le biais des enseignants, c’est cette idée de se dire, on pourrait venir au musée, juste pour que chaque élève puisse choisir son tableau préféré, et leur tableau détesté, et que et |

| 135 MG mars 2011 | Je pense que c’est aussi pour ça que moi, je suis très attachée à l’idée que, une visite elle puisse se faire en deux temps, c’est-à-dire un temps en autonomie, et un temps en visite guidée, c’est-à-dire que peut-être que le temps de visite guidée va être un temps d’apport euh… historique, technique, descriptif, d’analyse, |

Ce qui pour renvoie Manon a pensé qu’il y a une conception idéale de la rencontre et une conception plus réaliste. Nous supposons que la rencontre « subjective » s’approche plus de la réalité, malgré les conditions qu’il faut respecter « Y a des conditions ». Nous supposons que ce sont les conditions dans le lieu citées plus en avant auxquelles elle fait référence : appropriation du lieu, déplacement possible dans ce lieu, appropriation de l’œuvre « préférée…détestée », et peut-être diminution du poids des connaissances à avoir et sa voir sur l’œuvre. Elle explique qu’aujourd’hui, à son goût, cette rencontre est « il y a des idées trop théoriques et trop idéales », sans doute trop intellectualisée. D’autres modalités apparaissent par la suite dans l’entretien, que Manon souligne. Le spectateur devrait être actif, malheureusement dans les propositions de visite est « il y a des idées trop théoriques et trop idéales », sans doute trop intellectualisée. D’autres modalités apparaissent par la suite dans l’entretien, que Manon souligne. Le spectateur devrait être actif, malheureusement dans les propositions de visite qui lui sont faites, il est plus souvent passif, mais surtout, ce sont les conditions, les situations qui : « engage le spectateur à être très passif ». Elle cherche un juste milieu à son travail : « moi je trouve que mon travail c’est un travail à la fois intellectuel et pédagogique, pas pédagogique au sens forcément scolaire ». L’œuvre fait réfléchir, elle oblige l’esprit à sortir être très passif ». Elle cherche un juste milieu à son travail : « moi je trouve que mon travail c’est un travail à la fois intellectuel et pédagogique, pas pédagogique au sens forcément scolaire ». L’œuvre fait réfléchir, elle oblige l’esprit à sortir.

| 137 MG mars 2011 | Mais le temps, euh, de plaisir sensible, il peut tout à fait être mené par l’enseignant sans qu’il ait aucune compétence, puisqu’il s’agit que, d’avoir la compétence, de, de, d’encadrer ces élèves |

| 139 MG mars 2011 | Et ça il le fait tout le temps ! Moi, je, je, puisque nous arrivons mal à prendre le temps de le faire, j’aimerais dans l’idéal, que chaque enseignant qui réserve une visite guidée, réserve d’abord une visite libre ! Et pour eux aussi d’ailleurs, le faire et après le faire avec les élèves ! |
Manon propose par rapport à la visite du musée que les enseignants n’hésitent pas à organiser cette visite « libre » : « j’aimerais dans l’idéal, que chaque enseignant qui réserve une visite guidée, réserve d’abord une visite libre ». Elle pense que ce préambule de visite donnerait plus d’audace ou autoriserait plus d’implication des élèves, et peut-être même des enseignants. Elle engage les enseignants dans la rencontre avec les œuvres, sous cette forme, pour qu’eux-mêmes puissent en bénéficier et transmettre ce bénéfice aux élèves, parce que le musée dit-elle fait difficilement cette « visite libre ». Le métier de médiateur est conçu de la sorte, il doit accompagner le visiteur, il n’est pas concevable de le laisser libre.

Si nous essayons de résumer ne pourrions-nous pas décrire ce qui serait de l’ordre d’une rencontre avec l’œuvre plutôt qu’« idéale », nous dirions réussie ? Une rencontre avec l’œuvre devrait se faire en deux temps. Il y aurait tout d’abord un temps de « plaisir sensible », mené par l’enseignant, parce qu’aucune compétence n’est demandée ou sollicitée, vu comme un « temps en autonomie » où chacun voit, observe, regarde, sélectionne, peut-être prépare pour l’autre, il est question de « partage », ce qu’il préfère ou déteste ». Ensuite dans un second temps plus organisé où le médiateur prend en charge l’apport », certaines connaissances s’il les estime nécessaires, et veille au partage et aux échanges pour laisser place aux conceptions de chacun.

Elle propose d’ailleurs que ces conditions soient appliquées aux élèves, comme aux enseignants : « eux aussi d’ailleurs, le faire et après le faire avec les élèves ».

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité

Non renseigné

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain

**Figuratif contre abstraction**

||
| 147 MG mars 2011 | Donc mercredi on était avec Yves Soulé™, Philippe Mesmin et des élèves de master II et autour de la sculpture ! Ils ont travaillé l’écriture à partir de l’œuvre d’art et ils ont travaillé sur un détail de l’araignée de Germaine Richier ! Et puis après on est allé voir ! Et puis je leur ai fait un petit commentaire autour de l’araignée. Puis je leur ai demandé, bon voilà c’est tout l’apport que je peux vous faire en tant qu’historienne de l’art, mais est-ce que c’est une œuvre où on fait assoir les enfants devant qui, euh, évoque chez eux, plein de, euh, comment dire des réactions ? Ou est-ce qu’au contraire, vous pensez que l’attitude est favorable ou plutôt défavorable de la part des élèves ou pas, pas en tant que jugement mais en tant que réactions ? Ils disent : « oh non, ça doit pas trop les intéresser, parce que quand même on reconnaît, pas bien que c’est une araignée » (rire) !

| 149 MG mars 2011 | Je leur ai dit ben alors là en fait c’est une réaction d’adultes !

Manon montre dans cet extrait les réactions d’étudiants-enseignants face aux œuvres qui posent le problème de ressemblance ou non avec la réalité. En effet ces étudiants sont confrontés à une œuvre de Germaine Richier, qui s’inscrit pourtant dans le figuratif, tout en étant décalée par rapport au réel ! : « Ils disent “oh non, ça doit pas trop les intéresser, parce que quand même on reconnaît, pas bien que c’est une araignée” ». L’œuvre ne ressemble pas à une araignée. Le titre portant nous laisse entendre que l’auteur la désigne comme telle. Certains détails formels, l’apparentent au monde des humains, et d’autres au monde animal. Les dilemmes pour ces étudiants ne se situent pas dans ce qu’ils voient, mais bien plus dans ce qu’ils pensent. Il s’agit bien de leurs conceptions de l’œuvre. Pour eux, l’œuvre ne ressemblant pas à une véritable araignée, entrainera inévitablement un refus de la part des élèves ; ils copient leurs conceptions personnelles sur celles des élèves, sans penser qu’elles peuvent être différentes et variées. Ils n’ont pas conscience à ce moment-là que ces présuppositions d’adultes concernant l’œuvre, sont projetés et éliminent ceux des élèves. Ils pensent que pour être acceptée des élèves, l’œuvre doit être représentative d’une certaine réalité : l’araignée doit donc être une représentation ressemblante de ce qu’est une araignée dans la réalité conforme à l’image qu’ils en ont et non une interprétation même figurative de l’artiste.

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal

**Musée : idée reçue, « bien être »**

| 83 MG mars 2011 | Je trouve que ce qui serait, y a deux choses, je voudrais qu’ils puissent se sentir plus à l’aise, dans un musée !

| 85 MG mars 2011 | C’est-à-dire qu’ils le conçoivent vraiment comme un lieu de ressources !

| 87 MG mars 2011 | Dans lequel ils peuvent puiser !

| 88 MEP mars 2011 | Comme une bibliothèque ?

| 89 MG mars 2011 | Exactement ! Mais librement, quoi, mais c’est-à-dire que, ils se sortent de cette idée un petit peu préconçue, que c’est un endroit impressionnant où faut être accompagné, comme ça, moi vraiment l’idéal c’est que se l’approprient déjà eux personnellement, pour oser, enfin permettre aux enfants de se l’approprier aussi librement.

| 91 MG mars 2011 | Parce que, ça passe aussi, on sent chez des futurs enseignants, voire même chez des enseignants, tout court !

| 93 MG mars 2011 | Euh…, une distance qui s’établit avec le lieu, et souvent on dit « poussiéreux », mais c’est, ce qui fait que, d’ailleurs on retrouve dans l’univers du musée, comme l’univers de l’école, la même, le même esprit, qui reste un peu scolaire, au sens péjoratif du terme, c’est-à-dire que ! Ah oui mais

162 Yves Soulé est enseignant, maitre de conférence à l’IUFM, FDE de Montpellier. Philippe Mesmin est maitre formateur, avec la spécificité arts plastiques.
Manon expose ce qu’elle pense être des idées reçues à propos du musée : « ils se sortent de cette idée un petit peu préconçue, c’est un endroit impressionnant où faut être accompagné ». Nous supposons qu’elle signifie, par cette expression « ça passe aussi », que la rumeur de musée « poussièreux » s’est un peu propagée dans le public en général. Ces conceptions un peu anciennes du musée – reconnaissantes que de nombreux musées ont fait de l’accueil du public un ressort exceptionnel à leur notoriété et les sites Internet les y ont bien aidés – se sont répandues dans l’univers scolaire : « on retrouve dans l’univers du musée, comme l’univers de l’école…le même esprit ». Le musée a une réputation entachée, il est ennuyeux, guindé, imposant « impressionnant », et cette image fait peur, écartant les enseignants trop timides, parce qu’ils n’oseront pas faire le pas : « ouvrir ». Elle milite pour une « appropriation » et un espace où l’on peut être libre : « s’approprier librement ». Elle aimerait effacer le poids de cette image qui insiste sur son côté pesant, « scolaire au sens péjoratif du terme » dit-elle. Elle comprend que dans l’esprit de Manon, elle cherche à reprendre les conceptions personnelles qu’imaginent les enseignants du musée. Au musée on devrait y apprendre le sensible ou affiner sa sensibilité, apprendre avec plaisir, y rencontrer des œuvres et partager cette rencontre, y être à l’aise et y voir presque un lieu de promenade, presque de distraction « intellectuelle » sans peut-être essayer de résoudre ?

Pour l’enseignant et soutenir de manière cohérente son enseignement des arts plastiques. Rappelons que les œuvres, les références artistiques, participent à un haut degré à cet enseignement et donc que l’idée de Manon de voir dans le musée, un lieu de ressources est très habile. Manon souligne que cette démarche transférée aux élèves, nécessite qu’ils s’approprient le lieu, le musée, et par conséquent les œuvres. Cet effet systémique est capital pour Manon, elle utilise deux fois le mot « librement », signifiant son attachement à cette démarche. L’appropriation des œuvres passerait, pour Manon, par cette appropriation des lieux, qui permettrait peut-être une simplification de l’esprit de la rencontre avec l’œuvre, et affranchissement de l’impact du lieu.

Le musée lieu de ressources et de réflexion

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>85 MG mars 2011</td>
<td>C’est-à-dire qu’ils le conçoivent vraiment comme un lieu de ressources !</td>
</tr>
<tr>
<td>87 MG mars 2011</td>
<td>Dans lequel ils peuvent puiser !</td>
</tr>
<tr>
<td>88 MEP mars 2011</td>
<td>Comme une bibliothèque ?</td>
</tr>
<tr>
<td>89 MG mars 2011</td>
<td>Exactement ! Mais librement, quoi, mais c’est-à-dire que, ils se sortent de cette idée un petit peu préconçue, que c’est un endroit impressionnant où faut être accompagné, comme ça, moi vraiment l’idéal c’est qu’ils se l’approprient déjà eux personnellement, pour osé, enfin permettre aux enfants de se l’approprier aussi librement.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Pour Manon, le musée est un outil également : « un lieu de ressources ». Manon parle d’oser, d’y être à l’aise, donc de rendre le lieu moins hostile, pour y puiser des ressources. Les œuvres ainsi approchées, peuvent devenir des outils de références pour l’enseignant et soutenir de manière cohérente son enseignement des arts plastiques. Rappelons que les œuvres, les références artistiques, participent à un haut degré à cet enseignement et donc que l’idée de Manon de voir dans le musée, un lieu de ressources est très habile. Manon souligne que cette démarche transférée aux élèves, nécessite qu’ils s’approprient le lieu, le musée, et par conséquent les œuvres. Cet effet systémique est capital pour Manon, elle utilise deux fois le mot « librement », signifiant son attachement à cette démarche. L’appropriation des œuvres passerait, pour Manon, par cette appropriation des lieux, qui permettrait peut-être une simplification de l’esprit de la rencontre avec l’œuvre, et affranchissement de l’impact du lieu.

Le musée lieu de promenade

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>95 MG mars 2011</td>
<td>Ils ne peuvent pas être, dans, en connaissance de tout, ils devraient aller au musée avec beaucoup plus de simplicité</td>
</tr>
<tr>
<td>96 MEP mars 2011</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>97 MG mars 2011</td>
<td>Comme un lieu de promenade, respectueux du lieu, bien entendu, il s’agit pas en fait de faire n’importe quoi, mais d’être moins impressionné par le lieu, où on est obligé de venir au musée pour apprendre quelque chose !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Manon aimerait que le musée puisse être considéré comme un lieu de promenade que l’on respecte : « un lieu de promenade, respectueux du lieu ». Ces propos peuvent être étonnant, elle se rend compte de l’impact du lieu et cherche à modifier les conditions d’appropriation du lieu, en précisant qu’il n’est pas nécessaire d’y apprendre quelque chose ; elle pense que cette impression laissée par le musée vient justement de cette tradition qu’il faudrait « apprendre ». On peut également comprendre l’expression de Manon « apprendre quelque chose », un peu différemment. En effet, elle peut signifier qu’il est possible d’entrer dans le musée pour y apprendre autre chose, qui n’entre pas dans un cadre habituel. Les apprentissages scolaires sont listés et dictés par les programmes, l’institution, les disciplines et les didactiques. Manon nous éclaire sur un principe souvent oublié par les enseignants, le musée n’est pas l’école, il peut offrir d’autres formes et d’autres modalités d’apprentissage. Est-ce là une possibilité de prendre la rencontre de l’œuvre sous un autre angle que celui des apprentissages scolaires ?
Mais la question ne se pose même pas, on, par contre qu’est-ce que c’est qu’un musée ? Ça, ça me semble être une question intéressante !

Mais plus sur l’idée du patrimoine commun, de la collection, de notions, qui sont complètement transposables à d’autres domaines, là, voilà moi c’est plutôt ça !

Si la question de ce qu’est une œuvre d’art ne se pose pas vraiment pour Manon, la question de ce qu’est un musée, se pose plus sérieusement. Elle est rare et nous le signalons, parce que nous pensons qu’elle signifie une particularité de la conception personnelle de Manon. Elle répond à sa question par plusieurs arguments. Tout d’abord il fait savoir ce qu’est un musée parce qu’il fait parti d’un patrimoine commun, et que « l’idée du patrimoine » doit s’entendre dans le sens de communauté ; ainsi les œuvres sont intégrées au patrimoine commun, en quelque sorte, elles appartiennent intellectuellement à tous ceux qui entrent dans le musée. Ces œuvres s’approvisionnent, comme le patrimoine. Nous avions souligné d’ailleurs dans les textes officiels cet approvisionnement du patrimoine : « l’idée du patrimoine commun ». Ensuite le musée protège une collection : « l’idée de la collection ». Ces collections qui sont des dons : des artistes, des mécènes, des protecteurs, des défenseurs… Ces collections offrent la possibilité de construire des réseaux d’œuvres dont les notions, peuvent servir à comprendre et expliquer des concepts et des représentations complexes dans d’autres domaines : « notions, qui sont complètement transposables à d’autres domaines ».

AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition
Non renseigné

3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs / les reproductions
Non renseigné

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques
Non renseigné

3d) La médiation, en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs

Répartition des services au sein du musée Fabre : compétences attachées

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Service et Métier</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>17 MG mars 2011</td>
<td>Donc j’ai rejoint l’équipe à plein temps et le travail que je faisais déjà auparavant qui était déjà, quand j’étais à temps partiel, qui était un travail de médiationFOU !</td>
</tr>
<tr>
<td>19 MG mars 2011</td>
<td>Donc essentiellement visites guidées, s’est trouvé complète par deux jours supplémentaires au moment de mon passage à plein temps et ces deux jours supplémentaires, qu’on appelle bêtement des jours de bureau, sont en fait des jours consacrés à la mise en place de projets, de projets sur les publics au pluriel, puisque le service des publics, c’est vraiment dans l’idée de faire venir au musée les publics les plus variés !</td>
</tr>
<tr>
<td>21 MG mars 2011</td>
<td>Et comme nous sommes plusieurs à être chargés de projets au sein de ce service des publics il a été décidé, d’un commun accord, qu’il était plus simple que chacun d’entre nous soit chargés d’un type de public ! Donc j’ai des collègues qui sont chargés du public étudiant, d’autres qui sont chargés des publics en situation de handicap, un 3ème collègue chargé des publics touristiques adultes !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Manon nous éclaire sur l’organisation du musée et les répartitions de services : « deux jours supplémentaires, qu’on appelle bêtement des jours de bureau ». Ces journées permettent la mise en place de modalités de présentation des rencontres avec les œuvres et démontre un travail réfléchi sur ces modes de présentation de la rencontre. Elle met en avant la politique du musée qui diversifie la prise en charge des différents publics en fonction de l’âge et de l’accompagnement : « consacrés à la mise en place de projets », « de projets sur les publics au pluriel », « service des publics », « dans l’idée de faire venir au musée les publics les plus variés ». On attribue à chacun des services une catégorie de public : « chargés d’un type de public », ce qui ouvre une grande variété de compétences : « public étudiant, publics en situation de handicap, des publics touristiques adultes… ». Cette volonté de diversifier la prise en charge des publics se reflètent dans la manière dont seront proposées les rencontres avec les œuvres dans le musée. Les modalités de présentation dans la rencontre avec les œuvres et les compétences nécessaires se déclinent.

Manon nous éclaire sur les enjeux de la politique proposée dans le musée, en signalant qu’elle a « rejoint une équipe ». Nous pensons qu’elle justifie le travail de médiation au sein du musée, donc des services spécifiquement compétents pour accueillir les types de public et au sein d’une d’équipe, déjà formée.

Le médiateur : une conception personnelle

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Service et Métier</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>63 MG mars 2011</td>
<td>Le service des publics et le métier des médiateurs, moi je pense que si on est là, on est là pour favoriser la rencontre, parce que je pense que si, moi je tiens au terme de « médiatrice »,</td>
</tr>
<tr>
<td>67 MG mars 2011</td>
<td>Ou de guide conférencier, qui est un peu vieux jeu, il est…</td>
</tr>
</tbody>
</table>
C’est-à-dire de mettre en contact un visiteur et une œuvre ou un lieu et moi je suis là pour faire le transfert, mais pas pour euh, comment dire, pour réciter quelque chose, je trouve que le terme de guide conférencier !

C’est un peu ça ! Ça engage le spectateur à être très passif, je trouve que le terme « d’animateur », c’est presque l’opposé, l’inverse ! C’est-à-dire qu’on est dans, le ludique, pas tellement dans la sensibilité et moi je trouve que mon travail c’est un travail à la fois intellectuel et pédagogique, pas pédagogique au sens forcément scolaire ! Mais c’est, ouaih, essayer de créer les conditions de cette rencontre, et je pense que cette rencontre, ouaih, c’est pas que des mots, elle est vraiment différente pour chaque type de public, c’est-à-dire que les conditions d’une rencontre, d’une bonne rencontre pour des scolaires, c’est pas les mêmes conditions pour des groupes d’adultes !


**Le médiateur est accompagnateur, un vecteur de la rencontre avec l’œuvre**

<table>
<thead>
<tr>
<th>59 MG mars 2011</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dans la réalité, je pense que, tout ce que, à dit Bourdieu entre la possibilité pure et la possibilité réelle, c’est pas parce qu’on va mettre quelqu’un devant une œuvre d’art, même devant un tableau, ou quoi que ce soit, dans des conditions, les plus agréables possibles, que, il va se passer quelque chose ! Je pense qu’il y a besoin d’un accompagnement, en tout cas, si je le pensais pas, je ne serais pas là ! (rire)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>69 MG mars 2011</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pour moi c’est une idée de passation, de …</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Non renseigné</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AXE 4 « Professionnalité ») Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus**

<table>
<thead>
<tr>
<th>147 MG mars 2011</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Donc mercredi on était avec Yves Soulé, Philippe Mesmin et des élèves de master II et autour de la sculpture ! Ils ont travaillé l’écriture à partir de l’œuvre d’art et ils ont travaillé sur un détail de l’araignée de Germaine Richier ! Et puis après on est allé voir ! Et puis je leur ai fait un petit commentaire autour de l’araignée. Puis je leur ai demandé, bon voilà c’est tout l’apport que je peux vous faire en tant qu’historienne de l’art, mais est-ce que c’est une œuvre où on fait assoir les enfants devant qui, euh, évoque chez eux, plein de, euh, comment dire des réactions ? Ou est-ce qu’au contraire, vous pensez que l’attitude est favorable ou plutôt défavorable de la part des élèves ou pas, en tant que jugement mais en tant que réactions ? Ils disent : « oh non, ça doit pas trop les intéresser, parce que quand même on reconnait, pas bien que c’est une araignée (rire) !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

163 Nous avons volontairement changé ce terme, utilisé qu’une seule fois, pour le terme masculin « médiateur », plus clair.

164 Yves Soulé est enseignant, maître de conférence à l’IUFM, FDE de Montpellier et Philippe Mesmin est maître formateur, avec la spécificité arts plastiques.
Nous terminerons l’analyse de Manon par cet exemple. Il spécifie la manière dont elle travaille avec les étudiants et futurs enseignants, en approchant les conceptions adultes/ enfants et montre la différence de regards, qui sont posés sur une œuvre qui s’éloigne du figuratif, qui n’est pas réellement abstraite, et une œuvre que l’on pourrait qualifier de figurative : L’araignée et Loretto. Du côté élèves, elle nous fait comprendre que ceux-ci n’auront que peu de chose à dire sur l’œuvre de Germaine Richier, Loretto : « … ça ressemble bien à un petit garçon…c’était un petit garçon … en 3 secondes, c’est fini,… c’est grillé ». Cependant que du côté adulte d’autres préoccupations vont surgir autour de la rencontre avec cette œuvre, avec L’araignée où les élèves y accrocheront plus volontiers leur imaginaire, l’animal symbole de cette monstruosité dont ils raffolent. Les futurs enseignants eux-mêmes se sentent dépasser par l’œuvre. Manon est intriguée par leurs conceptions parce qu’elles distancient alors les élèves de ces œuvres-là. L’enseignant ne la proposera pas aux élèves. Les conceptions des enseignants doivent être accompagnées pour éviter que les œuvres soient exclues de la rencontre, travaillées, voilà le rôle du médiateur.

| 149 MG mars 2011 | Je leur ai dit ben alors là en fait c’est une réaction d’adultes ! |
| 151 MG mars 2011 | Parce qu’un enfant ça regarde que, ils reconnaissent que, ça ressemble ! En fait tu montres l’araignée de Germaine Richier à un enfant, ben il s’arrêterait pas, chaque enfant a une histoire personnelle à raconter, par contre, il y avait Loretto, le petit garçon, qui est à côté, par contre, vous si je vous montre cette sculpture, vous allez être cent fois plus à l’aise, ça ressemble bien à un petit garçon ! |
| 153 MG mars 2011 | Par contre on l’a montré à des enfants, en 3 secondes, c’est fini parce qu’après avoir vu que c’était un petit garçon et qu’il était tout nu : « Ouhhh ! on voit son zizi ! » et bon, eh ben voilà, il est grillé, y a plus rien à dire, (rire) parce que…/…/ |

On trouve dans ces deux derniers tours de parole analysés, des arguments pour expliquer, pourquoi les conceptions des enseignants doivent bouger par rapport à l’exclusion d’œuvres. En effet Manon trouve important que chacun prenne position sur l’œuvre, parce qu’il n’y a pas « grand-chose de juste ou faux » et pour pouvoir prétendre à une opinion sur une œuvre, il faut que cette œuvre soit accessible. L’école a donc auprès de l’enseignant un rôle capital à tenir, pour que la rencontre avec les œuvres soit à la fois un « plaisir à venir au musée » et le lieu où les opinions sur la rencontre peuvent être discutées. Les enseignants transmettent dit-elle « angoisse » ou « plaisir » dans la rencontre avec les œuvres. La musique, pour Manon est un moyen de comparer les réactions et émotions devant les œuvres. Elle cherche dans sa pratique de médiateur à dépasser cette croyance où ce serait l’enseignant qui a raison, à accompagner les choix et à les affirmer. Chacun doit prendre position et s’engager. Il faut donner le plus possible aux individus qui rencontrent les œuvres de pouvoir apprendre à porter un jugement et surtout apprendre à dédramatiser le fait de faire des choix. Enfin Manon pense que le lieu de rencontre avec l’œuvre est important, de passer par l’espace et cette appropriation de l’espace peut donner une autre dimension à la rencontre : « un espace différent de celui de l’école, de la maison » dans lequel il faut déjà se mouvoir.

**Conception personnelle de l’œuvre, de l’art**

165 Les œuvres ont déjà été citées dans cette analyse.
Item 1 : Comment aborder ce qu’est une œuvre d’art ? Du beau ? L’œuvre d’art nécessite une part d’engagement par le justement, une part d’imagination, une part de plaisir, et admettre en plus une part d’inutilité. Manon expose qu’une œuvre d’art, c’est ce que l’on va considérer soi-même comme une œuvre d’art, avec l’obligation de se sortir de ce qui est convenu ou conventionnel. Tout le monde a droit à sa part de patrimoine et tout le monde peut apprivoiser cette part. Il faut dédramatiser la possibilité d’avoir ces propres choix d’œuvres.

Item 2 : La rencontre doit avoir du sens. Nous avons trop en tête l’idée d’une rencontre idéale. La rencontre avec l’œuvre est un cadeau, elle doit offrir du plaisir. Il y a un jeu (sens mécanique) entre un idéal de rencontre et une rencontre physique réelle ou une réalité de la rencontre.

Item 3 : Manon a une conception sociale de l’œuvre ; elle doit être promue dans ce sens.

Item 4 : Le paradoxe entre l’art abstrait et figuratif tient au fait que l’art abstrait rend les spectateurs plus bavards, parce qu’il oblige à chercher, alors que l’art figuratif se livre lus vite au regard, même si le sens n’est pas toujours très clair, il donne une impression de savoir.

Item 5 : Les enseignants doivent organiser des visites où les élèves pourraient être autonomes, parce que ces visites ne leur ne demandent pas de compétence. Ces conditions de rencontres avec l’œuvre donnent plus d’audace ou autorisent plus d’implication des élèves. Le lieu du musée est ancré dans des traditions qui sont transmises aussi bien par le public que par les familles ou les enseignants et souvent avec beaucoup d’idées reçus qui desservent le lieu même de la rencontre avec les œuvres. Elle aimerait simplifier l’esprit de la rencontre avec l’œuvre et la libérer de l’impact du lieu et qu’enfin le public (enseignants, étudiants, élèves) soit à l’aise. Le musée peut être aussi considéré comme un lieu de réflexion et pourquoi pas de recherche. Les présuppositions d’adultes concernant l’œuvre sont projetées et éliminent ceux des élèves, en ce qui concerne l’art abstrait et l’art figuratif, c’est flagrant.

**Didactique de la rencontre comme médiateur**

Item 1 /2/3/ NR / Item 4 : Le médiateur a un rôle avec des fonctions très spécifiques, d’après Manon à mettre en jeu lors de la rencontre avec l’œuvre : il doit lui conférer un aspect ludique, activer sa fonction de passeur auprès des œuvres plus complexes en apportant, un accompagnement, il est donc le passeur et l’accompagnateur. Il donne un caractère d’intermédiaire au sens de « vecteur » à la rencontre avec l’œuvre, c'est-à-dire qu’il oriente la rencontre.

**Professionnalité**

Item 1 : Il y a un risque d’œuvre « facile » dans le figuratif, mais les élèves y viennent très vite à bout et non plus rien à dire. Les œuvres plus sophistiquées, plus déconstruites semblent moins abordables pour les adultes mais stimulant l’imaginaire des élèves. Les conceptions des enseignants doivent être accompagnées pour éviter que les œuvres soient exclues de la rencontre, travaillées, voilà le rôle du médiateur.

Item 2/3/4 NR
<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 9</td>
<td>1</td>
<td>Rencontre de l’œuvre, histoire personnelle de la rencontre</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>2</td>
<td>Médiation de la rencontre</td>
</tr>
<tr>
<td>11 à 14</td>
<td>3</td>
<td>Le plaisir s’apprend</td>
</tr>
<tr>
<td>15 à 20</td>
<td>4</td>
<td>Conception de la rencontre de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>20 à 26</td>
<td>5</td>
<td>Conception de l’art : apprendre la vie</td>
</tr>
<tr>
<td>27 à 32</td>
<td>6</td>
<td>Définition de l’œuvre d’art et fonction de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>33 à 37</td>
<td>7</td>
<td>Pratique de l’œuvre, avoir l’habitude d’être devant les œuvres, différents de pratiques plastiques devant les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>38 à 39</td>
<td>8</td>
<td>Fonction et conception de l’art</td>
</tr>
<tr>
<td>40 à 43</td>
<td>9</td>
<td>Connaissance sur les œuvres, idée préconçue de la rencontre</td>
</tr>
<tr>
<td>44</td>
<td>10</td>
<td>Investissement engagement</td>
</tr>
<tr>
<td>45 à 46</td>
<td>11</td>
<td>Pratiques plastiques autour des œuvres ; les ateliers dans le centre d’art</td>
</tr>
<tr>
<td>47 à 53</td>
<td>12</td>
<td>Choix des dispositifs de rencontre de l’œuvre, rencontre œuvre-artiste, importance du corps</td>
</tr>
<tr>
<td>54 à 55</td>
<td>13</td>
<td>Plus précisément la contemplation, du temps pour « voir »</td>
</tr>
<tr>
<td>56 à 59</td>
<td>14</td>
<td>Préparation à la rencontre, rendre disponible, accepter et faire accepter l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>60 à 62</td>
<td>15</td>
<td>L’œuvre clef, œuvre importante, conception personnelle de l’art (chef-d’œuvre)</td>
</tr>
<tr>
<td>63 à 65</td>
<td>16</td>
<td>Œuvre plébiscitée, œuvre qui résonne sur l’homme, entrer dans l’œuvre, des risques</td>
</tr>
<tr>
<td>66 à 72</td>
<td>17</td>
<td>Revenir voir les œuvres, attitude du spectateur, posture de l’enseignant, habitudes transmises aux élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>73 à 74</td>
<td>18</td>
<td>Développer la connaissance du patrimoine disponible, accessible</td>
</tr>
<tr>
<td>75 à 77</td>
<td>19</td>
<td>Un dispositif, comme une routine, une quotidienneté</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

**Gaëlle le 11 juillet 2012**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 23</td>
<td>1</td>
<td>Début de l’entretien, préparation</td>
</tr>
<tr>
<td>24 à 53</td>
<td>2</td>
<td>Rapport à l’œuvre définit, difficile ; depuis très longtemps sensible à l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>54 à 86</td>
<td>3</td>
<td>L’œuvre comme une contemplation : les manières de voir l’œuvre, l’œuvre qui touche important</td>
</tr>
<tr>
<td>87 à 126</td>
<td>4</td>
<td>Apprendre l’œuvre : la réception de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>127 à 159</td>
<td>5</td>
<td>L’appropriation de l’œuvre : présenter, ressentir, être attentif</td>
</tr>
<tr>
<td>160 à 174</td>
<td>6</td>
<td>L’œuvre et l’élève : apprendre de l’œuvre, l’esprit prêt, on accède ; l’œuvre éveille l’esprit</td>
</tr>
<tr>
<td>175 à 191</td>
<td>7</td>
<td>Exemple de nature de l’œuvre et expérience de l’œuvre : la vidéo absorbe</td>
</tr>
<tr>
<td>192 à 207</td>
<td>8</td>
<td>Acquérir les connaissances sur l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>208 à 217</td>
<td>9</td>
<td>La passion</td>
</tr>
<tr>
<td>218 à 251</td>
<td>10</td>
<td>Les premières rencontres avec les œuvres : le cinéma et le théâtre</td>
</tr>
<tr>
<td>252 à 317</td>
<td>11</td>
<td>Les œuvres et les pratiques plastiques ; les lieux changent le regard de l’œuvre, change le comportement des élèves face à l’œuvre et il faut valoriser la parole de l’élève dans ces nouvelles conditions de rencontre</td>
</tr>
<tr>
<td>318 à 349</td>
<td>12</td>
<td>Rôle et place de l’artiste, intégration de l’artiste ; l’enquête autour de l’œuvre comme un dispositif de rencontre</td>
</tr>
<tr>
<td>350 à 361</td>
<td>13</td>
<td>Comprendre les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>362 à 422</td>
<td>14</td>
<td>Meilleur souvenir de l’œuvre : la Pietà de Michel Ange</td>
</tr>
<tr>
<td>423 à 449</td>
<td>15</td>
<td>Ce qu’apporte : rencontrer des œuvres</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**AXE1 « rapport à » Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES**

**Axe 1 : Biographie et construction du rapport à l’œuvre**

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art

**Et si c’était le cinéma et le théâtre ?**

- **221GD 11 juillet 2012** Elle nous a jamais amenées voir d’expos, mais par contre elle nous amenait beaucoup au cinéma !
- **223GD 11 juillet 2012** Et beaucoup au théâtre, bon j’ai horreur du théâtre mais en tout cas on a vu beaucoup de choses : Harold et Maud, En attendant Godot, enfin bon bref, tout ça au théâtre !
- **225GD 11 juillet 2012** Et si tu veux, en fait, la première expérience visuelle, dont je me, je me rappelle c’est le film
qu’on a vu, donc tu vois c’est pas une œuvre d’art en fait, quand on était petite, c’était la ballade de Narayama, tu vois ma mère elle nous amenait voir des trucs comme ça, je sais pas si tu vois ce que c’est comme film ?

227GD 11 juillet 2012
C’est un film qui a eu la palme d’or, où c’est un vieux monsieur qui part sur la montagne pour mourir, en fait tu vois !

229GD 11 juillet 2012
Oui ! Donc tu vois, nous on voyait le Tambour, Yol, Vol au dessus d’un nid de coucou, enfin tu vois.

Les premières expériences esthétiques de Gaëlle sont très différentes de tout ce que nous avions entendu, jusqu’à maintenant. Les films vus avec sa mère, et nous pensons avec sa sœur puisqu’elle dit « nous », sont des œuvres qui une attitude et un lieu spécifiques ; l’écran, le noir, la salle, oblige le spectateur à regarder, à d’observer précisément. Les films dont parle Gaëlle sont très singuliers : « c’était la ballade de Narayama ». Les œuvres cinématographiques offrent un panorama de couleurs, de formes, de lumière… Gaëlle part de l’idée que ces films ont construit bien sur ces premières envies, sa curiosité et surtout : « la première expérience visuelle ». Le théâtre participait peut-être à donner le caractère plus vivant aux œuvres : « bon j’ai horreur du théâtre mais en tout cas on a vu beaucoup de choses : Harold et Maud. En attendant Godot ». On peut penser qu’elle possède un bagage cinématographique très rare, pour son âge, qu’elle ne donne pas.

Un peu plus loin elle révèle d’autre rencontre, dans sa jeunesse

233GD 11 juillet 2012
Donc on était partie pour ça, donc tous les jours on faisait plein d’expos partout, donc si tu veux, j’ai plus le souvenir de cette période là, où y a des œuvres de Duane Hanson que j’ai vu, enfin bon, après je me rappelle plus trop les artistes, y avait une œuvre c’était, dans l’espace de la Saatchi, il avait mis un revêtement en métal au milieu de la galerie et dessus ils avaient mis de l’huile, et y avait le plafond qui se reflétait et t’avait plus aucun repère, y avait une sorte de passerelle pour rentrer dans la salle et après tu voyais le plafond se reflétait et sur le sol enfin c’était assez bizarre, je me rappelle de cette œuvre là, mais je ne me rappelle plus du nom de l’artiste, mais c’est vrai que moi, les choses dont je me rappelle, c’est plus le cinéma tu vois, mes références, assez bizarrement.

Elle révèle un peu plus loin, un autre épisode, qui consolide ce plaisir, cette passion dont elle parle. Il se situe plutôt à l’âge de vingt ans, pendant un voyage en Angleterre : « donc tous les jours on faisait plein d’expos ». Elle semble avoir accumulée de nombreuses rencontres à ce moment-là : « où y a des œuvres de Duane Hanson que j’ai vu, enfin bon, après je me rappelle plus trop les artistes, y avait une œuvre c’était, dans l’espace de la Saatchi, il avait mis un revêtement en métal au milieu de la galerie et dessus ils avaient mis de l’huile, et y avait le plafond qui se reflétait et t’avait plus aucun repère, y avait une sorte de passerelle pour rentrer dans la salle et après tu voyais le plafond se reflétait et sur le sol enfin c’était assez extraordinaire, je me rappelle de cette œuvre là, mais je ne me rappelle plus du nom de l’artiste, mais c’est vrai que moi, les choses dont je me rappelle, c’est plus le cinéma tu vois, mes références, assez bizarrement.


Dans cette expérience, ce qui nous intéresse, Gaëlle donne des indications précises et le titre ou le nom de l’artiste n’a plus d’importance. C’est de l’œuvre même dont elle se souvient : « je me rappelle de cette œuvre ».

Elle termine dans cette intervention en confirmant, peut-être par cet événement, que le cinéma la marque plus. Notons que Gaëlle est assez jeune dans l’ensemble des interviewés et le médium cinéma correspond peut-être plus à l’âge, malgré quelques changements dans les pratiques des français (monde commun, processus d’individualisation, DE SINGLY, 2007 ; statistiques DONNAT, 2009).

Des rencontres avec les œuvres qui la bouleversent

| 60GD mai 2011 | Ouf !…/ Il n’y en a pas une, mais j’aime les installations qui immèrgent le spectateur et les œuvres qui parlent d’intimité, comme A place Called Love de Sadie Benning ! |
| 62GD mai 2011 | Oui, j’en suis certaine, bon ça c’est par expérience, mais c’est aussi parce que le jeune ou très

---

166 Orin, une vieille femme des montagnes du Shinshu, atteint l’âge fatidique de soixante-dix ans. Comme le veut la coutume, elle doit se rendre sur le sommet de Narayama pour être emportée par la mort. La sagesse de la vieille femme aura d’ici-là l’occasion de se manifester. (Film d’Imamura Shohei, 1983)

167 A la fin des années 1920, dans la région de Dantzig, Oskar, refusant le monde cruel et surabondant des adultes, décide à l’âge de trois ans de ne plus grandir. (Film de Schöndorff Volker, 1979)

168 Cinq prisonniers turcs bénéficiant d’une permission rejoignent leurs familles. Dans un pays répressif soumis aux coutumes archaïques, cette liberté éphémère n’engendra que le drame. (Film de Sérif Gören et Yılmaz Güney 1981)

169 Rébellion dans un hôpital psychiatrique à l’instigation d’un malade qui se révolte contre la dureté d’une infirmière. (Film de Milos Forman, 1975)

170 Orin, une vieille femme des montagnes du Shinshu, atteint l’âge fatidique de soixante-dix ans. Comme le veut la coutume, elle doit se rendre sur le sommet de Narayama pour être emportée par la mort. La sagesse de la vieille femme aura d’ici-là l’occasion de se manifester. (Film d’Imamura Shohei, 1983)

171 Nous pensons qu’elle fait référence à l’œuvre de Yayoi Kusama.
Danser sa vie
chorégraphique par son intermédiaire.
rendant compte d’une œuvre chorégraphique : « ils ont regardé cette vidéo ». La vidéo faisait donc passer l’œuvre
et bien sûr ça parle de ce quotidien délabré, si je le regarde au travers de cette vidéo, c’est un
intime, c’est noir, les ados adorant ça… il y a quelque chose qui les déchirent en eux-mêmes,
ça donne une envie de crier… presque…

Par expérience, Gaëlle assure que les installations vidéo sont plus adaptées aux élèves, même très jeunes, que nous
fréquentons : « il y a quelque chose qui leur parle de leur temps, de leur vie ». Ce médium est plus proche des élèves par cet
aspect du mouvement, et peut-être, dit-elle du « vivant ». Elle donne l’exemple de ce film de Sadie Benning, (Ci-dessous,
photogramme du film A place Called Love de Sadie Benning)

Elelle en fait l’expérience de ce bouleversement sur ces propres enfants

La dernière fois on est allé à Beaubourg, il y avait une expo « Danser sa vie »172, il y avait une
ils ont regardé cette vidéo, comment elle s’appelle, qui est super connue, ah ! enfin une
danseuse contemporaine, mais super connue quand même et si tu veux ils se sont posés
devant cette vidéo, bon mon fils, est quelqu’un avec beaucoup d’énergie, il fait que tomber,
il s’agit, il court partout.

La dernière fois on est allé à Beaubourg, il y avait une expo « Danser sa vie »172, il y avait une
ils ont regardé cette vidéo, comment elle s’appelle, qui est super connue, ah ! enfin une

danseuse contemporaine, mais super connue quand même et si tu veux ils se sont posés
devant cette vidéo, bon mon fils, est quelqu’un avec beaucoup d’énergie, il fait que tomber,
il s’agit, il court partout.

Elle caractérise son petit garçon plein d’énergie, mais la rencontre avec l’œuvre par ce médium de la vidéo l’a apaisé : « ils ont
regardé cette vidéo ». La vidéo est l’enregistrement par la danseuse d’une chorégraphie ; les enfants voyaient donc une vidéo
rendant compte d’une œuvre chorégraphique : « ils ont regardé cette vidéo ». La vidéo faisait donc passer l’œuvre
chorégraphique par son intermédiaire.

Gaëlle adopte ce même principe d’imprégnation pour ses propres enfants. Dans l’exposition, où elle les conduit à
Beaubourg, Danser sa vie, les enfants se sont posés devant une vidéo. L’emprise de la vidéo semble très importante : « ils se sont posés
devant cette vidéo, bon mon fils, est quelqu’un avec beaucoup d’énergie, il fait que tomber, il s’agit, il court partout ». Elle

Gaëlle adopte ce même principe d’imprégnation pour ses propres enfants. Dans l’exposition, où elle les conduit à
Beaubourg, Danser sa vie, les enfants se sont posés devant une vidéo. L’emprise de la vidéo semble très importante : « ils se sont posés
devant cette vidéo, bon mon fils, est quelqu’un avec beaucoup d’énergie, il fait que tomber, il s’agit, il court partout ». Elle

La vidéo est l’enregistrement par la danseuse d’une chorégraphie ; les enfants voyaient donc une vidéo
rendant compte d’une œuvre chorégraphique : « ils ont regardé cette vidéo ». La vidéo faisait donc passer l’œuvre
chorégraphique par son intermédiaire.

Oui, oui, ça d’accord, mais tu as trouvé des stratégies en tout cas, pour amener à éprouver quelque chose, voilà

ouaih ! ouaih, oui, après oui, on peut pas être à la place des gens

et que, et que c’est important d’apprécier, qu’on apprécie, en fait une œuvre elle nous touche
si elle fait écho à ton histoire quoi tu vois en gros ! Hun tu vois

Mais que, il faut enlever les barrières qu’on a et se laisser porter en quelque sorte, tu vois,

ouaih ! ouaih, oui, après oui, on peut pas être à la place des gens

Se dépatouiller de ça

Photogramme du film A place Called Love de Sadie Benning


Dans la rencontre avec l’œuvre, la précision du lexique permet de progresser dans la verbalisation des émotions. Gaëlle essaie de mettre en évidence certaines émotions : poids, pesant futile, lourd. Elle décrit et se rend compte que cette description est aussi une définition. L’émotion doit nous toucher, nous prendre des larmes intérieures, des cris inaudibles. Elle parle de poids de l’œuvre et les termes qu’elle utilise, appuient cette parole : « je sens quelque chose de fort parfois qui se passe devant des œuvres, tu vois ce que je veux dire ».

Dans la rencontre avec les œuvres, si on laisse aux élèves cette part de liberté enfin quand tu leur demandes et que tu exploites ce qu’ils disent…, les émotions seront plus facilement accessibles. D’après Gaëlle, ils hésitent moins que les adultes : « ils osent crier ou dire "ah ! Bah ! C’est moche" ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Note</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>14GD mai 2011</td>
<td>Oui, ça s’apprend, et ça se construit, pour moi, maintenant avec le recul dans ce métier trois fois oui, oui ça s’apprend, petit à petit au contact des œuvres, on découvre, on prend confiance en soi à parler de l’œuvre, ce qu’elle nous fait, ce qu’elle nous apprend de nous, ce qu’elle dit de nous, des autres, etc… et oui ça se construit et c’est notre travail principal, on met des pierres les unes à côté des autres, les couleurs, les formes, les compositions, les vides, les pleins, la tache ici, le noir là, la trace dans ce coin, etc… et tout ça petit à petit, constitue une manière pour l’esprit de comprendre, de se comprendre, je pense que l’œuvre si elle a une utilité ultime, ce serait ça, se comprendre soi…les ados sont souvent les plus émotifs, plus sensibles, ça parait bizarre ce que je te dis là, mais souvent ce sont eux qui ont les plus grands, plus forts, moment d’émotion, très violent parfois, un refus net, d’une violence extrême, et il faut des armes pour combattre avant qu’ils lâchent, ou encore une adoration presque agressive, mais encore une fois ils ont besoin d’être accompagnés pour dire, pour parler de ces émotions fortes devant les toiles, sinon ça reste plat… et c’est dommage…et après le 3 ? C’est quoi j’avais entendu trois trucs quand tu disais !</td>
</tr>
<tr>
<td>135GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et ça pourquoi ? Je sais pas, quoi, donc effectivement, quand tu dis, ouaih, j’ai pleuré en lisant un livre, moi aussi ça m’est arrivée, mais c’est vrai avec une œuvre, moi ça m’est pas arrivé de pleurer avec, si ça m’est arrivée devant une œuvre de Nan Goldin, de pleurer, mais bon, c’était une installation, y avait un slide-show, ça parlait, donc on était plus sur le format cinéma si tu veux</td>
</tr>
<tr>
<td>127 GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et tu sais, excuse moi de te couper mais par rapport aux enfants, je voudrais continuer une anecdote même je me demande si je te l’ai pas déjà racontée, pour te montrer la réceptivité des œuvres, et la sensibilité que peuvent avoir les enfants tu vois, c’était une œuvre de Nina Childress, donc c’est un tableau tu vois, une, une bonne femme, enfin une princesse descendre un escalier, peint un peu à la Richter et à côté tu as une musique de Debussy, donc c’est Pelléas et Mélisande, voilà, l’histoire du frère qui est amoureux de la sœur, ils ne veulent pas s’aimer, parce qu’ils sont frère et sœur, on est dans tout ça, et je me suis dit c’est une installation, mais c’est une installation avec une peinture te je me suis dis ah là, là ! Comment je vais faire pour faire comprendre aux enfants que cette, que en fait c’est une, une seule œuvre, tu vois, qu’est ce que c’est pas dissocié, voilà, tu vois ! donc c’était des enfants, c’était soit des GS, soit des CP en fait, je m’en rappelle plus !</td>
</tr>
<tr>
<td>129 GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et les gosses, ce sont, je les ai fait assoir par terre, je leur ai dit, vous allez fermer les yeux, vous allez écouter la musique et ensuite je dirai ce que vous allez entendre. Ils ont fermé les yeux, 2 secondes après avoir fermé les yeux, y en a un qui me dit : « c’est la musique du château », j’avais rien dit, j’avais pas dit que c’était une princesse, j’avais pas donné le titre de l’œuvre !</td>
</tr>
<tr>
<td>131GD 11 juillet 2012</td>
<td>Non, voilà d’un seul coup, les gosses, ils ont vraiment, en tout cas celui là, si tu veux, il a vraiment senti quelque chose tu vois, euh !</td>
</tr>
<tr>
<td>133GD 11 juillet 2012</td>
<td>Il a vraiment senti quelque chose, quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>135GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et ça pourquoi ? Je sais pas, quoi, donc effectivement, quand tu dis, ouaih, j’ai pleuré en lisant un livre, moi aussi ça m’est arrivée, mais c’est vrai avec une œuvre, moi ça m’est pas arrivé de pleurer avec, si ça m’est arrivée devant une œuvre de Nan Goldin, de pleurer, mais bon, c’était une installation, y avait un slide-show, ça parlait, donc on était plus sur le format cinéma si tu veux</td>
</tr>
</tbody>
</table>

173 Nina Childress, "H. Escalier" 2002
Retrouver, définir, et accepter que cette sensibilité puisse apparaître, nécessaire de la part de celui qui fait rencontrer les œuvres, une volonté de lutter contre des aprioris. Le dispositif de présentation des œuvres peut conduire la sensibilité des spectateurs et la mise en scène peut accompagner cette sensibilité. Gaëlle installe les élèves à terre, elle leur demande de fermer les yeux, d’écouter la musique qui est intégrée à l’œuvre ; elle construit autour de l’œuvre une mise en scène, qui finalement, appartient en grande partie à l’œuvre elle-même.

Ouais, ouaih ! On peut aller jusqu’au besoin de créer, enfin on peut aller jusqu’à créer un besoin de l’œuvre d’art, tu crois, voire un manque ?

Moi c’est inconcevable de pas aller voir d’expos, ben là tu vois je pars dans la cambrousse espagnole, la première chose que j’ai faite, j’ai regardé s’il y avait un musée d’art contemporain,

Donc si tu veux,

Enfin, en ce qui me concerne, c’est vital d’aller voir des expos, je peux pas, aller, enfin je peux pas m’en passer,

Et ils peuvent l’avoir, et c’est vrai que pour moi, je veux dire, c’est pas que c’est vital, mais c’est vraiment nécessaire, quoi, j’en ai besoin, je peux pas, et après tu te sens tellement léger, tellement, enfin, je trouve qui a peu de chose dans la vie, si tu veux, en tout cas moi, qui m’amène, cette légèreté, ce bien être, tu vois,

Parce que voilà, tu sais où tu en es, où t’es allée, donc tu le refais, et ensuite devant la pieta de Michel Ange et si tu veux, t’es, t’es, c’est, c’est, c’est peut-être bête ce que je vais dire, mais c’est un peu comme, euh , une illumination, quoi, t’es devant, ça te donne la chair de poule, et c’est épidermique, je suis sure que c’est chimique, quoi, qu’est-ce qui se passe dans ta tête, alors pourquoi, je sais pas, ça fait écho à certaines choses, surement, tu vois !

Euh, mais je sais que devant la pieta j’ai eu la chair de poule, et t’es, si tu veux, et après, enfin moi je sais que souvent quand je vais voir des expos je suis super bien après, je suis légère, de bonne humeur et tout ça et ça….

Mais bon, ça arrive rarement ce genre de truc, mais en tout cas, cette légèreté après avoir vu une bonne expo, j’ai souvent, après la chair de poule et tout ça, ça arrive plus rarement, mais, c’est voilà !

Mais c’est vrai que, au cinéma, parce que les gens, euh, disent, ah bah oui ça m’est arrivé de pleurer, etc…mais devant une œuvre d’art euh, c’est comme si c’était impossible quoi,

Ouaïh ! Un bouquin par exemple,

Alors que dire avec la musique, au cinéma, je veux dire, et même avec un bouquin, ça m’est arrivé de pleurer avec un bouquin, les anges n’ont pas de sexe?, tu vois !

Non, le bouquin, connais pas, mais oui ! Oui c’est clair !

Très sincèrement, donc du coup, ça m’est arrivée, pas de pleurer devant une œuvre d’art, mais d’avoir un truc qui te prend à la gorge et voilà, bon, donc du coup ça aussi, je, je pense que, même chez les enfants il y a des choses comme ça, que, qu’on doit pouvoir faire apparaître et tu me le dis, donc justement en plus toi t’es vraiment baignée là-dedans donc coup, des œuvres tu en vois, quoi, voilà !

L’émotion qui prend à la gorge. Entre secret, intime et profondeur. Cette émotion est reconnue au cinéma, au théâtre, plus rarement dans la lecture d’un livre, quasiment jamais pour une œuvre d’art. Est-ce la salle noire du cinéma qui est favorable au laisser aller ? Ou encore de l’espace entre le spectateur et l’écran ou la scène, comme au théâtre ? Est-ce que l’œuvre est trop violemment montrée ? Le format cinéma de l’œuvre constituée d’une vidéo et d’images animées, types slide-show, entraîne Gaëlle dans une émotion intense.

Intime, seul, le travail de Nan Goldin est très ancré dans son histoire personnelle.

SAMPIERO, D., (2006), Les anges n’ont pas de sexe, De La Martinière, Confessions, Quercy-France.
Rendre le temps de la rencontre avec l’œuvre extensible pour contempler

<table>
<thead>
<tr>
<th>53MEP mai 2011</th>
<th>Comment se pratique alors au mieux pour toi cette rencontre ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>54GD mai 2011</td>
<td>Là, je suis directe là-dessus, je pense que la contemplation, d’abord, l’idée de rester devant d’attendre, de voir, alors c’est bien quand on a aussi des reproductions, on a utilisé des loupes pour les petits, pour les grands aussi d’ailleurs (rire) / … / Ce long moment de tranquillité et aussi parce qu’on a choisi l’œuvre attention, pas d’être tous debout devant le même tableau la même œuvre, non, non, il faut qu’il y ait aussi un choix de la part de celui qui regarde… et ensuite le second temps pour moi, c’est de passer par la pratique sûr, après … il y a deux temps essentiel dans la rencontre, il faut qu’elle soit parlée, écrite, lu, entendue, dessinée, tu vois qu’il y ait une participation active, mais on pourrait utiliser des outils informatiques par exemple en classe ça se fait, avant ou après une visite… décortiquer. Ensuite dans ce que je te dis, j’ai aussi un autre point de vue, parce que les enseignants sont souvent pressés, ils viennent pour peu de temps, donc si la contemplation est inévitable, on peut cependant se passer de la pratique et être toucher,… à condition et … attention, je ne dis pas que c’est indispensable, mais je dis surtout que moi, je le voie et même je le vois comme ça !!! Dans la mesure où ça discute, ça papote, ça parle de l’œuvre et de l’artiste, les élèves racontent parfois des choses ahurissantes de vérité sur l’œuvre… je ne dis pas que je ne l’ai pas vu, mais je découvre des points de la œuvre que je ne regardais pas de cette manière….les enseignants aussi apprennent de l’œuvre par leur élèves…</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans la pratique de la rencontre de l’œuvre, Gaëlle répond très spontanément en utilisant le mot « contemplation ». Elle donne quelques modalités pour accompagner cette contemplation :
Rester devant, attendre, ce long moment de tranquillité
Les objets qui aident à la contemplation la loupe par exemple
Les modalités d’installation pour la contemplation devant l’œuvre : « pas tous debout devant le même tableau la même œuvre, non, non », il faut que chacun choisisse, s’installe : « un choix de la part de celui qui regarde ».
Les reproductions peuvent aussi être un moyen de travailler cette contemplation.
L’approche des œuvres, le rapport aux œuvres de Gaëlle découle directement de celui de Layla

26MEP 11 juillet 2012
Et ce que je voulais savoir, c’est est-ce que tu peux aller un petit peu plus loin quand tu dis « le goût de voir » ? c’est-à-dire, est-ce que tu peux expliquer un petit peu ce que tu voulais dire par là ?

27GD 11 juillet 2012
Ben c’est-à-dire, si tu veux en étant baigné dans les œuvres toute la journée en fait, tu les regardes différemment, c’est vrai que eux, ils ont quand même un rapport particulier, euh, euh, je pense que j’ai toujours été sensible à l’esthétique, parce que depuis que je suis toute petite, je veux faire des études dedans, je savais pas trop, précisément quoi, mais je pense que leur façon d’aborder, les choses si tu veux par la simplicité, par le biais de la nature, en fait ça m’a éclairée, quoi en quelque sorte en fait je sais pas si c’est très clair

29GD 11 juillet 2012
Je sais pas trop comment le définir, si tu veux, mais c’est vrai que, euh !

31GD 11 juillet 2012
C’est vrai qu’il y a une lenteur, au LAC qu’il n’y a pas dans les autres lieux !

33GD 11 juillet 2012
Pour moi, c’est vrai que c’est que je dis souvent quand j’ai des visites, je sais que les œuvres c’est de l’ordre de la contemplation, pour moi

35GD 11 juillet 2012
Et si tu veux, le fait d’être en contact avec la nature, que ce lieu soit perdu au milieu et tout ce que tu fais, en fait, est complètement dilaté dans le temps, euh c’est dans ce sens là, euh, tu vois, que

37GD 11 juillet 2012
Tu prends le temps, de regarder les choses, enfin je me rappelle, une œuvre de Nan Goldin, qu’ils ont dans leur collection, c’est un portrait d’elle où elle est dans le train, où on la voit de profil, et cette œuvre là elle était à l’étage pas dans la première pièce, mais dans la deuxième,

39GD 11 juillet 2012
Si tu veux, vers le fond, qui donne sur le parking, quoi, et, je la comprenais pas cette œuvre, tu vois, pour le travail de Nan Goldin, parce qu’elle est vraiment différente, elle est pas trache et tout ça, et chaque jour, quand j’allais fermer les volets, je regardais cette œuvre

41GD 11 juillet 2012
Et puis au bout de 3 mois, j’ai compris cette œuvre, et voilà, donc, si tu veux, c’est une autre temporalité, en fait, une autre, ouiah, c’est…

43GD 11 juillet 2012
Et la façon aussi qu’elle a de parler des œuvres, cette proximité, qu’elle a, puisque elle, elle

178 « Les Rencontres permettent aux visiteurs de découvrir ou de redécouvrir le travail de la photographe américaine grâce à deux «expositions», le diaporama de La Ballade montré au cinéma des Ateliers et Sœurs, Saintes et Sybillines, à l’église des Frères-Prêcheurs. Cette seconde installation audiovisuelle est un hommage à sa sœur, et plus largement à toutes les femmes rebelles qui se battent pour survivre dans la société». La sœur ainée de Nan Goldin, Barbara, s’est suicidée à l’âge de 18 ans, après avoir séjourné dans plusieurs institutions psychiatriques pour «être rebelle contre le conformisme extrême de la société». Œuvre complexe, bouleversante, qui mêlange des photos de famille, des vidéos des lieux où elle séjourna, des sons captés dans ces institutions, du cimetière où elle repose. Sur trois écrans qui font face au public, installé en surplomb d’une chambre faiblement éclairée par une lampe de chevet, où repose une statue de cire allongée dans un lit ». Texte de Laurent Abadjian, 2009.
Gaëlle nous décrit comment dans ces premières rencontres avec les œuvres elle est accompagnée par Layla : dans le temps, la durée, et l’espace du lieu. L’œuvre nécessite un certain état d’esprit, mais le lieu de l’œuvre doit permettre d’accéder à cette « contemplation » dont parle Gaëlle. Le hameau du LAC est un lieu, dit-elle, qui permet cette lenteur. La conception des lieux et leur histoire, ont une influence sur celui qui regarde. En résumé ce lieu constitue d’une ancienne cave, de chais et de cuves, de hauts plafonds, de recoins, d’escaliers qui montent et descendent nulle part, de portes qui laissent découvrir des espaces minuscules, dans lesquels se logent des œuvres, plonge déjà celui qui entre, dans une ambiance très spécifique où la contemplation a un place presque partout.

Le temps aide à la compréhension de l’œuvre. La lenteur n’est jamais une dimension qui prévale à la rencontre avec l’œuvre. Cette donnée, le temps, est très rarement poser dans le cadre scolaire. Elle n’existe pour ainsi dire, jamais. Les élèves et les enseignants se plient à un calendrier, à un agenda, à des horaires de visites, à une régularité, qui les contraint. Leur dimension du temps n’est jamais affectée par la lenteur, la pause. Gaëlle tente de le démontrer dans un exemple de rencontre d’œuvre, qui lui a pris 3 mois : « pour le travail de Nan Goldin… Et puis au bout de 3 mois, j’ai compris cette œuvre ». La dimension du temps entre pour Gaëlle complètement dans les problèmes de compréhension des œuvres : « une œuvre on peut si on se donne le temps, ils ont pas besoin de moi ». L’emprressement de connaître, de rentrer directement dans le savoir de l’œuvre, de posséder le savoir sur l’œuvre, gomme toute possibilité de communication avec cette œuvre, la contemplation est interrompu et tarie le rapport intime à l’œuvre : « seulement, ils veulent savoir de suite ». Cette question de l’emprressement des savoirs revient comme une obligation des enseignants. Se libérant de ces savois, ils auraient d’après Gaëlle plus de chance d’être dans une rencontre d’œuvres bénéfique : celle où intime et contemplation se rejoignent.

### 1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>46GD mai 2011</td>
<td>Oui bien sûr, les petits ateliers menés bien souvent par les artistes, au niveau du FRAC, permettent une entrée dans l’œuvre, une sorte de cheminement, de traversée, et ensuite on accède, enfin, les élèves accèdent à ce qu’on appelle la ou les démarches des artistes eux-mêmes et donc la pratique montre ou même démontre des choses vraies ou fausses. Ça c’est intéressant de voir des contradictions entre l’œuvre et le résultat d’un atelier ; ce que je peux faire et ce que je ne peux pas faire parce que je n’ai pas encore les moyens, je suis trop petits, ou pas assez costaud, pour des matériels c’est très important, par exemple souper un morceau de marbre et voir ensuite une œuvre avec ce matériau-là, ou autre chose… mais je peux faire des choses avec d’autres matériaux moins lourds, tu vois et là tant de préjugés sont abattus à ce moment-là… Combien de fois on a pu entendre des élèves, même petits, voire même des enseignants, comprendre, ou discerner des situations, qu’ils n’avaient absolument pas vu sans cette pratique inévitable. Et pour moi c’est plus important de toucher les enseignants que les élèves… parce que eux ce sont les moteurs de la société, de l’école, si eux sont touchés, on atteindra plus facilement les élèves… c’est parce que des enseignants sont formés qu’ils viennent y chercher des suites, des cheminement, des parcours particuliers… c’est ce que je pense… parce que les élèves eux sont malléables, on en fait ce qu’on veut…. C’est pas péjoratif du tout, c’est au contraire, ça valorise le travail des enseignants et l’esprit des élèves… ils acceptent à condition de trouver les mots qu’il faut… les consignes peut-être ?…</td>
</tr>
<tr>
<td>48 GD mai 2011</td>
<td>Je leur proposerais de regarder une œuvre, de la décrire, afin d’essayer d’immerger l’élève dans l’œuvre et de le faire entrer dans l’univers de l’artiste. Tu vois deux portes dans l’œuvre, celle de l’œuvre elle-même et celle de l’artiste qui est souvent publique… et de ces deux portes il y a des passages possibles de l’une à l’autre pour comprendre ce qu’on a devant les yeux…. C’est ce que l’on fait en général…. d’abord ce regard intense, fort, presque à la loupe de l’œuvre, puis l’entrée dans des pratiques pour aller à la rencontre de l’artiste lui-même et de l’œuvre bien sûr ! Les deux me semblent essentiels, ça engage aussi l’artiste l’œuvre donc il ne faut pas oublier de parler de lui face à l’œuvre, intention ou pas, il y a ce que j’en dis aussi, je fais des hypothèses sur l’œuvre, à la manière d’un chercheur, d’enquêteur, « pourquoi il y a une trace là, mais...</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

La pratique amène une autre conception de la compréhension de l’œuvre. Elle joue le rôle d’expérience esthétique second. Le terme pratique chez Gaëlle recoupe plusieurs étapes ; il y a la régularité de la rencontre de l’œuvre, suivi des compréhensions des installations de ces œuvres, puis du lieu où s’exposent les œuvres.

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu

La pratique amène une autre conception de la compréhension de l’œuvre. Elle joue le rôle d’expérience esthétique second. Le terme pratique chez Gaëlle recoupe plusieurs étapes ; il y a la régularité de la rencontre de l’œuvre, suivi des compréhensions des installations de ces œuvres, puis du lieu où s’exposent les œuvres.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Danger à entrer au sens propre et au sens figuré</th>
</tr>
</thead>
</table>

**64GD mai 2011**

Ben !!! Celle dont on parlait tout à l’heure, le *Work n°262* de Martin Creed, les ballons verts, ou bleus, c’est l’installation, c’est une œuvre qu’on pénètre, qu’on doit rencontrer par le corps, c’est parfois difficile pour certains, comme s’il y avait un *danger à entrer dans l’œuvre…* parce qu’elle permet de retraverser une période de notre vie aussi… En qu’elle s’est appelée à l’enfance et à la légèreté qui y est liée… le déplacement des ballons pour passer… la traversée pose aussi le problème de la traversée dangereuse, comme je disais, ce danger à écarter… même s’il n’y a aucun risque, mais c’est ça qui est important, il y a la sensation d’un risque… savoir que l’on pénètre, que l’œuvre est dangereusement installée et pourtant sans aucun danger c’est drôle… le corps est plongé dans cet univers, et d’ailleurs les petits (en petites tailles) ne vivent pas ce danger de la même manière, certains ne peuvent pas traverser, parce que justement la peur d’étouffement eux, ils la vivent de leur hauteur ! Ça me rappelle l’œuvre d’art contemporain de la biennale de Lyon de Veronica Janssens en 2005, où il fallait traverser un brouillard vert épais, à couper au couteau, là aussi pas de danger, si l’on voit les choses dans le raisonnable, certaines personnes n’entrent pas… donc on coupe le moyen de rencontrer l’œuvre… certes bien je suis persuade qu’on a la même chose avec des œuvres dite “ordinaire”… sauf que pour Creed ou Janssens c’est visible, c’est palpable alors que pour les autres œuvres on arrive pas à le discerner… tu comprends ? Ce qui veut dire que tout le monde n’est pas égal face à la rencontre…

L’utilité de l’art avancé par Gaëlle est en premier la compréhension du monde, de ce qui nous entoure, des choses qui nous environnent, et d’amarer par l’œuvre les autres à cette compréhension. Les exemples donnés par Gaëlle montrent de quelle manière elle pose cette compréhension. Les techniques, les structures, les matières des œuvres combinées, nous permettent de saisir l’œuvre. Le corps y a un rôle crucial. Gaëlle parle de « pratique » de l’œuvre. On expérimente, on touche, on teste nos sensations physiques, pour aborder l’œuvre « les petits comme les grands y apprennent de ce qui les entourent ». L’âge n’est pas important. Les conditions dans lesquelles on aborde l’œuvre sont plus importantes. Gaëlle nous donne l’exemple de l’air, du poids de l’air, de son instabilité. Ces expériences sont physiques et technique, à la fois. Elles vont chercher dans notre intelligence sensible de quoi comprendre. Mais, ce qui importe le plus pour Gaëlle, c’est que nous tous apprenons finalement quelque chose de cette œuvre, que ces choses soient communes ou non, liés « aux arts plastiques par rapport au corps, à l’encombrement, la saturation, le plein le vide, l’étouffement pour certains, la légèreté ». Gaëlle reprend l’œuvre de Martin Creed, pour l’obligation qu’a le spectateur d’entrer dans l’œuvre, de la pénétrer.

**The blue balloons room Work No. 247, 2000, Installation view at MARCO, Vigo, Spain.**

L’idée de Gaëlle est que certaine œuvre pose le problème d’un certain danger à la rencontre. Nous avons vu qu’il peut y avoir des dangers liés aux préjugés des enseignants sur leur propre savoir, ou sur l’imagination d’un savoir nécessaire sur les œuvres, mais nous voyons un autre aspect intéressant signalé par cette médiatrice. Les installations sont des œuvres qui obligent souvent le spectateur à agir. Quel danger y aurait-il à entrer dans l’œuvre ? L’œuvre aussi ouverte, nous permettrait-elle de reconquérir le retour à l’enfance, la bravade, le défi, la traversée dangereuse ou interdite ? Gaëlle propose ces idées. Quel risque faut-il courir pour reconquérir alors ces parcelles ? Il est évident que la taille des élèves a de l’importance dans ces œuvres où le spectateur est submergé. En prenant comme exemple l’œuvre *Work n°262, half the air in a given space, de Martin Creed*, nous pouvons constater que le corps, résonne dans cet espace et il faut alors réfléchir aux élèves plus petits. Est-il possible et comment un petit enfant pourrait-il traverser cette mer de ballons ? Ne se sentira-t-il pas étouffé ? Les spectateurs qui ont testé, expérimenté cette œuvre, s’en sont rendus compte. Les ballons dépassant plus d’un mètre, nous donnent l’impression d’être submergé. Le danger vient d’où ? De l’œuvre installée ? Cette même œuvre a été adaptée dans la Petite Galerie, dont nous parlerons plus loin. L’adaptation s’est faite entre le lieu : la salle d’exposition est très étroite et le volume possible pour l’accueil des ballons. En effet cette œuvre demande un calcul mathématique, en fonction du lieu : volume de la pièce en l’occurrence.

**Work n°262, Martin Creed, FRAC Langudoc-Roussillon, 22 avril 2011.**

**Brouillard vert, d’Ann Véronika Janssens, Biennale de Lyon, 2005.**

Gaëlle introduit une autre œuvre, assez similaire dans le concept et la démarche d’artiste, peut-être un peu plus incisive et radicale dans l’installation. Il s’agit de Brouillard vert, d’Ann Veronica Janssens, Biennale de Lyon, 2005. Gaëlle prend cette œuvre en exemple, parce qu’elle affecte plus les adultes et parce qu’elle les emprisonne. Certains spectateurs ont refusé d’y entrer, s’interdisant l’accès, d’autres ont du faire demi-tour rapidement. Nous pourrions comparer la situation où les spectateurs, les élèves, les visiteurs ou les enseignants s’interdisent toute entrée dans l’œuvre. Dans cette œuvre le refus psychologique est matérialisé par un phénomène physique : on n’y entre pas. Le brouillard vert qui encombre l’espace et donne une certaine réticence, crée une appréhension, un espace incertain, une impossibilité de visibilité dans ce brouillard. Nous
poumons imaginer que de la même manière, d’autres œuvres provoquent une réserve, un refus, une inquiétude, créant une barrière, interdisant un accès à l’œuvre. Les œuvres « ordinaires », nous pourrions dire et en particulier les œuvres d’art contemporain, ces œuvres-là, sont principalement visées parce que nous savons que dans les formations que nous menons autour de l’œuvre d’art, il y a parfois un véritable combat avec étudiants, stagiaires ou enseignants, pour faire accepter au moins que l’image de l’œuvre ou l’œuvre vue réellement, appartient au registre des œuvres. Elles possèdent en elle, peut-être, des pouvoirs de répulsion ou d’attraction plus prêgnants.

Gaëlle croise parfois des enseignants qui sont dans des attitudes de replis, de distance ; elle ajoute que cette « sorte de prudence » est à mettre sur le compte de l’impossibilité de pensée autrement le savoir sur l’œuvre. Il y a du savoir sur cette œuvre et s’il ne la possèdent pas ils ne peuvent conduire des élèves devant les œuvres, pire encore s’ils n’aiment pas aller au musée, ou dans les lieux d’art. Alors dans ces cas là, les élèves se retrouvent sans accès, si la famille ne palie pas à ce manque. Comment rectifier cette inégalité ? Gaëlle nous éclaire en retournant certaines manières de fonctionner devant l’œuvre. Nous sommes différemment attentifs, prêts, en attente, ou encore « aux abois », fermé, « aveugles ».


Donc tu dis l’œuvre d’art a une utilité ! Et des fonctions … Et est-ce que le moyen de prouver l’utilité de l’art serait de « transmettre le plaisir » ?

Oui le plaisir de transmettre et le plaisir de la rencontre avec l’œuvre, ça permet effectivement d’entrer d’une autre manière, dans cette œuvre.

Donner envie, attirer

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie

Donner envie, attirer

Oui, tout à fait, je dirais que certains sont prêts, attentifs, je dirais aux abois et d’autres un peu aveugles, ou lents dans l’appréciation, dans l’approche qu’ils font, il n’y a pas de mal à être plus lent ou plus rapide … je veux dire surtout de la part des enseignants, … je constate très souvent chez eux, une lenteur calculée, une sorte de prudence, de peur aussi, et c’est souvent parce que cette peur vient du fait de « ne pas savoir », et que le fait de ne pas savoir, l’emporte plus souvent comme élément déterminant, je ne peux pas accompagner moi-même les élèves dans un musée ou dans la galerie du FRAC, si je ne sais pas, c’est ce qu’ils se disent et parce qu’eux-mêmes n’aiment pas ça, ou n’ont rien à dire … et donc ils se disent, je ne vais pas m’engager dans cette impasse, pour eux c’est une impasse … ou une impasse …

Gaëlle ouvre un autre champ sur les possibles de l’œuvre qui concerne les pratiques artistiques. Elle déclare qu’il y aurait une sorte de « dédramatisation » de l’œuvre. Elle donne un exemple qu’elle prend dans le registre du quotidien, la confection d’un gâteau. Lorsqu’on nous explique comment le faire, il lui semble qu’il y a un moyen d’entrer dans la peau d’un cuisinier, qu’ils l’ont créée. Que redoute-t-il réellement ? Quelle crainte doivent-ils affronter ? Ils pensent devoir convaincre les élèves, ou encore être moteur de la visite qu’ils feront avec leurs élèves, trouver un bon questionnaire ou la bonne œuvre, ou encore répondre aux multiples questions des élèves s’il y en a. Comment feront-ils ? Mais comment en arrivent-ils à penser tout ça et aussi à l’exprimer ? Gaëlle a croisé bon nombre d’enseignants et de toutes catégories, elle résume la situation générale dans ce propos, que nous pouvons confirmer sur le plan expérience professionnelle. N’aurait-il rien d’autre à transmettre aux élèves dans ces situations, que des connaissances ?

Chacun d'entre nous n'est pas « égal » dans la rencontre avec l'œuvre. Nous n'entretienons pas le rapport à l'œuvre. C'est le rapport à l'œuvre qu'elle a lui permet de transmettre ce que l'œuvre contient d'émotions. dans l'inégalité à la disponibilité que Gaëlle perçoit ce rapport à l'œuvre. Il y a le spectateur qui est « prêt, attentif, aux abois » et les autres qui peuvent être « aveugles ».

Le rapport à l'œuvre peut être aussi un refus : les enseignants sont moteurs

Chacun d’entre nous n’est pas « égal » dans la rencontre avec l’œuvre. Nous n’entretiendrons pas le rapport à l’œuvre. C’est dans l’inégalité à la disponibilité que Gaëlle perçoit ce rapport à l’œuvre. Il y a le spectateur qui est « prêt, attentif, aux abois » et les autres qui peuvent être « aveugles ».

Éprouver du plaisir : le dire

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Titre</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>107GD 11 juillet 2012</td>
<td>C’est vrai que je le dis aux gens, c’est vrai que quand je le dis que, on peut trouver du plaisir devant des œuvres, et même par exemple, même ma sœur qui est bon, elle, elle bosse dans une société d’audit, tu vois, ça n’a rien à voir, à Paris, et tout ça, mais elle fait des expositions, quand même, elle est curieuse, mais pas insensible, mais tu vois, et, et, elle comprend pas quand je lui dis, justement, que voilà, j’éprouve du plaisir,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>108MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Hm</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>109GD 11 juillet 2012</td>
<td>Enfin après, en plus, elle le comprend pas, tu vois, pour elle,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>110MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaah</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>111GD 11 juillet 2012</td>
<td>Elle est plus cartésienne que moi, on va dire, elle, elle ne comprend pas, mais moi, je pense que ouaï, c’est chimique, franchement c’est dans les transmissions nerveuses, il y a quelque chose qui se passe, y a</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>113GD 11 juillet 2012</td>
<td>C’est tellement fort, c’est tellement puissant que ça te touche, quoi tu vois, et du coup, ça te fait éprouver du plaisir, oh bien sûr ça n’a rien à voir avec le plaisir sexuel, (rire)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>115GD 11 juillet 2012</td>
<td>Mais, on est, c’est pas un orgasme, je te dis ça parce qu’il y avait une œuvre où y a une, je sais plus dans quelle… à Narbonne, et elle fait référence à ça, l’artiste par rapport à Manuelle Tahoiste, et elle rapproche l’art de l’orgasme, si tu veux, je peux dire, que j’irai pas jusque là, mais euh, mais quand même, mais c’est plutôt, un bien être, un plaisir bien être, ou tu te sens léger, je sais pas c’est léger, ça te, ça te re, rageaillardit, quoi tu vois, mais c’est vrai que,</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
après, je me suis pas posée la question de pourquoi ça arrivait !

187GD 11 juillet 2012  
Donc oui, je pense que t’as pas besoin de connaître l’histoire de l’art, disons que si tu connais l’histoire de l’art, le travail est plus facile, mais après tu peux, je m’en rappelle une fois j’avais envoyé une copine, qui y connaissait rien à l’art et tout ça, j’avais vu à Paris l’expo de Rothko 177, y avait une rétrospective !

189GD 11 juillet 2012  
Et donc elle allait à Paris elle me dit « ouaih qu’est-ce que je peux faire et tout », ben je lui dit « va voir l’expo Rothko » quand même tu vois, c’est quand même assez exceptionnel et tout ça, écoute quand elle est revenue, elle m’a dit « j’étais bouleversée » et c’est une nana, qui je veux dire à plus de sensibilité qu’une autre, elle a pas lu, des trucs, elle y est allée comme ça,

191GD 11 juillet 2012  
Vierge quoi, et elle a ressenti des choses, donc oui, c’est pas nécessaire, mais si tu veux, après connaître le parcours de l’artiste, ça t’aidera à voir des choses, différemment mais en tout cas tu peux ressentir sans, sans avoir la connaissance

Faire découvrir des œuvres à l’autre ou faire ressentir à l’autre ce qu’on le ressentit, n’est pas facile. Le vécu et l’expérience esthétique se partage sur le plan de la réflexion, de la pensée, mais difficilement sur le plan de l’émotion et du ressentit de l’œuvre elle-même.

95GD 11 juillet 2012  
Mais ! C’est de la chimie, mais bon quand tu es devant une œuvre qui super forte, bon ça m’arrive pas, souvent, si tu veux, la dernière, euh, il y a 2 œuvres auxquelles je pense, c’est une œuvre d’Olafur Eliasson, c’est une installation que tu pénètres, c’est dans un couloir de 200m² et quand tu entres t’es dans le brouillard et pendant 200m², l’emporte plus souvent que puissance déterminé, je ne peux pas accompagner moi-même les élèves dans un musée ou dans la galerie du FRAC, si je ne sais pas, c’est ce qu’ils se disent et parce qu’ils-mêmes n’aiment pas ça, ou n’ont rien à dire… et donc ils se disent, je ne vais pas m’engager dans cette impasse, pour eux c’est une impasse…

Le mot plaisir est une occurrence principale ; il existe dans tous les entretiens, sans exception. La rencontre de l’œuvre est considérée chez chacun d’eux comme un moment de plaisir identifié comme Nous revenons avec Gaëlle revient sur le premier entretien et nous développons ensemble ce qu’elle a perçu comme étant du plaisir.

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre

Le musée n’est pas une impasse

66GD mai 2011  
Oui, tout à fait, je dirais que certains sont prêts, attentifs, je dirais aux abois et d’autres un peu aveugles. Si j’ai des idées de certaines œuvres, ou au contraire des œuvres qui sont complètement étrangères à moi, je pense que le sens des œuvres est dans le dépassement de soi, dans l’attente de quelque chose, dans l’attention, dit Genette, lui semble être une attitude positive face à l’art.

Si les enseignants freinent leur entrée dans le musée avec des élèves, c’est aussi parce qu’ils se font des idées sur ce qu’il y a à y faire. Le fait de se rendre compte de ne pas savoir, ou de ne pas aimer certaines œuvres, ou même l’art en général, les confortent dans l’idée de ne rien montrer aux élèves. Il y a une espèce de tension face à l’œuvre qui se dégage des rencontres qu’elle a déjà menées. Étre prêt, attentif, dans l’attente de quelque chose, dans l’attention, dit Genette, lui semble être une attitude positive face à l’art.

Mais elle n’exclut pas non plus, ceux qui y viendront, plus lentement, ceux qui ce jour restent aveugles. L’idée qu’elle développe dans cette réplique c’est que l’intention a plus d’importance ; l’objectif qui fait que l’enseignant soit là, présent, devant elle à ce moment, est plus fort.

Apprendre à connaître le lieu

68GD mai 2011  
Disons que souvent les enseignants ne connaissent pas le lieu, ils viennent comme ça, dans un sens c’est bien pour nous mais eux sont assez mal à l’aise… et ensuite dans une certaine généralité on pourrait aussi affirmer qu’ils ont du mal avec l’art contemporain, quand je dis, « ont du mal » je veux dire qu’ils pensent c’est un déterminant pour eux de posséder des connaissances, ce que je disais tout à l’heure ! S’ils n’ont rien à transmettre et c’est peut-être là leur crainte plus… Alors nous tenterons ici, je dis nous parce qu’on a tous la même volonté, enfin on a des points de vue différents, mais nous, on a la même idée de transmettre ou de partager avec les autres… donc la rencontre, que ce soit au FRAC, en ce qui concerne le personnel, ou les visites organisées d’un autre type et avec un dispositif d’approches différentes, fait le plus souvent qu’elle est positive, disons qu’on dit qu’elle est positive dans la mesure où elle donne lieu à d’autres rencontres, d’autres visites ! Donc c’est

177 Exposition Rothko, les traces du sacré, du 7 mai au 11 août 2008, Centre Gorges Pompidou, Beaubourg.
une manière de cheminer, d’envisager une démultiplication, un développement, un retour, notamment avec les classes que l’on voit revenir après une première visite, ça c’est positif… on a cette catégorie là disons… mais en même temps elle englobe les autres…. Que ce soit positif donc pour nous c’est le retour de la classe ou des élèves, mais c’est surtout le retour de l’enseignant qui est positif… l’essentiel c’est que la personne revienne… la plus grande difficulté c’est justement que cet enseignant revienne… un peu comme si ça pouvait donner lieu à une sorte de… d’habitude… de routine, enfin je n’aime pas routine dans le sens conventionnel, mais bien l’idée plus légère de quotidienneté !

70GD mai 2011 Oui je dirai ça comme ça, habitude, un pli… ça oui

Gaëlle nous explique que le dispositif d’approche de l’œuvre est souvent positif. En fait quel que soit ce dispositif, il y aurait toujours un bénéfice quelque part et Gaëlle explique son idée, en mettant en avant que les enseignants reviennent. Bien sûr, Gaëlle prend exemple dans son expérience de médiatrice au FRAC, mais on peut se poser la question, savoir, si le fait d’aller une première fois au musée, ou dans un lieu d’art, n’engagne pas la personne sur « le chemin » ? Nous avions fait cette hypothèse déjà dans la première partie, Gaëlle semble la confirmer sous forme de traces dans leurs « habitudes ».

Gaëlle expose dans cette réplique la démarche qu’elle adopte pour la rencontre avec les œuvres. Elle cherche à ce que l’enseignante revienne dans le lieu, afin qu’il puisse se construire, pour lui-même une certaine routine, de manière à prendre une habitude. Le terme de « routine » n’est pas pris dans un sens pèjoratif, mais bien comme un pli, une rencontre régulière de l’ordre du quotidien, mais avec une certaine aisance ou légèreté.

**Le lieu parfois peut dilater le temps**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Réplica</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>27GD11 juillet 2012</td>
<td>Ben c’est-à-dire, si tu veux en étant baignée dans les œuvres toute la journée en fait, tu les regarde différemment, c’est vrai que eux, ils ont quand même un rapport particulier, euh, euh, je pense que j’ai toujours été sensible à l’esthétique, parce que depuis que je suis toute petite, je voulais faire des études dedans, je savais pas trop, prêchées par qui, mais je pense que leur façon d’aborder, les choses si tu veux par la simplicité, par le biais de la nature, en fait ça m’a éclairée, quoi en quelque sorte en fait je sais pas si c’est très clair</td>
</tr>
<tr>
<td>29GD11 juillet 2012</td>
<td>Je sais pas trop comment le définir, si tu veux, mais c’est vrai que, euh !</td>
</tr>
<tr>
<td>31GD 11 juillet 2012</td>
<td>C’est vrai qu’il y a une lenteur, au LAC qu’il n’y a pas dans les autres lieux !</td>
</tr>
<tr>
<td>33GD11 juillet 2012</td>
<td>Pour moi, c’est vrai que c’est ce que je dis souvent quand j’ai des visites, je sais que les œuvres c’est de l’ordre de la contemplation, pour moi</td>
</tr>
<tr>
<td>34MEP11 juillet 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>35GD11 juillet 2012</td>
<td>Et si tu veux, le fait d’être en contact avec la nature, que ce lieu soit perdu au milieu et tout ce que tu fais, en fait, est complètement dilaté dans le temps, euh c’est dans ce sens là, euh, tu vois, que</td>
</tr>
<tr>
<td>37GD 11 juillet 2012</td>
<td>Tu prends le temps, de regarder les choses, enfin je me rappelle, une œuvre de Nan Goldin, qu’ils ont dans leur collection, c’est un portrait d’elle où elle est dans le train, où on la voit de profil, et cette œuvre là elle était à l’étage pas dans la première pièce, mais dans la deuxième,</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le lieu de l’œuvre et l’œuvre enseigne la lenteur, la contemplation. Gaëlle nous éclaire sur l’empreinte que lui a laissée le lieu du Hameau du Lac, les méthodes d’approches et les rapports aux œuvres des Moget et les œuvres qu’elle a appris à contempler. Le contexte du lieu semble être ce qui a laissé les traces les plus prémonitaires : « ce lieu perdu, et tout ce que tu vois, qui en quelque sorte en fait je sais pas si c’est très clair ».

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Réplica</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>28GD mai 2011</td>
<td>Oui, oui, oui c’est vrai que ce serait bien de partir de ça, la définition d’une œuvre d’art ? Alors… alors une œuvre d’art serait pour moi, une sorte d’objet qui peut provoquer des émotions intensives et diverses… euh, objet qui nous pousse à réfléchir sur le monde, le quotidien, notre vie. Voilà je remets en place l’émotion et cette utilité ! du coup ! Oui c’est vraiment ça… je le vois, mais aussi je le sens comme ça… et il ne faut pas oublier que le fait que l’on travaille avec les œuvres, devant les œuvres, et ça fait apparaître des pratiques artistiques, des pratiques de l’art, parce que pour moi, il y a un vrai là, ou n’a pas encore abordé ça, mais je pense que tu y as songé, pour moi, et c’est à la fois ma formation universitaire, je me préparais à être prof, et la rencontre avec Layla, très dans la pratique aussi, donc… je… enfin pour moi… il n’y a ou ne peut y avoir d’œuvre d’art sans la pratique qui l’accompagne, il faut des temps de pratiques autour de l’œuvre… dire, écrire, réfléchir tout haut, dessiner, croquer, collectionner, ordonner, organiser des réseaux entre les œuvres de l’expos par exemple…</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La définition de l’œuvre d’art que propose Gaëlle est fondée sur les regards portés sur l’art contemporain, qui matérialise d’après elle, notre quotidien, notre banal, par les œuvres (« le quotidien, les choses qui nous entourent, le monde » (28, 30, 34, 38 05/11). L’œuvre nous guide dans l’apprentissage du monde qu’on en a à faire et dans les connaissances à apprendre du monde dans lequel nous vivons. L’exemple donné par Gaëlle de Martin Creed, reprend par sa conception et sa
Des conceptions sur l’œuvre spécifiques : attitudes et comportements, préparation à l’attention

Attention, non !! non !!! Je ne dis pas ça ! Comme ça, enfin je ne dis pas préparation dans le sens où il faut venir avec un bagage sur l’œuvre pour comprendre pas du tout !!! Je dis qu’il faut que l’individu, qui est décidé à voir, dans sa conscience, dans une acceptation de l’œuvre, qu’il accepte de regarder l’œuvre de manière ouverte, qu’est-ce que je vois, ou je ne vois pas, si j’ai un titre et que je ne vois pas ce qu’il y a dans le titre, je peux me poser des questions, si je n’ai pas de titre si je ne vois rien, ça peut me faire penser à quelque chose, ou encore j’associe cette œuvre à un événement, à une musique, je sais pas, ou encore je peux faire des hypothèses sur ce que je vois, … enfin voilà ce type d’ouverture… d’esprit… une largeur d’esprit une flexibilité… tu vois…voilà, qu’il accepte en fait l’œuvre d’art, qu’il accepte de se laisser toucher ou ébranler par l’œuvre… justement dans les cohortes de gamins qui visitent, souvent on voit des élèves qui sont complètement bouchés, je dirais plus fortement privés de porosité, tout est hermétique autour d’eux…donc ils ne peuvent rien sentir, il y a trop de monde autour d’eux…parce en plus ils sont souvent nombreux et la rencontre est plutôt de l’ordre de l’intime, ça ça me semble presque exclusif … tu disais un dispositif, celui d’un face à face solitaire c’est important… mais comment le faire avec 30 élèves, plein de vie, n’ayant qu’une envie c’est de courir dans tout le musée, sauter ou encore se vautrer sur les sièges dès qu’il y a un espace libre… Non je n’y crois pas ! Voilà ce que je dis quand je dis préparer, c’est aussi de l’ordre du dispositif dont tu parais, oui sans doute qu’il y a au moins ce type de dispositif de la solitude, du face à face intime,…et l’enseignant ou par le guide de la visite doit pouvoir prévoir quelque chose autour de ce moment là…./ Comment ??? Je dirais qu’ils doivent laisser un peu les élèves seuls, autonome dans le musée, chez nous c’est petit donc c’est possible, voilà ma réponse peut-être à la question du dispositif !!!

Ces conceptions personnelles de Gaëlle se sont construites sur ce qu’elle a appris, ce qu’elle a rencontré, ce qui la touche. Elle propose quelques attitudes à observer. L’élève doit être considéré comme spectateur. Cette préparation nécessaire de la part de l’enseignant, qu’il ait conscience de cette nécessité et qu’il prenne en charge cette préparation. Gaëlle explique comment pourrait s’exécuter cette préparation. Il faut mettre l’élève dans une situation d’esprit ouvert, en attente de quelque chose, prêt à se laisser envahir par l’œuvre. Elle se pose la question d’ailleurs du dispositif essentiel pour y arriver et conclut par l’acceptation de la diversité des individus, donc des élèves, pour y parvenir.

Gaëlle développe son idée de préparation en expliquant que cette préparation est une sorte de bagage, peut-être un outillage dans le musée, en quelque sorte lâcher-prise au niveau du contrôle des élèves dans le musée. Mais ne faut-il pas que lui-même ait éprouvé cette sensation d’intimité, de solitude, de confrontation profonde face à l’œuvre, pour pouvoir accepter et proposer pour les élèves en retour, cette situation comme primordiale dans la rencontre avec l’œuvre ? On comprend bien donc l’importance d’une rencontre réelle avec l’œuvre, même si nous avons aujourd’hui la chance d’avoir des sites internet, des images de très bonne qualité, l’aura (BENJAMIN) de l’œuvre authentique ne peut se sentir qu’en présence de l’œuvre elle-même.

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?

L’expérience esthétique : la contemplation dans un lieu magique

Tableau 1:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>33GD11</td>
<td>juillet 2012</td>
<td>Pour moi, c’est vrai que c’est ce que je dis souvent quand j’ai des visites, je sais que les œuvres c’est de l’ordre de la contemplation, pour moi</td>
</tr>
<tr>
<td>35GD11</td>
<td>juillet 2012</td>
<td>Et si tu veux, le fait d’être en contact avec la nature, que ce lieu soit perdu au milieu et tout ce que tu fais, en fait, est complètement dilaté dans le temps, euh c’est dans ce sens là, euh, tu vois, que</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Gaëlle revient sur ces rapports aux œuvres depuis l’expérience du LAC. Elle semble avoir choisi les œuvres, sans pouvoir vraiment justifier des raisons de cette attirance, juste qu’elles sont de l’ordre de la « contemplation ». La rencontre de Layla et Piet Moget ont été déterminantes pour la suite de son implication dans l’art. Elle revient sur l’impression et l’ambiance du lieu et les méthodes d’approche de l’œuvre qu’elle a apprises à leur contact. Elle apprend d’abord la lenteur. Le lieu, un espace naturel aux environs de Sigean, entouré d’une nature sauvage, broussailles, arbres noueux, chemins qui s’enfoncent dans des bois, « par le biais de la nature », éclaire la manière de voir les choses. La nature se conjugue donc à l’observation.
des œuvres. On retrouve ce même rapport à l’observation dans les propos de Stéphanie, qui prend appui sur le travail minutieux et précis que demandent les domaines de la science et qu’elle confronte au regard sur l’œuvre. Elle apprend également la patience de la contemplation : « ce lieu soit perdu, et tout ce que tu fais en fait, est complètement dilaté dans le temps ». Le temps est dilaté, freiné, sans rapport avec la réalité. Elle apprend enfin, une confirmation de ce qu’elle pense sur les œuvres, sa sensibilité : « j’ai toujours été sensible à l’esthétique ».

L’expérience esthétique s’approfondit avec les rencontres.

L’expérience esthétique n’exclut pas les connaissances sur les œuvres, mais elle permet de construire un registre de connaissances plus singulières sur l’œuvre : « c’est pas tant les connaissances, c’est plutôt la sensibilité qui se développe ». Ce registre est personnel. Viennent ensuite les connaissances à travailler, à apprendre, peut-être, à « potasser », dit Gaëlle : « après les connaissances clairement si tu ne vas pas potasser, les connaissances tu n’en as pas ». Mais il est certain que ce vécu des rencontres offre un autre savoir distant d’un savoir savant sur les œuvres et cependant nécessaire à la constitution d’un regard aiguisé ou averti, étayé, éclairé.

L’apprentissage de l’expérience esthétique par l’imprégnation familiale

Gaëlle montre comment nait doucement dans le cocon familial, la singularité. Mais ce qu’elle retient de toute cette expérience en priorité c’est : « une ouverture d’esprit qui te permet de voir les choses, de te laisser aller à voir les choses ». Cette imprégnation n’est toutefois pas suffisante et nécessite une opération de médiation que développe Gaëlle et que nous analysons plus loin dans l’axe 3.

Définition de la rencontre pour Gaëlle

51MEP mai 2011

Tu dis qu’il n’y a pas de "rencontre avec une œuvre d’art", est-ce que tu aurais une idée de définition de cette notion de rencontre ? Que représente pour toi le terme de "rencontre" ?

52GD mai 2011

Pour moi, euh……. ça sous entend qu’il y ait un échange et que le spectateur ne soit pas passif. Empisonné dans un long texte qui serait lu ou dit, ou dans une ambiance concom, lourde, enfin (rire)….Qu’il soit présent, au sens physique….et aussi conscient….conscient aussi d’être présent, face à une œuvre d’art, mais en même temps qu’il agisse, le corps bouge, le corps prend en charge les sensations… prendre en charge ça me fait penser à ce que je disais tout à l’heure par rapport à la notion de poids, ce poids de l’œuvre me semble important, tout le monde ne voit pas le poids d’une œuvre de la même manière, pour certains la rencontre sera plus légère et d’autres ce sera plus grave, au sens lourd, voire pénible, agressive, triste.
angoissante…tu vois toutes ces émotions là qui s’accumulent… la rencontre c’est un face à face où le corps de celui qui regarde, entend, touche (quand on peut), pénètre (quand on peut), que ce corps soit ébranlé, agité, secoué au sens noble et au sens des émotions et sensations. Bon je sais ça paraît fort ou trop ce que je dis, mais maintenant avec le recul et mon expérience, malgré ma jeune expérience, ça fait une dizaine d’année, je peux me permettre d’avancer tout ça… c’est parfois des élèves qui reviennent avec leurs parents et qui nous le disent, parfois des élèves qui reviennent seuls, des plus grands bien sûr, et des enseignants, qui reviennent sans leurs élèves et qui racontent leur rencontre avec l’œuvre… de manière suffocante parfois, je dois dire…. Quand on revient et qu’on te dit qu’on n’a pas dormi à cause de telle œuvre, ça arrive pas souvent mais ça arrive, enfin ça m’est arrivé une fois, j’étais attére, je ne savais plus quoi dire à la personne qui expliquait sa nuit blanche et ce face à face avec l’œuvre…

Il y a un échange dans une rencontre et il faut impérativement être préparé à cet échange donc disponible et avoir de l’attention, (GENETTE, BELTING, ARASSE)

La rencontre avec les œuvres est aussi une rencontre humaine.

Pour Gaëlle, c’est la chance d’avoir rencontré Layla (Hameau du LAC), qui l’a fait progresser dans la manière de regarder les œuvres.

4 GD mai 2011 Je passe alors à autre chose parce que je suis découragée, trop de contraintes, peu de liberté. Et de plus c’est le système concours, très aléatoire selon moi, qui m’a dégoutée ; j’ai eu 8 à l’écrit et 8 en pratique pour info…(rire), …eh…mais je te dis d’avoir rencontré Layla, c’était une chance, parce qu’elle m’a donnée le goût de « voir », j’insiste sur « voir », de regarder autrement les œuvres, de m’en servir pour aller plus loin, dans une réflexion perso…ça m’a donnée l’envie de proposer aux autres, de donner aux autres ce que je voyais des œuvres, je voulais partager moi aussi…(temps de silence.)

Layla lui a appris à voir autrement les œuvres. Elle appuie son argument sur le « voir » autrement sur le fait qu’elles sont devenues des outils de « réflexion personnelle », qui lui a donné ensuite l’envie de continuer, de passer ce relais aux autres.

La rencontre n’est pas déposer des élèves comme des « paquets ».

8GD mai 2011 Oui, diverses tâches m’étaient dévolues ! C’est là que j’ai appris mon métier, et la joie de partager et faire découvrir ma passion à un public pas forcément spécialiste, et parfois même venant sans vouloir y être, je pense à certaines classes amenées par des profs qui nous déposent les élèves comme des paquets ; ils disent qu’ils ne peuvent rien faire, mais ils ne font pas grand chose non plus, enfin je ne veux pas les critiquer, c’est un métier très difficile….notre tâche c’est justement de les accompagner, ils disent souvent qu’ils ne savent pas quoi faire devant les œuvres, c’est régulier comme formule de réponse ça…et on ne peut pas reprocher à des enseignants de venir au LAC, même s’ils n’y connaissent rien, parce qu’ils sont non spécialistes, mais en même temps, ils viennent, et c’est quand même de l’art contemporain, c’est pas rien…

La rencontre : sortir d’une idée préconçue

40 GD mai 2011 Oui, d’une part et ils culpabilisent, et aussi que souvent les enseignants viennent un peu en reculant, culpabilisant parce qu’ils n’y connaissent rien, mais plus parce qu’ils n’y connaissent rien en art, qu’ils nous font confiance, et à partir de là ils reviennent parce qu’ils y prennent goût, eux aussi ils ont envie de ce plaisir dont on parlait, qu’ils voient sur la tête des élèves et parfois qu’ils ne sentent pas eux, et ils se demandent pourquoi… Et ça arrive que des enseignants viennent d’abord en aveugle, chez nous, avec leur classe et ensuite reviennent à des formations plus tard pour aller plus loin…. moi je dis qu’ils cherchent à connaître le plaisir que les élèves ont eu plus facilement parce qu’ils se lâchent les élèves et eux il faut plus de temps pour qu’ils y accèdent, il faut qu’ils lâchent des idées reçues, desceptions étriquées de l’art, des conceptions vieillottes des fois….

d’un plaisir qui a conquis les élèves, et qu’eux-mêmes aimeraient partager. Il n’y a pas d’idéal de la rencontre, mais plutôt la rencontre avec l’œuvre réelle qui est à privilégier.

**Une expérience esthétique au cœur du lieu de l’art : les disciplines artistiques motivent**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>277GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih complètement, tu vois cet après midi, on va faire un atelier qu’on a fait, la semaine dernière mais là je change un peu l’atelier, donc les enfants, sont arrivés on leur a fermé les yeux, euh on leur a bandé les yeux, j’ai lu une histoire ! Ensuite ils avaient toujours les yeux bandés, euh Maud, la danseuse avec laquelle on travaille, leur a proposé de déambuler dans l’espace, nous on était là pour qu’ils ne se cognent pas aux œuvres, si tu veux !</td>
</tr>
<tr>
<td>279GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ensuite ils ont fait un travail d’une heure sur le mouvement,</td>
</tr>
<tr>
<td>281GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et après on fait un atelier, donc on a pas parlé des œuvres, si tu veux en gros, on a travaillé autour des œuvres, puisque l’atelier de danse et artistique, euh d’arts plastiques je veux dire, était lié aux œuvres et ben tu sais ce qu’ils ont fait les enfants, ils avaient entre 5 et 10 ans</td>
</tr>
<tr>
<td>283GD 11 juillet 2012</td>
<td>A la fin de l’expo, à la fin de l’atelier, qui a quand même durée deux heures et je peux te dire qu’on entendant pas une mouche volée, quoi, ce qui parait assez exceptionnel avec des enfants !</td>
</tr>
<tr>
<td>285GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ils sont allés se poser devant les œuvres, ils ont regardé les œuvres pendant 10 minutes chacun, l’œuvre, des enfants de 7 à 10 ans quoi, tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>287GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et fait je pense d’être passé par la pratique, si tu veux y a le fait déjà que pendant deux heures t’es dans un espace où y a des œuvres, donc sans les voir tu les vois,</td>
</tr>
<tr>
<td>289GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et de passer par le processus de fabrication, finalement ça te fait, euh, en tout cas, ça t’interroge sur le reste et t’as enlevé d’aller voir, comment les autres choses, sont fabriqués quoi en quelque sorte !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Gaëlle expose une situation dans laquelle elle intervient au FRAC qui a fait se développer une expérience esthétique particulière avec des élèves ; cette expérience met en relief notre idée de pratique plastique devant l’œuvre. Gaëlle aborde leur motivation, leur concentration, leur curiosité face aux œuvres démultipliées par le dispositif.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>289GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et de passer par le processus de fabrication, finalement ça te fait, euh, en tout cas, ça t’interroge sur le reste et t’as enlevé d’aller voir, comment les autres choses, sont fabriqués quoi en quelque sorte !</td>
</tr>
<tr>
<td>290MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih ! Ouaih ! D’accord ! D’accord, ça donne un élan supplémentaire</td>
</tr>
<tr>
<td>291GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>292MEP 11 juillet 2012</td>
<td>D’accord ! un effet de curiosité quoi</td>
</tr>
<tr>
<td>293GD 11 juillet 2012</td>
<td>Ouaih voilà, ça rend curieux, exactement !</td>
</tr>
<tr>
<td>294MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Ça rend curieux ! D’accord ! D’accord ! Et</td>
</tr>
<tr>
<td>295GD 11 juillet 2012</td>
<td>Et une attention inestimée, parce que au bout de 2 heures t’as les enfants, qui vont rester 10 minutes devant chaque pièce !</td>
</tr>
<tr>
<td>297GD 11 juillet 2012</td>
<td>Déjà 2h d’attention pour des enfants ça semble infaisible et ben c’est faisible, finalement parce que, on les a motivés quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>298MEP 11 juillet 2012</td>
<td>C’est performant, ouaih ouaih ou ça nous parait infaisible, mais c’est faisible !</td>
</tr>
<tr>
<td>299GD 11 juillet 2012</td>
<td>Voila ! Il s’est construit quelque part quelque chose entre l’élève et l’œuvre d’art, y a eu un truc, ça c’est sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>300MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Quelque part ! On peut peut-être pas le, le ?</td>
</tr>
<tr>
<td>301GD 11 juillet 2012</td>
<td>Si, oui, si, si !</td>
</tr>
<tr>
<td>302MEP 11 juillet 2012</td>
<td>Mettre en mot réellement, mais en tout cas c’est visible ?</td>
</tr>
<tr>
<td>303GD 11 juillet 2012</td>
<td>Oui, nettement, oui !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**La visite guidée sans objectif : passivité, amusement, ennui**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>34 GD mai 2011</td>
<td>La pratique de l’art, euh dans un contexte général et spécialiste, euh ce serait une sorte de recherche qui pousse les artistes à nous donner leur point de vue sur le monde et donc à nous faire réfléchir. Bon ça ce serait le général, des artistes ! Et les pratiques de l’œuvre ou la pratique de l’œuvre, ce serait plus ce qui est mis en place dans le cadre de visite, ces pratiques ont pour but d’améliorer les visions, les sensations, les émotions face aux œuvres ; elles accompagnent les œuvres dans un sorte de cheminement des élèves ou des adultes d’ailleurs. On ne comprend pas mieux les choses, les œuvres, les installations, la sculpture, etc., mais on a le sentiment de moins passer à côté de l’œuvre, ce sentiment de dire j’essaie d’aller plus en profondeur, ça fait pitié, aller je le dis, ça me fait vraiment pitié quand je visite des musées que je rencontre des groupes qui suivent comme des moutons, les</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Pour Gaëlle, l’attitude des enseignants ou des élèves (elle parle de groupes) qui arrivent dans les lieux d’art pour y faire des visites guidées lui fait « pitié ». Pour les uns ou les autres, c’est l’ennui. Les conditions de déplacement : « suivre comme des moutons », sont peu encourageantes. L’attention a porté au conférencier qui parle pour le groupe, est difficile ; l’espace est réduit entre les différents groupes et les interférences sont fréquentes « on n’entend pratiquement ». Aujourd’hui même si les conditions d’écoute ce sont améliorées (baladeurs individuels et micro cravate pour le conférencier), c’est la lourdeur du dispositif, qui consiste à suivre une personne qui a décidé pour vous les œuvres qu’il faut aller voir. Aussi dit Gaëlle : « il ne se passe pas grand-chose ».

Pour répondre à cette difficulté Gaëlle met les visiteurs dans les situations de pratiques artistiques.

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fonction de l’art et de l’œuvre</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>160MEP 11 juillet 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>161GD 11 juillet 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>162 MEP 11 juillet 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>163GD 11 juillet 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>164MEP 11 juillet 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>165GD 11 juillet 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>167GD 11 juillet 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La fonction principale pour Gaëlle est donc clairement donnée : « élever l’esprit ».

Gaëlle explique que pour elle, l’œuvre a une utilité spécifique, qui nous permet de nous comprendre. L’œuvre serait d’après elle, une sorte de miroir, qui refléterait ce que nous sommes : « je pense que l’œuvre si elle a une utilité ultime, ce serait ça, se comprendre soi ». Elle croise de nombreux élèves et en particuliers des adolescents et elle les trouve plus « émotifs », « sensibles ». Ce public est avantageusement plus actif, d’après elle, parce qu’ils sont plus touchés par des amplitudes dans leurs émotions, que les autres classes d’âge : « souvent ce sont eux qui ont les plus grands, plus forts, moment d’émotion, très violent parfois, un refus net, d’une violence extrême », et il faut des armes pour combattre avant qu’ils lâchent, ou encore une adoration presque agressive, mais encore une fois ils ont besoin d’être accompagnés pour dire, pour parler de ces émotions fortes devant les toiles, sinon ça reste plat.. et c’est dommage…et après le 3 ? C’est quoi j’avais entended trois trucs quand tu disais !
Gaëlle tire aujourd'hui sa « passion ». Cette passion est grandissante et prégnante à tous les instants : elle « taraude ». Le terme semble fort, mais il est soutenu dans l’entretien par l’adjectif « positif ». Cette passion ne l’a rongé pas, mais plutôt, elle gère à partir de sa conception personnel le, les manières de faire… »

Gaëlle déclare être « passionnée » par l’art. Elle utilise un terme très fort « taraude » par rapport à cette passion. On peut d’ailleurs relever quelques co-occurrences intéressantes qui révèlent cette passion : « bien fou, plus calme, plus tranquille ». Il y a « un bénéfice personnel » à rencontrer des œuvres, mais ce bénéfice ne se donne pas, il faut aller « le chercher ».

La rencontre avec les œuvres lui offre la possibilité de se construire une conception personnelle de l’art et de la vie : « c’est comme un bien fou, de pouvoir voir, regarder, ça a changé toute ma conception de vie aussi, plus calme, plus tranquille, c’est idiot peut-être, mais vraiment, je crois qu’il y a un bénéfice personnel, mais il est à chercher, il ne se trouve pas comme ça… je me demande quand même si la première fois que tu vois une œuvre accompagnée, je veux dire « tuteurée », tu vois, et que tu découvres quelque chose dans cette œuvre là, que la personne qui est à côté de toi, ne t’a pas tout donné de l’œuvre, et que c’est toi qui découvre ce petit bout là, ce tout petit détail, qu’elle n’a pas vu et que toi tu viens de voir, tu vois ce que je dis, (silence)…. c’est ce moment là le plus crucial… je ne sais pas comment expliquer ça, mais ça devient ensuite, pour moi, bien sûr, une obligation d’aller vers les autres avec cette passion, et la volonté de convaincre les gens de l’utilité de l’œuvre, ce serait le deuxième pas, mais je t’ai dit, convaincre ne me plait pas, on peut chercher un autre mot… (on regarde dans le dictionnaire), je m’excuse j’insiste, (rire) mais si tu écris ça, ça ne me plait pas, (quelques instants…) tu vois « amener par le raisonnement », ce serait de cette ordre là, petit à petit je passe en revue l’œuvre, on la regarde, on la découvre, on la détaille et c’est comme un raisonnement qui coule, et qui montre l’utilité de l’œuvre dans ce qu’elle dit, ou ne dit pas d’ailleurs, certaines sont là pour nous faire parler, d’autres pour nous engager, d’autres pour nous faire rêver, dialoguer, etc... les fonctions de l’œuvre sont multiples et plus particulièrement de l’œuvre d’art contemporain.

Gaëlle utilise deux termes intrigants qui donnent un aspect de flottement, voire de souplesse : « fluide » et « liquide ». Comme si quelque chose d’instable était transmis dans la rencontre avec l’œuvre. Et cette chose pour Gaëlle serait le « plaisir ». La définition donnée par Gaëlle

Qu’est-ce que l’art ?

La pratique de l’art, comme la pratique de l’œuvre, c’est la même chose, comme tu dis « spécialiste » et ça dépend aussi de l’art engagé, ça peut être de la chorégraphie, du cinéma, du théâtre, l’art est différent, mais il y a de toute façon une obligation de pratique de l’œuvre dans tous les cas….ça, ça peut changer notre vision des choses, du monde. Bon ça c’est un fait, je n’invente pas quand je dis ça, on le trouve dans les dires des gens qui sont entourés d’œuvres, dans ceux qui rencontrent régulièrement les œuvres, ils en parlent assez, mais ce n’est pas ça qui à mon avis, est intéressant, c’est quand les élèves, et plus encore les enseignants l’en
parlent, alors pour moi ça, ça a de la valeur. Ce sont eux qui sont en contact avec les élèves tous les jours, donc leur parole à mon avis à plus de force dans la pratique de l’œuvre. Ils amènent leurs élèves et quand ils les connaissent assez bien, c’est eux qui le disent… et ils font ici et en classe, on se rend compte que qu’ils redécouvrent non seulement leurs élèves à travers les œuvres, pour que je disais, tout à l’heure, mais aussi parce que les élèves leurs font découvrir des choses des œuvres, ça parait étrange mais ça arrive très souvent !

Dans sa conception personnelle de l’art, se croisent entre pratique artistique, plastique, rencontre avec l’œuvre, fonction de l’œuvre et modification de notre point de vue. Tout entre en interaction, pour Gaëlle mais « ça, ça peut changer notre vision des choses, du monde ».

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain

<table>
<thead>
<tr>
<th>Casser la gueule à l’art contemporain</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>14GD mai 2011</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Oui, ça s’apprend, et ça se construit, pour moi, maintenant avec le recul dans ce métier trois fois oui, oui ça s’apprend, petit à petit au contact des œuvres, on découvre, on prend confiance en soi à parler de l’œuvre, ce qu’elle nous fait, ce qu’elle nous apprend de nous, ce qu’elle dit de nous, des autres, etc… et oui ça se construit et c’est notre travail principal, on met des pierres les unes à côté des autres, les couleurs, les formes, les compositions, les vides, les pleins, la tache ici, le noir là, la trace dans ce coin, etc… et tout ça petit à petit, constitue une manière pour l’esprit de comprendre, de se comprendre, je pense que l’œuvre si elle a une utilité ultime, ce serait ça, se comprendre soi…les ados sont souvent les plus émotifs, plus sensibles, ça parait bizarre ce que je te dis là, mais souvent ce sont eux qui ont les plus grands, plus forts, moment d’émotion, très violent parfois, un refus net, d’une violence extrême, et il faut des armes pour combattre avant qu’ils lâchent, ou encore une adoration presque agressive, mais encore une fois ils ont besoin d’être accompagnés pour dire, pour parler de ces émotions fort essentielles devant les toiles, sinon ça reste plat… et c’est dommage… et après le 3 ? C’est quoi j’avais entendu trois trucs quand tu disais !

L’art contemporain est pour Gaëlle une sorte de réceptacle de la violence (HEINICH, 1998).

| 44 GD mai 2011                       |
| Regarder est un piètre mot ! Ce que je veux dire c’est que toutes les personnes qui se sont engagées dans l’idée d’y voir plus clair, ont trouvé les réponses à leurs questions sur l’art en général et sur les œuvres exposées en particulier, dans mon exemple sur Duchamp, bien sûr, on avait mis le paquet… (rire) après je me situe aussi et sans doute dans, enfin peut-être aussi pour les gens qui sont suffisamment ouverts pour pouvoir accepter cela ! Là c’est vrai que je me dis qu’il y a aussi cette idée là qui tient le coup ! Est-ce qu’on n’a pas eu à faire avec des gens qui voulaient ? Mais en même temps, regarde quand je te parle de ce groupe d’élèves et d’enseignants motivés pour je te dis « casser la gueule à l’art contemporain », ils sont partis tous de cette idée, de l’art comme de la mer…. Je te jure ! En fait l’enseignant avait envie de détruire les idées stéréotypées des élèves sur l’art, il est arrivé dans cet esprit, et ce qui s’est passé c’est qu’ils ont baissé pavillon devant les arguments et surtout devant les œuvres ; leurs arguments ne tenaient plus la route… et de les avoir fait participer, de leur avoir donné les moyens plastiques, enfin disons d’avoir traité avec eux leurs idées de manière autre que par le verbal, ils se sont aperçus qu’ils n’y allaient que faire aussi avec le corps, ils étaient enthousiastes à démontrer qu’ils avaient aussi des choses à dire et on a accepté qu’ils le fassent autrement… ils se sont investis pour découvrir, en utilisant leur corps c’était fantastique, ….je crois aussi à ça, il faut que le corps participe aussi !!! Mais ça va dans la pratique de l’œuvre tout ça/…/

| 47GD 11 juillet 2012                |
| Et cette feinte m’a aidée, à, à, à me, en approcher des œuvres en quelque sorte, et à pas avoir peur, aussi parce que c’est vrai que, on se rend compte, que, les gens, nous, le public qu’on reçoit, pourquoi ils aiment pas l’art contemporain, parce qu’ils en ont peur ! |
Nous avions déjà aperçu la peur face aux œuvres dans ce qui précède, mais Gaëlle révèle comment elle a appris de Layla Moget, une manière d’approcher ces œuvres difficiles et comment faire tomber ces peurs. Elle côtoie régulièrement du public et elle n’hésite pas à employer les mêmes méthodes dans la rencontre d’œuvres : accepter de laisser se faire librement la rencontre, une lâcher prise : « je prends les choses comme elles viennent, et petit à petit elles vont arriver à moi », mais bon, en ayant tous ces visiteurs que je fais, les gens ils sont plutôt positifs, si tu veux, quand ils partent, bon, en a toujours qui aiment ça et tout ça, cependant, c’est un doigt et une main et on le reconnait bien c’est un doigt et une main et on le reconnait bien, et la là, il faut être capable de dessiner un arbre en même pas 30 secondes.

Elle amène progressivement dans la rencontre la sensibilité et le niveau de sensibilité de chacun. Gaëlle tente d’accompagner les enseignants qui entrent au FRAC, dans cette rencontre difficile avec les œuvres d’art contemporaine.

81GD 11 juillet 2012
Voilà et puis je leur dis, aussi si tu veux, on a tous une sensibilité différente, tout ça et qu’une œuvre va nous toucher différemment et là aussi je fais le parallèle, moi je vais beaucoup au cinéma, avec le cinéma et je leur dis qui vous arrive d’aller au cinéma, quand vous sortez, vous parlez de, du film, avec vos amis et vous n’avez pas perçu les mêmes choses, parce qu’on a une sensibilité différente, et je leur dis bien qu’on a le droit de ne pas aimer, une œuvre ou de l’aimer, et de l’aider pour si ou pour ça, si tu veux !

Elle a réfléchi à des stratégies pour mettre le doigt sur la compréhension de l’œuvre et de sa création, le plus simplement possible. Concevoir, créer, élaborer une idée et la mise en forme de cette idée, sont peu abordés. Gaëlle tente d’accompagner les enseignants qui entrent au FRAC, dans cette rencontre difficile avec les œuvres d’art contemporaine.

81GD 11 juillet 2012
Voilà et puis je leur dis, aussi si tu veux, on a tous une sensibilité différente, tout ça et qu’une œuvre va nous toucher différemment et là aussi je fais le parallèle, moi je vais beaucoup au cinéma.

73GD 11 juillet 2012
Et par contre pour la deuxième proposition c’est beaucoup plus compliqué.

75GD 11 juillet 2012
Donc du coup je leur donne des exemples qui peuvent les amener à ce processus de contemplation.

77GD 11 juillet 2012
Bon après je sais pas si ça marche à tous les coups, quoi.

Gaëlle a réfléchi à des stratégies pour mettre le doigt sur la compréhension de l’œuvre et de sa création, le plus simplement possible. Concevoir, créer, élaborer une idée et la mise en forme de cette idée, sont peu abordés. Gaëlle tente d’accompagner les enseignants qui entrent au FRAC, dans cette rencontre difficile avec les œuvres d’art contemporaine.

81GD 11 juillet 2012
Voilà et puis je leur dis, aussi si tu veux, on a tous une sensibilité différente, tout ça et qu’une œuvre va nous toucher différemment et là aussi je fais le parallèle, moi je vais beaucoup au cinéma, avec le cinéma et je leur dis qui vous arrive d’aller au cinéma, quand vous sortez, vous parlez de, du film, avec vos amis et vous n’avez pas perçu les mêmes choses, parce qu’on a une sensibilité différente, et je leur dis bien qu’on a le droit de ne pas aimer, une œuvre ou de l’aimer, et de l’aider pour si ou pour ça, si tu veux !

Elle amène progressivement dans la rencontre la sensibilité et le niveau de sensibilité de chacun. Gaëlle essaie de faire admettre que personne n’est doté de la même sensibilité. L’art contemporain, pas plus que les arts anciens, ou l’art moderne, rend plus ou moins les personnes sensibles. Le spectateur doit s’autoriser en entrant dans le lieu de l’art, en général, à accepter ce qu’il ressent, accepter d’avoir le droit de penser et de dire s’il aime ou si s’il n’aime pas, l’œuvre qu’il a face à lui. Gaëlle pense que cette étape, fondamentale, n’est pas si évidente et qu’il est nécessaire d’en parler dans les visites.

350MEP 11 juillet 2012
D’accord, d’accord, ok ! Et pourquoi l’art contemporain c’est plus facile et plus abordable, en fait, euh plus accessible facilement ?

351GD 11 juillet 2012
Ben parce que c’est quand même l’époque dans laquelle on vit, alors que l’art classique, moi, les références de l’art classique, je les ai pas, moi, je vivais pas à cette époque, je pense, enfin c’est pas je pense, les artistes, ils parlent de la société dans laquelle on vit et cette société là on est sensé la connaître un peu, en connaître les codes, c’est dans ce sens là que, je dis c’est plus facile.

353GD 11 juillet 2012
Je pense à une allégorie, je comprends pas, euh

354MEP 11 juillet 2012
Oui, faut aller chercher, faut aller chercher pour comprendre, oui ?

355GD 11 juillet 2012
Alors que là, je peux prendre, y a quand même des outils que nous on connaît, que ce soit la vidéo, bon la peinture bien sûr on connaît, tu vois c’est des outils qui nous sont proches, et puis les sujets dont ils traitent, c’est des sujets qui nous concernent directement, quoi.

357GD 11 juillet 2012
Voilà, c’est vrai que pour moi, euh, c’est plus facile de comprendre l’art contemporain, enfin à mon avis, c’est plus facile l’art contemporain que l’art classique, quoi, ah mais c’est sûr, que quand je faisais visiter à Narbonne, je disais c’est sur l’art classique c’est rassurant, parce que c’est bien peint, donc voilà, c’est bien peint, ça me suffit, on va pas jusqu’au bout, on se contente, c’est un doigt et une main et on le reconnaît bien c’est un doigt et une main et du coup on est rassuré, quoi c’est ça !

358MEP 11 juillet 2012
Oui, des doigts et la main !

359GD 11 juillet 2012
Voilà, ouaih exactement, même si ça peut être un assistant qui a fait la peinture, hun tu vois !

360MEP 11 juillet 2012
Qui a fait la peinture ! Eh oui !

361GD 11 juillet 2012
C’est rassurant quand même !

D’un côté l’art classique rassure dit Gaëlle, avec les repères que le spectateur peut se faire dans le réel : une main, un doigt, rassure, en même temps le retour à la notion de beau, établit un lien encore plus sûr, « c’est rassurant, c’est bien peint ». D’un autre côté l’art contemporain est proche de nous, il est notre vie ; il s’installe dans notre quotidien, dans notre vie de tous les jours. Gaëlle reconnaît que même si l’œuvre ne peut être touchée ou vue, l’émotion peut cependant passer. L’émotion et l’apprentissage de la compréhension de nos émotions serviraient à comprendre le monde. Cette idée entre en résonance avec les intelligences multiples d’Howard Gardner ou encore à la pensée divergente et l’esprit créatif de Guilford. Il ne s’agirait pas uniquement de l’œuvre elle-même, mais de ce qu’elle contient ou de ce qu’elle peut contenir : informations, formes, histoires, repères… L’objet œuvre est une représentation d’une partie du réel, même pour l’abstraction, nous pourrions accepter ce principe. C’est ce à quoi nous tutoyons cette représentation, qui, pour Gaëlle est facteur d’émotions, et porte une énergie, une force, en elle, qui attire ou révulse, celui qui regarde. De cette énergie particulière, naît une instabilité. Les adolescents...
seraient-ils plus sensibles que les autres à cette énergie, à cette force perturbatrice ? Gaëlle reprend son propos. Elle trouve peut-être une hypothèse à cette idée : l’art contemporain serait un réceptacle de la violence, évident pour ces élèves. Les rapprochements réguliers qu’opèrent les artistes contemporains vers le monde d’aujourd’hui ne manquent pas. Des années 60 jusqu’à aujourd’hui, les démarches d’artistes croisent le quotidien. Duchamp, bien sûr, Filliou, L’art contemporain est sans doute plus centré sur des préoccupations quotidiennes, d’aujourd’hui. Mais dans l’histoire de l’art, on constate que l’art a souvent été préoccupé par les mêmes problèmes. Prendons juste un exemple, la flagellation de Piero Della Francesca, soulève et répond à un problème de l’époque, tout en prenant prétexète ou appui, sur les grands textes de la religion chrétienne ; si l’on observe les personnages, les vêtements sont actualisés par rapport à l’époque.

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal

Revenir dans les lieux ; « une quotidienneté »

| 68GD mai 2011 | Disons que souvent les enseignants ne connaissent pas le lieu, ils viennent comme ça, dans un sens c’est bien pour nous mais eux sont assez mal à l’aise… et ensuite dans une certaine généralité on pourrait aussi affirmer qu’ils ont du mal avec l’art contemporain, quand je dis, « on du mal » je veux dire qu’ils pensent c’est un déterminant pour eux de posséder des connaissances, ce que je disais tout à l’heure ! S’ils ne savent pas, ils n’ont rien à transmettre et c’est peut-être là leur crainte plus… Alors nous tentons ici, je dis nous parce qu’on a tous la même volonté, enfin on a des points de vue différents, mais tous, on a la même idée de transférer ou de partager avec les autres… donc la rencontre, que ce soit au FRAC, en ce qui concerne le personnel, ou les visites organisées d’un autre type et avec un dispositif d’approches différentes, fait le plus souvent qu’elle est positive, disons qu’on dit qu’elle est positive dans la mesure où elle donne lieu à d’autres rencontres, d’autres visites ! Donc c’est une manière de cheminer, d’envisager une démultiplication, un développement, un retour, notamment avec les classes que l’on voit revenir après une première visite, ça c’est positif… on a cette catégorie là disons… mais en même temps elle englobe les autres… Que ce soit positif donc pour nous c’est le retour de la classe ou des élèves, mais c’est surtout le retour de l’enseignant qui est positif… l’essentiel c’est que la personne revienne… la plus grande difficulté c’est justement que cet enseignant revienne… un peu comme si ça pouvait donner lieu à une sorte de… d’habitude… de routine, enfin je n’aime pas routine dans le sens conventionnel, mais bien l’idée plus légère de quotidienneté !

Il est important que les enseignants prennent conscience que lorsqu’ils reviennent dans le lieu c’est un grand pas de fait. Le lieu de l’œuvre lui confère une sorte de stabilité, un environnement, un contexte, une sorte d’écrin, nécessaire à sa compréhension et à son expansion.

Le corps participe dans le lieu d’exposition

| 428Mep 11 juillet 2012 | Oui le corps participe plus quoi ?
| 429GD 11 juillet 2012 | Voilà !
| 430Mep 11 juillet 2012 | C’est ça et donc du coup ça fait forcément appel au sens alors que lorsque le corps est à l’extérieur de l’œuvre c’est un peu plus compliqué, c’est vrai ?
| 431GD 11 juillet 2012 | Ouaï ! Parce qu’une œuvre, le corps bien sûr, bien sûr c’est, enfin oui le corps tu vois quand tu te fais la Spirale Jetty, la question du lieu là-dedans elle est, c’est monumental, t’es tout seul, quand tu vois Buren, tu traverses tout seul les colonnes, le lieu il a été même pas choisi, je dirais presque, que c’est, c’est l’œuvre qui a choisi, l’artiste il s’est laissé, et là aussi, là, le corps, t’es obligé, et eh oh a eu ici Varini, là il doit y être encore je crois !

L’œuvre développe avec son environnement des rapprochements réguliers qu’opèrent les artistes contemporains vers le monde d’aujourd’hui. Dans l’art contemporain plus encore que toute époque, l’artiste choisit le lieu de l’œuvre ; parfois le lieu fait l’œuvre. Un exemple très célèbre, celui de la Spirale de Smithson, Spiral Jetty, une œuvre en site, montre que le lieu peut même jouer avec l’œuvre ; parfois cette spirale est visible, d’autres moments elle sombre recouverte par les eaux du lac.


Ce que nous dit Gaëlle c’est que le lieu permet aussi une certaine reconnaissance, un repérage personnel, physique, nécessaire pour s’y sentir à l’aise. Il faut s’acclimater dit-elle, pour être à l’aise. Le lieu de l’œuvre permet de se soustraire à l’obligation de connaissances, dont ils parlent souvent. Le lieu détient des renseignements, des documentations, et surtout des personnes ressources.

Le lieu propose aussi les œuvres dans leur contexte d’exposition et d’installation. Si l’artiste n’y est pas il aura fait parvenir des textes, des documents, des photographies ou de vidéos, d’explication. L’exposition, l’accrochage ou l’installation des œuvres accordent des conditions de regard pour le spectateur, offrant des points de vue spécifiques ou un cadre lui donnant du sens. Cette problématique plastique, confère à certaines œuvres une véritable mise en scène ; le lieu, l’espace
environnantes, sont pour Buren178, lorsqu'il installe les colonnes, un constituant fondamental de l'œuvre. De même pour Varini179, qui expose Horizontale Verticale, dans Marcher dans la couleur, à Sérignan. La connaissance du lieu pour Gaëlle apporte une autre dimension à l'œuvre et une connaissance autre, plus personnelle, plus intime, plus sensible de l'œuvre.

Les colonnes  
Horizontale Verticale

Lorsque Gaëlle spécifie le fait que « l'enseignant revienne », il semble qu'elle mette en avant cette manière de faire. Il lui semble très important que l'enseignant revienne. Mais, nous disions plus haut, qu'un constituant de l'œuvre, pour une installation certes était le lieu et l'importance donc de revenir, voir l'œuvre et voir le lieu, permet d'entrer dans cette habitude de voir des œuvres. De là Gaëlle constate une meilleure confiance en soi, de l'enseignant. Y trouverait-il plus facilement de réponses ? Les interrogations que nous avions notées plus haut, les craintes, les doutes, trouveraient-ils dans le lieu, certains arguments pour consolider la transmission que l'enseignant a à faire, de la rencontre de l'œuvre, aux élèves ?

Connaitre les œuvres signifient également connaître les lieux, les institutions qui permettent de rencontrer des œuvres. Les enseignants peuvent y trouver d'autres terrains possibles d'information. Le handicap financier, alors que la visite pourrait être subventionnée ou la méconnaissance de l’organisation des lieux, prétextés pour éviter la visite, trouverait là un échec.

Pour Gaëlle, dès l'instant où ces enseignants changent de posture, ils se départissent de ces images figées et poussiéreuses des lieux d’art et évitent le caractère péjoratif de consommation de l’œuvre ; ceux-là voient le changement de leurs élèves et acceptent de travailler avec les services éducatifs des musées.

| 311GD 11 juillet 2012 | C’est pas ce que je veux dire, mais tu vois, moi je suis pas l’autorité, de l’état, de l’école, |
| 312MEP 11 juillet 2012 | C’est pas l’institution ! |
| 313GD 11 juillet 2012 | Donc ils vont se comporter différemment, ils font des réflexions super pertinentes parfois et du coup, ça peut arriver que des profs voient quelque chose chez les élèves, qu’ils avaient pas perçu (perçu) jusque là, quoi ? |
| 315GD 11 juillet 2012 | Euh quelque chose qui se réveille, en quelque sorte, tu vois ! |

Le lieu induit un comportement adapté. Il aide les élèves à se comporter comme il faut face à une œuvre. Il aide les enseignants à voir que le comportement des élèves peut s’adapter.

409GD 11 juillet 2012 Ouiahs Mais après l’installation qui avait eu lieu au FRAC, de Tom Friedman, y avait 460 objets accrochés à différentes hauteurs,

411GD 11 juillet 2012 Au plafond, je sais pas si tu avais vu cette expo !

413GD 11 juillet 2012 Elle était spectaculaire, les élèves se régalaient avec cette expo, mais moi, c’était pas une expo dont j’aimais parler parce que y a des objets, et une fois que t’as parlé des objets, de la société de consommation t’as plus rien à dire, quoi !

417GD 11 juillet 2012 Peut-être, mais c’est vrai que moi, j’ai pas envie d’être dans la … tu vois, tu veux, les œuvres quand même qui restent contemplatives comme celle de Dominique Gonzalez-Foerster, voilà c’est ces œuvres là dont j’ai envie de parler, c’est vrai que y en a qui le sont plus que d’autres par exemple l’installation de Tom Friedman, pour moi c’était plus récréatif que contemplatif, tu vois, mais le lieu leur plait, après !

Ce lieu induit un comportement et ce comportement peut être un vrai plaisir. Les élèves dit « Gaëlle aiment le lieu ».

AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition

Le dispositif, les choix de mise en scène ou proposition de présentation de l’œuvre (MASSIN, 2013)

| 48 GD mai 2011 | Je leur proposerais de regarder une œuvre, de la décrire, afin d’essayer d’immerger l’élève dans l’œuvre et de le faire entrer dans l’univers de l’artiste. Tu vois deux portes dans l’œuvre, celle de l’œuvre elle-même et celle de l’artiste qui est souvent oubliée… et de ces deux portes il y a des passages possibles de l’une à l’autre pour comprendre ce qu’on a avant les yeux….C’est ce que l’on fait en général…. d’abord ce regard intense, fort, presque à la loupe de l’œuvre, puis l’entrée dans des pratiques pour aller à la rencontre de l’artiste lui-même et de l’œuvre bien sûr ! Les deux me semblent essentiels, ça engage aussi l’artiste l’œuvre donc il ne faut pas oublier de parler de lui face à l’œuvre, intention ou pas, il y a ce que j’en dis aussi, je fais des hypothèses sur l’œuvre, à la manière d’un chercheur, d’un enquêteur, « pourquoi il y a une trace là, mais aussi comment l’artiste a mis cette trace là » c’est important ! |
| 50 GD mai 2011 | Oui c’est ça entrer dans l’œuvre, ce n’est pas ce que l’on voit tristement au musée, ou dans les grands musées ! Ce que je te disais, des visites à la queue leueu, où l’on voit une cohorte de gamins ou d’ado qui s’ennuient devant des toiles, des sculptures qu’on leur présente dans un cadre rigide, je ne pense pas qu’il y ait quelque part la moindre rencontre dans ces conditions avec une œuvre d’art… |

179 VARINI Felice, Horizontale Verticale, dans l’exposition Marcher dans la couleur, au Musée de Sérignan, 2012.
La rencontre de l’œuvre ne peut pas exister dans les conditions de visite éclair, à la chaîne, ou encore dans une suite sans fin d’œuvres à voir rapidement. Envisager l’hypothèse qu’un mode de rencontre particulier est nécessaire. Il peut engager la matérialité de l’œuvre et amène à penser la rencontre avec l’œuvre avec cet aspect : l’œuvre est aussi objet, avec sa matière, sa forme, sa ou ses couleurs, ses dimensions, dont le poids et la masse, et enfin ce qui nous permettra de repenser sa fonction. Peut-être pouvons-nous considérer la rencontre d’un autre point de vue ?

Dans le choix des œuvres, dans la notion de rencontre, dans la question de l’œuvre qui permet la rencontre, l’installation semble être une réponse possible. L’installation a cette propriété de nous faire entrer entier dans l’œuvre, très souvent. L’œuvre nous happe, et nous sommes souvent obligés d’y mettre une partie du corps, les mains, les pieds, le corps. La compréhension de l’œuvre peut alors se faire avec plus de sensations, avec d’autres sens que la vue. L’installation oblige à se plier aux règles de perception, de point de vue, de situations et de postures, préparées par l’artiste et auxquelles nous n’aurions pas ni pensées, ni envisagées si nous avions juste à jeter un coup d’œil.

Dans le choix des œuvres, dans la notion de rencontre, dans la question de l’œuvre qui permet la rencontre, l’installation semble être une réponse possible. L’installation a cette propriété de nous faire entrer entier dans l’œuvre, très souvent. L’œuvre nous happe, et nous sommes souvent obligés d’y mettre une partie du corps, les mains, les pieds, le corps. La compréhension de l’œuvre peut alors se faire avec plus de sensations, avec d’autres sens que la vue. L’installation oblige à se plier aux règles de perception, de point de vue, de situations et de postures, préparées par l’artiste et auxquelles nous n’aurions pas ni pensées, ni envisagées si nous avions juste à jeter un coup d’œil.

| 423GD 11 juillet 2012 | Donc du coup euh voilà quoi, mais après j’ai pas de, j’ai pas de préf. enfin si j’ai des préférences, y en a des œuvres qui me touchent plus que d’autres, bien entendu, mais c’est vrai que les installations quand t’es dans l’œuvre ! |
| 425GD 11 juillet 2012 | C’est plus facile à rencontrer si tu veux ! |
| 427GD 11 juillet 2012 | C’est plus facile, enfin la rencontre est plus facile ? C’est qu’on rentre dedans ! |
| 428MEP 11 juillet 2012 | Oui le corps participe plus quoi ? |
| 429GD 11 juillet 2012 | Voilà ! |

Dans le choix des œuvres, dans la notion de rencontre, dans la question de l’œuvre qui permet la rencontre, l’installation semble être une réponse possible. L’installation a cette propriété de nous faire entrer entier dans l’œuvre, très souvent. L’œuvre nous happe, et nous sommes souvent obligés d’y mettre une partie du corps, les mains, les pieds, le corps. La compréhension de l’œuvre peut alors se faire avec plus de sensations, avec d’autres sens que la vue. L’installation oblige à se plier aux règles de perception, de point de vue, de situations et de postures, préparées par l’artiste et auxquelles nous n’aurions pas ni pensées, ni envisagées si nous avions juste à jeter un coup d’œil.

| 373GD 11 juillet 2012 | Enfin la dernière rencontre qui m’a marquée, |
| 375GD 11 juillet 2012 | C’est Olafur Eliason, quoi ! |
| 377GD 11 juillet 2012 | Ouah voilà ! C’est une |
| 379GD 11 juillet 2012 | Non ! C’était je crois à Copenhague |
| 380GD 11 juillet 2012 | Ah tu t’as vu à Copenhague toi, d’accord ? |
| 381GD 11 juillet 2012 | Donc voilà ! Je crois que le lieu s’appelle Arken ou Barken quoi, non Arken ! |
| 382MEP 11 juillet 2012 | Arken, je pense ? |
| 383GD 11 juillet 2012 | Et c’est vrai que c’était euh ! |
| 385GD 11 juillet 2012 | De quoi, le nom de l’œuvre ? Je m’en rappelle plus de l’œuvre, mais en fait c’est une sorte de structure en bois, donc de l’extérieur, tu vois ça fait un peu chantier quoi ! |
| 387GD 11 juillet 2012 | Et puis assez longue, tu vois, tu rentres par une porte, t’as un premier sas, et après tu traverses pendant 200m, dans le brouillard, y a juste la luminosité, tiens je vais t’envoyer des photos |
| 389GD 11 juillet 2012 | Pour que tu vois, parce qu’on a fait pas mal de photos de ça ! |
| 391GD 11 juillet 2012 | Pour que tu vois l’ambiance quoi, tu vois, et c’est vrai que tu étais, en plus avec des enfants, tu vois j’essaie de garder mon calme, pour pas les, enfin bon ils étaient pas stressés, mais vraiment je paniquais, et quand je suis sortie, y avait un black genre 2m, y m’a ouvert, y m’a fait « ouahhh ! » ! Jean-Louis, genre lui aussi il a eu peur, tu vois ! |

Olafur ELIASSON, Your blind passenger, 90m de tunnel, 2011 Copenhagen.

Les installations sont des œuvres qui aident à la contemplation.

| 403GD 11 juillet 2012 | Après une œuvre en particulier, avec laquelle, non parce que tu vois moi, y a plein de, par exemple d’enseignants qui me disent, mais est-ce que vous croyez que cette exposition je peux venir la voir avec des enfants et tout ? Pour moi, y a pas d’exposition ou d’œuvres alors bien sûr y a des œuvres qui me touchent plus, euh que d’autres si tu veux, mais je pense, bon par exemple l’expo qu’y a là de Mika ROTTENBERG, c’est pas une expo qui me touche, mais c’est pas pour ça, que je vais pas en parler du mieux que je peux si tu veux ! |
| 405GD 11 juillet 2012 | Après dans la collection du FRAC, par exemple là il y a une installation de Dominique GONZALEZ-FOERSTER à Narbonne, si t’as l’occasion de passer, par là, franchement vas la voir à la salle des Consuls ! |
| 407GD 11 juillet 2012 | C’est une pièce en fait qui a été reconstituée où tu as de la moquette bleue au sol, t’as un néon tout autour si tu veux, de la pièce, un peu en contrebas, donc on descend faut descendre par une petite échelle, tu as des serviettes blanches au sol et tu peux, rester là, à méditer... disons que moi les œuvres qui me touchent et donc j’ai, j’ai plus de facilité à parler, c’est les installations, quand même, parce que t’es dans l’œuvre quoi ! |

180 Lien d’art à Copenhague :

http://www.arken.dk/content/us; http://www.arken.dk/content/us/press/news/new_olafur_eliasson_installation_at_arken
Gaëlle exprime de manière radicale le rapport entre la rencontre avec l’œuvre et la pratique plastique : » Et il ne faut pas oublier que le fait que l’on travaille avec les œuvres, devant les œuvres, sur les œuvres et ça, ça fait apparaître des pratiques artistiques, des pratiques de l’art, parce que pour moi, il y a un truc là, on n’a pas encore abordé ça, mais je pense que tu y as songé, pour moi, et c’est à la fois ma formation universitaire, je me préparais à être prof, et la rencontre avec Layla, très dans la pratique aussi, donc…je…enfin pour moi…il n’y a ou ne peut y avoir d’œuvre d’art sans la pratique qui l’accompagne, il faut des temps de pratiques autour de l’œuvre….dire, écrire, réfléchir tout haut, dessiner, croquer, collectionner, ordonner, organiser des réseaux entre les œuvres de l’expos par exemple…

Dans cette réplique, Gaëlle nous éclaire sur la nécessité de toucher le matériau de l’œuvre, d’être en contact physique avec la matière, de soupeser, de tenir dans les mains ou encore de sentir qu’elle nous est inaccessible au niveau du poids.

On retrouve plus loin dans les tours de parole, des éléments importants de prise de conscience de la matérialité des œuvres par la pratique plastique.

L’acquisition de la compréhension de matière de l’œuvre passe par la pratique plastique. Gaëlle discerne deux états de la « pratique » : tout d’abord l’idée de la rencontre, pratiquer la rencontre et la pratique plastique, l’expression par des médiums différents (48 05/11).

Gaëlle remarque qu’il y a une priorité concernant cette pratique, celle des enseignants, sans quoi un bon nombre ne « voient » pas au sens large du terme (sentir, toucher, observer par la pratique). La pratique plastique permettrait-elle de voir différemment à la fois l’œuvre et une partie de l’œuvre, comme si nous accédions à une particularité de nous-mêmes, inscrite dans cette même œuvre, un champ inaccessible en dehors de cette rencontre ? N’est-ce pas ouvrir sur la matérialité de l’œuvre ? Nous pensons que l’enseignant apprend à transférer aux élèves cet état où l’œuvre spécifiquement le touche. Gaëlle confirme ce constat : les enseignants sont les « moteurs », nous dirions les passeurs d’art. La malléabilité des élèves, au sens noble, offre aux enseignants cette possibilité de transfert d’émotion, de savoir pratique, de sensibilité à être touché par l’œuvre.

**3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs/ les reproductions**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Réponse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>28GD mai 2011</td>
<td>Oui, oui, oui c’est vrai que ce serait bien de partir de ça, la définition d’une œuvre d’art ? Alors…alors une œuvre d’art serait pour moi, une sorte d’objet qui peut provoquer des émotions intenses et diverses et….eh…objet qui nous pousse à réfléchir sur le monde, le quotidien, notre vie. Voilà je remets en place l’émotion et cette utilité ! du coup ! Oui c’est vraiment ça… je le vois, mais aussi je le sens comme ça… Et il ne faut pas oublier que le fait que l’on travaille avec les œuvres, devant les œuvres, sur les œuvres et ça, ça fait apparaitre des pratiques artistiques, des pratiques de l’art, parce que pour moi, il y a un truc là, on n’a pas encore abordé ça, mais je pense que tu y as songé, pour moi, et c’est à la fois ma formation universitaire, je me préparais à être prof, et la rencontre avec Layla, très dans la pratique aussi, donc…je…enfin pour moi…il n’y a ou ne peut y avoir d’œuvre d’art sans la pratique qui l’accompagne, il faut des temps de pratiques autour de l’œuvre….dire, écrire, réfléchir tout haut, dessiner, croquer, collectionner, ordonner, organiser des réseaux entre les œuvres de l’expos par exemple…</td>
</tr>
<tr>
<td>46GD mai 2011</td>
<td>Oui bien sûr, les petits ateliers menés bien souvent par les artistes, au niveau du FRAC, permettent une entrée dans l’œuvre, une sorte de cheminement, de traversée, et ensuite on accède, enfin, les élèves accèdent à ce qu’on appelle la ou les démarches des artistes eux-mêmes et donc la pratique montre ou même démontre des choses vraies ou fausses. Ça c’est intéressant de voir des contradictions entre l’œuvre et le résultat d’un atelier ; ce que je peux faire et ce que je ne peux pas faire parce que je n’ai pas encore les moyens, je suis trop petits, ou pas assez costaud, pour des maternelles c’est très important, par exemple souper un morceau de marbre et voir ensuite une œuvre avec ce matériau-là, ou autre chose… mais je peux faire des choses avec d’autres matériaux moins lourds, tu vois et là tant de préjugés sont abattus à ce moment-là… Combin de fois on a pu entendre des élèves, même petits, voire même des enseignants, comprendre, ou discerner des situations, qu’ils n’avaient absolument pas vu sans cette pratique inévitable. Et pour moi c’est plus important de toucher les enseignants que les élèves… parce que eux ce sont les moteurs de la société, de l’école, si eux sont touchés, on atteindra plus facilement les élèves… c’est parce que des enseignants sont formés qu’ils viennent y chercher des suites, des cheminements, des parcours particuliers… c’est ce que je pense… parce que les élèves eux sont malléables, on en fait ce qu’on veut…. C’est pas péjoratif du tout, c’est au contraire, ça valorise le travail des enseignants et l’esprit des élèves…. ils acceptent à condition de trouver les mots qu’il faut… les consignes peuvent-être ?…</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dominique GONZALEZ FOERSTER, Repulse Bay, 1999, installation à Narbonne, l’œuvre appartient à la Galerie Jennifer Flay.

Pour moi, euh……. ça sous entend qu’il y ait un échange et que le spectateur ne soit pas passif. Emprisonné dans un long texte qui serait lu ou dit, ou dans une ambiance cocon, lourde, enfin (rire)…. Qu’il soit présent, au sens physique….et aussi conscient…. conscienc aussi d’être présent, face à une œuvre d’art, mais en même temps qu’il agisse, le corps bouge, le corps prend en charge les sensations… prendre en charge ça me fait penser à ce que je disais tout à
L’heure par rapport à la notion de poids, ce poids de l’œuvre me semble important, tout le monde ne voit pas le poids d’une œuvre de la même manière, pour certains la rencontre sera plus légère et d’autres ce sera plus grave, au sens lourd, voire pénible, agressive, triste, angoissante…tu vois toutes ces émotions là qui s’accumulent… la rencontre c’est un face à face où le corps de celui qui regarde, entend, touche (quand on peut), pénètre (quand on peut), que ce corps soit ébranlé, agité, secoué au sens noble et au sens des émotions et sensations. Bon je sais ça paraît fort ou trop ce que je dis, mais maintenant avec le recul et mon expérience, malgré ma jeunesse d’expérience, ça fait une dizaine d’année, je peux me permettre d’avancer tout ça… c’est parfois des élèves qui reviennent avec leurs parents et qui me disent, parfois des élèves qui reviennent-seuls, des plus grands bien sûr, et des enseignants, qui reviennent aussi avec leurs élèves et qui racontent leur rencontre avec l’œuvre… de manière suffisante parfois, je dois dire… Quand on revient et qu’on te dit qu’on n’a pas dormi à cause de telle œuvre, ça arrive pas souvent mais ça arrive, enfin ça m’est arrivé une fois, j’étais atterrée, je ne savais plus quoi dire à la personne qui expliquait sa nuit blanche et ce face à face avec l’œuvre,…

Envisager l’hypothèse qu’un dispositif particulier est nécessaire à cette rencontre, nous permet de revenir sur la matérialité de l’œuvre. En effet, il faut penser la rencontre de l’œuvre avec cet aspect : l’œuvre est aussi objet, avec sa matière, sa forme, sa couleur. C’est ce qui nous permet de comprendre l’œuvre, au profit de chercher dans la rencontre à entrer dans l’œuvre : « on a le sentiment de moins sentir ». Cet ensemble proposé par Gaëlle montre à quel point elle tient à la pratique de l’œuvre, ce serait plus ce qui est mis en place dans le cadre de visite, ces pratiques pour but d’améliorer les visions, les sensations, les émotions face aux œuvres ; elles accompagnent les œuvres dans un sorte de cheminement des élèves ou des adultes d’ailleurs. On ne comprend pas mieux les choses, les œuvres, les installations, la sculpture, etc., mais on a le sentiment de moins passer à côté de l’œuvre, ce sentiment de dire j’essaie d’aller plus en profondeur, ça fait pitié, aller je le dis, ça me fait vraiment pitié quand je visite des musées que je rencontre des groupes qui suivent comme des moutons, des pratiques de l’œuvre, pratique de l’art du côté des artistes d’ailleurs comme du côté des personnes qui viennent au FRAC ; on insiste toujours pour qu’il y ait cette partie pratique, tu vois ces petits documents individuels qu’on fait pour les élèves, pour accueillir des élèves sans qu’ils n’aient rien à faire,…

La pratique peut donner lieu à des recherches ; Gaëlle rapproche des démarches d’artistes et dans ce contexte, les œuvres qu’ils produisent nous aident à construire notre point de vue sur le monde en écoutant leur propre point de vue, par exemple. La pratique peut améliorer notre regard, notre « vision ». Elle peut améliorer « des sensations, les émotions face aux œuvres » et nous rendre plus fiers de nous-mêmes. Elle peut nous accompagner (élèves ou adultes) dans une démarche de recherche qui pousse les artistes à nous donner leur point de vue sur le monde et donc à nous faire réfléchir. Bon ça ce serait le général, des artistes ! Et les pratiques de l’œuvre ou la pratique de l’œuvre, ce serait plus ce qui est mis en place dans le cadre de visite, ces pratiques pour but d’améliorer les visions, les sensations, les émotions face aux œuvres ; elles accompagnent les œuvres dans un sorte de cheminement des élèves ou des adultes d’ailleurs. On ne comprend pas mieux les choses, les œuvres, les installations, la sculpture, etc., mais on a le sentiment de moins passer à côté de l’œuvre, ce sentiment de dire j’essaie d’aller plus en profondeur, ça fait pitié, aller je le dis, ça me fait vraiment pitié quand je visite des musées que je rencontre des groupes qui suivent comme des moutons, des pratiques de l’œuvre, pratique de l’art du côté des artistes d’ailleurs comme du côté des personnes qui viennent au FRAC ; on insiste toujours pour qu’il y ait cette partie pratique, tu vois ces petits documents individuels qu’on fait pour les élèves, pour accueillir des élèves sans qu’ils n’aient rien à faire,…

La pratique peut donner lieu à des recherches ; Gaëlle rapproche des démarches d’artistes et dans ce contexte, les œuvres qu’ils produisent nous aident à construire notre point de vue sur le monde en écoutant leur propre point de vue, par exemple. La pratique peut améliorer notre regard, notre « vision ». Elle peut améliorer « des sensations, les émotions face aux œuvres » et nous rendre plus fiers de nous-mêmes. Elle peut nous accompagner (élèves ou adultes) dans une démarche de recherche qui pousse les artistes à nous donner leur point de vue sur le monde et donc à nous faire réfléchir. Bon ça ce serait le général, des artistes ! Et les pratiques de l’œuvre ou la pratique de l’art du côté des artistes d’ailleurs comme du côté des personnes qui viennent au FRAC ; on insiste toujours pour qu’il y ait cette partie pratique, tu vois ces petits documents individuels qu’on fait pour les élèves, pour accueillir des élèves sans qu’ils n’aient rien à faire,…

**Les réseaux d’œuvres créent de la culture**

76GD mai 2011  
C’est ce que nous faisons, ou essayons de faire tous les jours… À partir d’une sélection d’œuvres originale qui a un écho avec le programme, précises des disciplines enseignées, on construit un chemin d’histoire, français, ou philosophie, ou autre en gardant dans la ligne de mire les œuvres, les programmes pour les accompagner en tout cas, c’est ce que nous essayons de faire. Et ensuite pour des œuvres inexplorées je ferais en sorte d’une rencontre la plus près possible du corps, la sollicitation du corps ! Parce que je pense qu’on a là un moyen d’entrer en « raisonnable » (entre guillemets avec un « ai ») et en résonance ! Ah ! Les deux ! Trouver la raison de l’œuvre et trouver la harmonie qui s’en dégage et qui sonne dans le corps… c’est ce que je ferais oui, que j’ai déjà fait donc oui je referais ça…

La régularité dans l’offre de rencontre, que l’on peut proposer aux élèves est importante, mais Gaëlle explique les stratégies qu’elle a mis en place pour faire correspondre le programme des disciplines et les œuvres proposées. Elle combine des œuvres constituant un réseau. Ce réseau peut permettre la compréhension d’autres œuvres, voire les œuvres entre elles, en s’associant constituent ne complexité, qui donne du sens. Cette complexité n’évite pas l’impossibilité d’entrer dans les
œuvres, mais offre plutôt, au spectateur la possibilité de trouver en quelque sorte, ses propres réponses. La combinaison d’œuvres constituant un même réseau, par exemple celles qui permet de travailler l’approche du corps, pourrait d’après Gaëlle être utilisée par des enseignants « inexpérimentés ». Elle constate que la participation active du corps a tendance à permettre une ouverture : » trouver la raison de l’œuvre et trouver l’harmonie qui s’en dégage ».

Le jeu de mots entre « résonance et "raisonnance" » (« Sonne dans le corps »)

Dispositif : Par exemple, pour des enseignants « inexpérimentés », une participation active du corps.

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 12GD mai 2011 | Oui et l’utilité de l’œuvre d’art, l’utilité c’est à la fois futile et lourd, enfin, pas lourd mais pesant au sens noble du terme, qui a son poids, quelque chose de l’ordre du sensible et en même temps, je me demande s’il n’y a pas de l’émotion enfin dans ce que je dis, c’est, je crois que je définit l’émotion en même temps, c’est ça l’utilité, nous toucher, nous prendre des lames intérieures, des cris inaudibles… (plus bas) enfin je sens quelque chose de fort parfois qui se passe devant des œuvres, tu vois ce que je veux dire, c’est…. Presque indescriptible… mais les élèves eux, sont moins, comment dire intérieur, ils osent crier, ou dire « ah ! bah ! » c’est moche, » enfin quand tu leur demandes et que tu exploites ce qu’ils disent c’est le terme « d’effrayant » qu’il faudrait mettre ou « ridicule » ou encore « décalé » ça dépend des œuvres, les gamins ont pas les mots, et il faut les aider à trouver les mots justes aux interjections, les adultes ont les mots mais ils n’osent pas se lâcher… c’est parfois difficile, mais c’est notre travail de faire émerger ce plaisir ou ce déploi d’ailleurs, faut pas oublier,… Pour que le lexique soit pris en charge par les élèves, il faut que les enseignants se s’engagent et s’emparent de ce lexique spécifique et du vocabulaire de la discipline. Cela demande d’exploiter avec eux là la finesse du lexique. Par exemple nous dit Gaëlle, lorsqu’ils emploient « moche », il faut essayer de les accompagner vers d’autres mots comme « effrayant », ou « ridicule » ou « décalé » et de l’adapter, c’est-à-dire trouver le « mot juste », en fonction des œuvres rencontrées, parce que justement « les gamins ont pas les mots ». Les adultes eux sont capables de parler, d’apporter leur propre lexique à l’œuvre, mais ils n’osent pas, dit-elle : « les adultes ont les mots mais ils n’osent pas se lâcher… ». C’est en ce sens qu’elle accompagne les élèves : « il faut les aider à trouver les mots justes aux interjections ».

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 48 GD mai 2011 | Je leur proposerais de regarder une œuvre, de la décrire, afin d’essayer d’immerger l’élève dans l’œuvre et de le faire entrer dans l’univers de l’artiste. Tu vois deux portes dans l’œuvre, celle de l’œuvre elle-même et celle de l’artiste qui est souvent invisible… et de ces deux portes il y a des passages possibles de l’une à l’autre pour comprendre ce qu’on a devant les yeux…. C’est ce que l’on fait en général…. d’abord ce regard intense, fort, presque à la loupe de l’œuvre puis l’entrée dans des pratiques pour aller à la rencontre de l’artiste lui-même et de l’œuvre bien sûr ! Les deux me semblent essentiels, ça engage aussi l’artiste, l’œuvre donc il ne faut pas oublier de parler de lui face à l’œuvre, intention ou pas, il y a ce que j’en dis aussi, je fais des hypothèses sur l’œuvre, à la manière d’un chercheur, d’un enquêteur, « pourquoi il y a une trace là » mais aussi comment l’artiste a mis cette trace là » c’est important ! L’œuvre se pénètre, se traverse, se chemine, se parcourt, afin d’accéder à la démarche de l’artiste. La démarche n’est pas une interprétation du spectateur, c’est l’organisation conceptuelle prévue par l’artiste et privilégiée pour mettre en œuvre l’œuvre. La rencontre de l’œuvre ne peut pas être pensée sans un niveau de rencontre avec l’artiste, quand il est possible de le faire (accessibilité de l’artiste localement : l’artiste habite dans les environs, ou accepte de venir physiquement, il est en assez bonne santé, et capable de se déplacer). A ce propos, « L’artiste est vivant ? » est une question ou une remarque très souvent entendue, faite par de jeunes élèves et la surprise de le voir face à eux montre à quel point l’expérience est importante. (Cf. 48GD 05/11)

L’engagement de l’artiste est un élément important, souvent caché dans la confrontation avec l’œuvre. Mais lorsque l’œuvre est accompagnée de celui qui l’a conçue, le spectateur assiste à un autre niveau de rencontre. Nous faisons des hypothèses sur l’œuvre, des déductions, des interprétations plus ou moins solides en fonction des arguments que nous avons en notre possession, cependant l’artiste aura si l’on peut dire, toujours son mot à dire sur ce que nous pensons, sans qu’il y ait de supériorité de l’un ou de l’autre. L’enquête et la recherche menées dont parle Gaëlle, constituent la démarche de travail qui sera épaulée si l’artiste s’engage lui aussi dans une rencontre avec l’œuvre.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 34 GD mai 2011 | La pratique de l’art, euh dans un contexte général et spécialiste, euh ce serait une sorte de recherche qui pousse les artistes à nous donner leur point de vue sur le monde et donc à nous faire réfléchir. Bon ça ce serait le général, des artistes ! Et les pratiques de l’œuvre ou la pratique de l’œuvre, ce serait plus ce qui est mis en place dans le cadre de visite, ces pratiques ont pour but d’améliorer les visions, les sensations, les émotions face aux œuvres ; elles accompagnent les œuvres dans un sorte de cheminement des élèves ou des adultes d’ailleurs. On ne comprend pas mieux les choses, les œuvres, les installations, la sculpture, etc., mais on a le sentiment de moins passer à côté de l’œuvre, ce sentiment de dire j’essaye d’aller plus en profondeur, ça fait pitié, aller je le dis, ça me fait vraiment pitié quand je visite des musées que...
je rencontre des groupes qui suivent comme des moutons, les explications d’un guide, qu’on n’entend pratiquement pas, quand c’est des élèves c’est pire, ça chahute derrière, ils s’emmer…

Les artistes observent pour nous le monde et nous en transmettent leur point de vue, leurs idées. Parfois ces idées sont en accord avec la société, parfois en désaccord, et leur engagement pour défendre certains points de vue, peut être intense. L’artiste a toujours de manière adroite lorsque les langues étaient nouées, su et pu utiliser des stratégies de détournement pour faire comprendre à ses contemporains que les choses devaient bouger. Prenons un exemple dans l’art ancien, et ailleurs que dans la peinture, la cathédrale Saint Julien du Mans, entre le IXème et XIVème siècle. Les bâtisseurs signalaient le besoin d’argent, et les revendications au travers de petites saynètes incrustées dans la pierre, sur les chapiteaux qui constituaient le dessus des piliers. L’amalgame symbolique de l’architecte, qui est signifié avec son rouleau à dessin, en est un exemple

<table>
<thead>
<tr>
<th>Présence de l’artiste</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>319GD 11 juillet 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Présence de l’artiste intérêt ?

| 321GD 11 juillet 2012 | Euh voilà, soit je peux dire voilà moi, j’ai vu ça mais je sais pas si c’est ça, mais en aucun cas je dis il a dit ça, c’est ça, c’est ça, c’est ça, si c’est mon opinion, on a toujours besoin de l’artiste |
| 323GD 11 juillet 2012 | Si tu veux c’est lui qui fait le lien avec, entre nous, enfin, oui, entre nous et le public, quoi si tu veux, en quelque sorte |
| 325GD 11 juillet 2012 | C’est lui qui nous donne de la matière pour faire ce lien entre l’œuvre et le public, sans l’artiste c’est pas possible quoi, tu vois |
| 326MEP 11 juillet 2012 | Oui, oui, tout à fait, mais on peut avoir procédé un peu ce que tu disais, sous forme d’enquête autour de l’œuvre ? |
| 327GD 11 juillet 2012 | Ouah ! Et ensuite lorsque l’artiste, arrive on peut, enfin, soit il soulève les hypothèses, et dit oui c’est ça, soit y peut complétement être, enfin ça peut-être complétement différent des hypothèses qu’on avait fait, mais c’est pas, c’est pas forcément gênant et donc du coup, c’est à négocier ça avec l’artiste, tu vois ! |
| 328MEP 11 juillet 2012 | Comment est-ce qu’on… |
| 329GD 11 juillet 2012 | Ouah ! Mais c’est vrai que si nous, moi si j’ai pensé à autre chose et que l’artiste, il me dit non c’est pas ça ! |
| 331 GD 11 juillet 2012 | Donc soit je me tais parce que je me dis que j’étais vraiment à côté de la plaque, soit quand même que c’est une idée à soulever, pour moi c’est quelque part, me paraît évident, j’en parle, je pense à cette expo de Benoît Broisat, je sais pas si tu l’as vu, là où y avait le grand drapeau français, tu sais ! |

Donc soit je me tais parce que je me dis que j’étais vraiment à côté de la plaque, soit quand même que c’est une idée à soulever, pour moi c’est quelque part, me paraît évident, j’en parle, je pense à cette expo de Benoît Broisat, je sais pas si tu l’as vu, là où y avait le grand drapeau français, tu sais !

Donc soit je me tais parce que je me dis que j’étais vraiment à côté de la plaque, soit quand même que c’est une idée à soulever, pour moi c’est quelque part, me paraît évident, j’en parle, je pense à cette expo de Benoît Broisat, je sais pas si tu l’as vu, là où y avait le grand drapeau français, tu sais !

Oui, si, si, puisque les étudiants de l’UE de diversification, ont vu et travaillé dans cette exposition au FRAC en 2012 !

Voilà, oui c’est vrai ! Donc si tu veux que pour moi, le meilleur espace de l’expo, t’arrives tu as le drapeau qui est énorme !

Qui écrase tout le reste t’as l’impression qu’on veut écraser le reste du monde, tu vois, la bourse à New York, c’est tout petit, le parapluie au Cambodge, enfin le parasol, c’est tout petit, et nous on est les Français prétentieux, tu vois moi j’ai senti ça dans l’accrochage, il est pas au fond le drapeau !

Ah non, non et lui, il m’a dit non, que il avait trouvé, une sorte d’équilibre en le mettant là, ça lui semblait évident, et quand je lui ai dit, il était pas d’accord avec moi, donc, moi j’en ai quand même parlé, parce que j’ai trouvé que, si tu veux c’était quand même assez évident, quoi donc après j’ai pas la science infuse, mais peut-être que lui, il était dans l’immédiateté de l’accrochage, tout ça §

Quand l’accroches une expo, nous on les voit tous les jours, les œuvres, donc y a des choses que tu perçois, tu vois, comme avec l’œuvre de Nan Godin, que des fois aussi de façon instinctive, tu sais,
parce que dans son idée, elle cherche à ajouter élément après élément. pas d'émettre des hypothèses sur ce que l'on voit et comprend personnellement de l'œuvre. l'œuvre, ni que l'œuvre est décortiquée, exsangue, et que le sens disparait ; elle précise que l'ensemble se construit, plutôt, constitue l'œuvre, peut être pris séparément et étudié, analysé, mais cela ne veut pas dire qu'elle détruit la cohérence de là, la trace dans ce coin, etc. et tout ça petit à petit, constitue une manière pour l'esprit de comprendre ». Chaque élément qui met des pierres les unes à côté des autres, les couleurs, les formes, les compositions, les vides, les pleins, la tache ici, le noir là, la trace dans ce coin, etc... et tout ça petit à petit, constitue une manière pour l'esprit de comprendre, de se comprendre, je pense que l'œuvre si elle a une sensibilité, ça parait bizarre ce que je te dis là, mais souvent ce sont eux qui ont les plus grands, plus forts, moment d'émotion, très violent parfois, un refus net, d'une violence extrême, et il faut des armes pour combattre avant qu'ils lâchent, ou encore une adoration presque agressive, mais encore une fois ils ont besoin d'être accompagnés pour dire, pour parler de ces émotions fortes devant les toiles, sinon ça reste plat... et c'est dommage... et après le 3 ? C'est quoi j'avais entendu trois trucs quand tu disais !

Comment l'artiste peut éviter une interprétation erronée ? Est-ce nécessaire d'avoir l'avis de l'artiste ? Mais l'intention qui ne serait pas connue, n'est pas un problème. Il nous manque une donnée lorsque l'artiste n'est pas là, mais elle ne nous empêche pas d'émettre des hypothèses sur ce que l'on voit et comprend personnellement de l'œuvre.

Gaëlle se garde une marge dans laquelle elle reste le plus près possible de ce qu'elle connait mais elle respecte le travail de l'artiste : « J'essaie quand même d'être le plus fidèle possible à ce que dit l'artiste, ». Elle assume aussi ce qu'elle pense de l'artiste ou de l'œuvre, sans se préoccuper de réalité ou non de l'intention quand elle n'en a pas connaissance. S'appuie-t-elle alors sur ces propres connaissances. Les met-elle en jeu ? Les utilise-t-elle par comparaison ? Elle ne se prive pourtant pas de ce qu'elle peut apporter personnellement au moment de la rencontre entre l'artiste, l'enseignant, les élèves et l'œuvre.

L'accompagnement dans la rencontre est une des tâches importantes de ce métier

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>341GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Et finalement, au bout du compte, tu les fais de façon naturelle, mais qui finalement, sont</td>
</tr>
<tr>
<td>342MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Y a une intention derrière ?</td>
</tr>
<tr>
<td>343GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Inconsciente mais elles sont là</td>
</tr>
<tr>
<td>344MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Oui y a une intention qui a été peut-être oubliée quoi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>345GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>346MEP</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Ou peut-être inconsciente, y peut y avoir des intentions complètement inconscientes au niveau des artistes, moi je pense</td>
</tr>
<tr>
<td>347GD</td>
<td>11 juillet 2012</td>
<td>Donc voilà, si tu veux ça me semblait énorme, Broisat, j'en parle, après quand c'est un détail, je n'en parle pas parce que je me dis si jamais l'artiste, il me dit ben non, c'est pas du tout ça, j'en parle pas !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Médiation, tâche accompagnement des enseignants dans les activités de rencontre avec l'œuvre, sont nombreuses et importantes : La médiation c'est la maitrise des objectifs et de faire passer l'œuvre.

La rencontre avec l'œuvre construit, d'après Gaëlle et c'est une partie du travail que d'amener celui qui rencontre l'œuvre à cette construction. Elle en développe très précisément les modalités : « oui ça se construit et c'est notre travail principal, on met des pierres les unes à côté des autres, les couleurs, les formes, les compositions, les vides, les pleins, la tache ici, le noir là, la trace dans ce coin, etc... et tout ça petit à petit, constitue une manière pour l'esprit de comprendre, de se comprendre, je pense que l'œuvre si elle a une utilité ultime, ce serait ça, se comprendre soi...les ados sont souvent les plus émotifs, plus sensibles, ça paraît bizarre ce que je te dis là, mais souvent ce sont eux qui ont les plus grands, plus forts, moment d'émotion, très violent parfois, un refus net, d’une violence extrême, et il faut des armes pour combattre avant qu’ils lâchent, ou encore une adoration presque agressive, mais encore une fois ils ont besoin d’être accompagnés pour dire, pour parler de ces émotions fortes devant les toiles, sinon ça reste plat... et c’est dommage... et après le 3 ? C’est quoi j’avais entendu trois trucs quand tu disais !

Pour une efficacité de la rencontre, être sans faille

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>14GD</td>
<td>mai 2011</td>
<td>Oui, ça s'apprend, et ça se construit, pour moi, maintenant avec le recul dans ce métier trois fois oui, oui ça s'apprend, petit à petit au contact des œuvres, on découvre, on prend confiance en soi à parler de l’œuvre, ce qu’elle nous fait, ce qu’elle nous apprend de nous, ce qu’elle dit de nous, des autres, etc... et oui ça se construit et c’est notre travail principal, on met des pierres les unes à côté des autres, les couleurs, les formes, les compositions, les vides, les pleins, la tache ici, le noir là, la trace dans ce coin, etc... et tout ça petit à petit, constitue une manière pour l’esprit de comprendre, de se comprendre, je pense que l’œuvre si elle a une utilité ultime, ce serait ça, se comprendre soi...les ados sont souvent les plus émotifs, plus sensibles, ça paraît bizarre ce que je te dis là, mais souvent ce sont eux qui ont les plus grands, plus forts, moment d’émotion, très violent parfois, un refus net, d’une violence extrême, et il faut des armes pour combattre avant qu’ils lâchent, ou encore une adoration presque agressive, mais encore une fois ils ont besoin d’être accompagnés pour dire, pour parler de ces émotions fortes devant les toiles, sinon ça reste plat... et c’est dommage... et après le 3 ? C’est quoi j’avais entendu trois trucs quand tu disais !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1595
construit et c’est notre travail principal, on met des pierres les unes à côté des autres, les couleurs, les formes, les compositions, les vides, les pleins, la tache ici, le noir là, la trace dans ce coin, etc. et tout ça petit à petit, constitue une manière pour l’esprit de comprendre, de se comprendre, je pense que l’œuvre si elle a une utilité ultime, ce serait ça, se comprendre soi…les ados sont souvent les plus émotifs, plus sensibles, ça parait bizarre ce que je te dis là, mais souvent ce sont eux qui ont les plus grands, plus forts, moment d’émotion, très violent parfois, un refus net, d’une violence extrême, et il faut des armes pour combattre avant qu’ils lâchent, ou encore une adoration presque agressive, mais encore une fois ils ont besoin d’être accompagnés pour dire, pour parler de ces émotions fortes devant les toiles, sinon ça reste plat… et c’est dommage…et après le 3 ? C’est quoi j’avais entendu trois trucs quand tu disais !

16GD mai 2011
Oui voilà, ben oui c’est ce que je disais donc, oui tu vois ça peut se construire, mais c’est aussi parce qu’on y croit, parce que Layla quand elle accueillait avec moi des groupes, parfois pas faciles, elle était dans cette idée, sans faille, dans sa tête et ça j’ai appris ça de l’œuvre et de l’expérience avec Layla, tu dois être confiante dans ce que tu dis, et trouver jusqu’au bout les arguments pour convaincre, encore je n’aime pas ce mot, c’est pas convaincre, c’est apporter plutôt à l’autre ce qu’il ne peut pas voir, ça n’a rien à voir avec, convaincre, mais je n’ai pas là d’autre mot en tête, on y reviendra peut-être si tu veux, j’ai du mal à expliquer ça, c’est ….

Layla apprend à Gaëlle à être efficace, « sans faille » : avoir confiance dans l’œuvre, avoir confiance dans ce que l’on va faire rencontrer à l’autre.

3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école

Une histoire des connaissances en histoire de l’art : une politique d’éducation

72GD mai 2011
Alors c’est paradoxal de que je vais dire, mais je le dis quand même, en Italie, il y a un apprentissage de l’histoire de l’art ancré dans l’éducation depuis très, très longtemps et chez nous il n’y a pas cette éducation à l’art aussi, c’est de ça que souffre le plus les enseignants…Une meilleure connaissance de l’histoire de l’art, ça c’est évident, il y a un manque crucial, mais ce n’est pas là, la question la plus importante…parce que quand l’enseignant a compris qu’il pouvait s’informer, à défaut de se former… même si après il demande à pouvoir entrer dans ce que nous organisons, des séminaires de formation pour les enseignants etc… et là c’est il demande vraiment ces formations, et depuis aussi que nous sommes entrés dans le PAF (plan d’action de formation de l’académie), donc disons qu’ils ont là les moyens de combler, ou les moyens de s’informer, ce que je disais c’est important de savoir ou tu peux saisir l’information ! …et autre chose qui leur manque, c’est dans la régularité que les enseignants pèchent aussi, car une rencontre régulière avec les œuvres in situ, en vraie grandeur, est une autre nécessité par rapport à la « rencontre » dont on parlait tout à l’heure ! De s’habituer à voir, et s’habituer à se déplacer pour voir… c’est une attitude à avoir, à apprendre, dans le milieu de l’éducation nationale…/ je me demande si c’est pas aussi un peu de la consommation… Je ne sais pas ! Je ne sais pas /…/

Régularité, posture (BERNIE, 2001, Sens à voir dans savoir N°17 définition), s’habituer à voir, à se déplacer pas encore inscrit dans les habitudes des enseignants mais ne pas sombrer dans la consommation. Elle se rapporte aux nouveaux textes histories des arts ?

AXE 4 « Professionnalité ») Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action)

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus

Les propositions de Gaëlle

74GD mai 2011
Euh … si … enfin le fait de savoir,… une meilleure connaissance des institutions culturelles de la région et des possibilités qu’elles offrent, c’est dommage de voir qu’on leur apprend quand ils viennent qu’ils pouvaient subventionner leur visite, qu’ils pouvaient y passer la journée, je pense au hameau du LAC où il y avait de quoi faire…/ ou autre chose… parce qu’ils pensent les choses de manière figées, c’est un peu dommage vraiment, ça, ça doit évoluer ! Un peu ! Ce que je disais consommation, c’est un peu dans cette idée-là, parce que c’est un peu dans leur tête, comme ils l’ont vécu eux à l’âge de leurs élèves, et ça c’est dommageable de ne pas voir que ça a changé… et ça a changé complètement aujourd’hui, les élèves aussi d’ailleurs, … et je dirais les musées « anciens » et là aussi ça a changé par rapport à ce qu’ils ont connu, les équipes des services éducatifs par exemple qui n’existaient pas, les fiches pédâ… mais il semble que ça ce ne soit pas encore passé dans les mentalités !

75MEP mai 2011
Si tu avais la possibilité d’organiser une journée de formation, que proposerais-tu, par rapport à la "rencontre de l’œuvre" ?

76GD mai 2011
C’est ce que nous faisons, ou essayons de faire tous les jours… A partir d’une sélection
d’œuvres originales qui a un écho avec le programme, précis des disciplines enseignées, on construit un entrée histoire, français, ou philosophie, ou autre en gardant dans la lignes de mire les programmes pour les accompagner en tout cas, c’est ce que nous essayons de faire. Et ensuite pour des gens inexpérimentés je ferai en sorte d’une rencontre la plus près possible du corps, la solicitude du corps ! Parce que je pense qu’on a à un moyen d’entrer en « rassonnance » (entre guillemets avec un « ai » et en rassonnance ! Ah ! Les deux ! Trouver la raison de l’œuvre et trouver l’harmonie qui s’en dégage et qui sonne dans le corps... c’est ce que je ferai oui, que j’ai déjà fait donc oui je referais ça... Tout d’abord il est nécessaire que les enseignants connaissent le patrimoine qui les entourent. Il est dommage de ne pas s’en servir et d’apprendre que des financements pour rencontrer ces œuvres existent. Les idées reçues sur les musées anciens doivent évoluer. La diversification des modalités de présentation des œuvres à modifier la réalité aujourd’hui de l’accueil des publics.

Elle se veut rassurante dans l’idée d’accompagner les enseignants dans la ligne des programmes qu’ils ont à couvrir. Elle cherche à éviter d’être dans la consommation.

L’intégration des nouveaux programmes a été faite et nous sommes prêts à aider les enseignants.

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève

Les enseignants disent eux-mêmes qu’ils découvrent leurs élèves

| 38GD mai 2011 | La pratique de l’art, comme la pratique de l’œuvre, c’est la même chose, comme tu dis « spécialiste » et ça dépend aussi de l’art engagé, ça peut être de la chorégraphie, du cinéma, du théâtre, l’art est différent, mais il y a de toute façon une obligation de pratique de l’œuvre dans tous les cas... ça, ça peut changer notre vision des choses, du monde. Bon ça c’est un fait, je n’invente pas quand je dis ça, on le trouve dans les dites des gens qui sont entourés d’œuvres, dans ceux qui rencontrent régulièrement les œuvres, ils en parlent assez, mais ce n’est pas ça qui à mon avis, est intéressant, c’est quand les élèves, et plus encore les enseignants t’en parlent, alors pour moi ça, a de la valeur. Ce sont eux qui sont en contact avec les élèves tous les jours, donc leur parole à mon avis à plus de force dans la pratique de l’œuvre. Ils amènent leurs élèves et quand ils les connaissent assez bien, c’est eux qui les relèvent « tiens regardez ceux-là, il ne parle jamais en classe et là on l’arrête pas », ou l’inverse, « ben lui c’est une pipelette il a toujours quelque chose à dire sur tout et là il est calme et il regarde médusé », tu vois c’est eux qui le disent... ils avouent aussi que ça change leur regard vis-à-vis des élèves, ça, parce qu’on ne prend plus les élèves pour ce qu’ils sont en classe, uniquement mais aussi parce qu’ils font ici et en classe, on conjugue les deux, je veux dire qu’ils y voient différemment leurs élèves, mais aussi parce qu’ils disent qu’ils redécouvrent non seulement leurs élèves à travers les œuvres, pour que je disais, tout à l’heure, mais aussi parce que les élèves leurs font découvrir des choses des œuvres, ça parait étrange mais ça arrive très souvent !

Ce que disent les enseignants, lorsqu’ils font des visites au FRAC, en présence de Gaëlle c’est qu’ils « qu’ils disent qu’ils redécouvrent non seulement leurs élèves à travers les œuvres ». On peut penser que les élèves sont peut-être moins gênés et se sentent plus libre de parler, dans les conditions de rencontre avec l’œuvre dans le lieu même de l’œuvre ou face à l’œuvre. Elle nous dit bien que cette situation se passe devant ou précisément « à travers les œuvres ». Mais elle va plus loin encore quand elle affirme que quelque chose se passe en retour chez les enseignants : « mais aussi parce que les élèves leurs font découvrir des choses des œuvres, ça parait étrange mais ça arrive très souvent ». Elle déclare la situation étrange, par le fait qu’elle soit habituée à ce que ce soit les enseignants qui transmettent ce qu’il y a à apprendre. Non seulement cette situation de rencontre avec l’œuvre, montre que les enseignants s’intéressent différemment à leurs élèves, mais qu’ils peuvent partager avec eux la rencontre avec l’œuvre. L’œuvre offrirait-elle la possibilité d’avoir un autre aperçu de la personnalité des élèves, pour l’enseignant ? Offrirait-elle un autre regard sur leurs élèves ?

L’enseignant découvre ces élèves d’une autre manière, face aux œuvres, mais il faut qu’il accepte de se départir de sa première impression, ou d’une identité qu’il s’est forgée concernant tel ou tel élève. Il doit se débarrasser de ce qu’il pense, de ce qu’il voit en classe, pour écouter et regarder autrement, revoir son jugement. Ainsi les enseignants acquièrent cette compétence, mais une autre étape suivrait dans cette découverte des élèves, ce serait d’apprendre de leurs élèves sur les œuvres. Les élèves ainsi révélés, offrent aux enseignants des potentialités nouvelles de l’œuvre elle-même, comme des clés neuves pour comprendre de l’œuvre. Gaëlle constate l’étrangeté de cette relation, mais elle avoue rencontrer la situation assez souvent.

Les lieux de l’art aident les enseignants à percevoir autrement leurs élèves.

| 309GD 11 juillet 2012 | Si y en a qui arrivent, au début et qu’y sont super turbulents et tout, bon, ben moi, je suis assez sèche des fois avec eux, j’arrive à ce qu’ils m’écoutent et tout ça, et du coup, eux ils ont une autre considération, aussi, des élèves, dans notre, c’est pas que les profs les considèrent pas !

| 311GD 11 juillet 2012 | C’est pas ce que je veux dire, mais tu vois, moi je suis pas l’autorité, de l’état, de l’école,

| 312MEP 11 juillet 2012 | C’est pas l’institution !

| 313GD 11 juillet 2012 | Donc ils vont se comporter différemment, ils font des réflexions super pertinentes parfois et du coup, ça peut arriver que des profs voient quelque chose chez les élèves, qu’ils avaient pas percuté (perçu) jusque là, quoi ?
Les élèves découvrent le lieu, le FRAC, pour Gaëlle et ils abordent ce lieu avec des comportements différents de d’habitude, en comparaison à ce qu’il se passe en classe. Les œuvres installées dans leur lieu d’existence, si l’on peut dire, donnent un autre aperçu de l’art aux élèves et un autre aperçu des élèves aux enseignants.

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel

Layla Moget a formé Gaëlle. Elle lui a passé cette « passion ». Elle résume en quelques mots le rôle que son accompagnatrice à jouer dans sa volonté elle aussi de transmettre ce qu’on venait de lui apprendre. Layla lui a « donné le goût de voir ». L’œuvre comme quelque chose qui se mange, Layla aurait transmis l’appétit, l’appétence pour « voir » les œuvres et aurait accompagné ce goût en développant mes rencontres. Pourquoi dit-elle « j’insiste sur voir » ? Layla lui a appris à « voir », à « regarder » autrement les œuvres, mais elle lui a appris également à se servir de l’œuvre, comme si celle-ci était considérée comme un outil. On a vu dans cette partie, que l’œuvre pouvait avoir cette fonction d’outil. On l’a retrouve donné comme indicateur de réflexion. Utiliser l’œuvre, mais l’utiliser d’abord pour soi, nous dit Gaëlle, est la leçon importante qu’elle retient de Layla. L’œuvre permet de réfléchir sur soi-même, permet de réfléchir plus loin que sur soi-même, d’aller au-delà de sa propre réflexion, peut-être voyager vers la réflexion des autres, et d’entrer dans une compréhension de l’autre ? Cette envie de « voir » de « regarder » est alors transférée à d’autres. Pourquoi Gaëlle avait-elle, elle aussi envie de partager avec les autres, l’envie de transmettre elle aussi aux autres, de donner aux autres ce qu’elle voyait dans les œuvres ? Derrière quelque chose à ce moment-là ?

Le « goût de voir » est une expression qui fait référence aux démarches philosophiques, nous avons tenté d’éclairer celle-ci dans la première partie de cette thèse. Nous pensions qu’il s’agit de deux sens convoqués et presque en opposition. Pourtant Gaëlle exprime une singularité de ce qui lui a été apporté par Layla Moget. Cette compétence lui a été apprise et transférée par la rencontre des œuvres et l’envie de partager qu’avait Layla, est transmise, apprise à Gaëlle. : « Donner aux autres ». Nous pourrions noter une espèce de déclinaison de cette compétence, qui serait selon ses termes : le goût de voir, regarder autrement, s’en servir pour aller plus loin, approfondir sa réflexion personnelle, l’énergie ainsi cumulée sert à proposer aux autres

4 GD mai 2011

Je passe alors à autre chose parce que je suis découragée, trop de contraintes, peu de liberté. Et de plus c’est le système concours, très aléatoire selon moi, qui m’a dégoutée ; j’ai eu 8 à l’écrit et 8 en pratique pour info...(rire), ..euh ..mais je te dis d’avoir rencontré Layla, c’était une chance, parce qu’elle m’a donné le goût de « voir », j’insiste sur « voir » , de regarder autrement les œuvres, de m’en servir pour aller plus loin, dans une réflexion perso…ça m’a donnée l’envie de proposer aux autres, de donner aux autres ce que je voyais des œuvres, je voulais partager moi aussi…(temps de silence.)

42 GD mai 2011

Bon,…euh si je prends l’expos sur Duchamp,…bon, un Duchamp dans une galerie, dans un musée, ou encore dans l’exposition disséminée que le FRAC a mis en place sur Montpellier et les environs, pour tout ceux qui ont la chance d’aller voir, il y a un commun de l’œuvre par rapport à l’objet, et donc le fait que tu ne regardes plus ni les objets, ni, ni les chefs-d’œuvre, ni ce qui t’entoure sans une volonté de comprendre, montre bien un certain pas franchi ; on a eu, à partir de ces expositions des enseignants qui sont venus comprendre. Et qui nous ont demandé de les aider. Parfois des enseignants qui n’avaient jamais fait d’arts plastiques avec leurs élèves depuis un moment quand c’était des instits, enfin des profs d’école, et ben là ces expositions, elles ont mobilisé un grand nombre de personnes, et tu me croiras peut-être pas, mais des affiches des expositions ont été un argument à la venue de certains enseignants, oui l’affiche et le texte de l’affiche les intriguait et du coup ils sont venus. Parfois c’était un véritable défi aussi, des enseignants venaient avec leurs élèves mais avec une intention de casser la gueule à l’art contemporain, si je peux dire ça comme, ça ! Remontés ! Mais au final ils ne repartent pas sans rien, parce que la pratique de l’œuvre permet ça, une sorte de ressort qui oblige à traverser l’œuvre à décortiquer et surtout à trouver des explications à ton refus ou ton dégoût, et ça c’est le plus important …

Gaëlle prend l’exemple d’une exposition itinérante autour de Marcel Duchamp et d’autres artistes, qui travaillent sur les objets. Dans cet ensemble d’expositions, elle remarque qu’il y a eu des changements importants d’attitude des enseignants : « le fait que tu ne regards plus ni les objets, ni, ni les chefs-d’œuvre, ni ce qui t’entoure sans une volonté de comprendre, montre bien un certain pas franchi ». Les enseignants se sont déplacés : « des enseignants qui sont venus comprendre ». Il est vrai que les cinq départements du Languedoc-Roussillon ont participé et ont présenté des expositions dans de nombreux lieux d’art mais également dans des lieux insolites, puis un tourne-over des œuvres a été effectué. Ce que dit Gaëlle, lorsqu’elle affirme qu’« il y a un commun de l’œuvre par rapport à l’objet », c’est que la profusion des œuvres dans les départements a encouragé, semble-t-il d’après elle, les enseignants à être curieux et venir se renseigner : « des enseignants qui sont venus comprendre. Et qui nous ont demandé de les aider ». Elle donne un autre exemple : « des enseignants qui n’avaient jamais fait d’arts plastiques avec leurs élèves depuis un moment ». Cette exposition aurait donc
motivé des enseignants. Nous ne pouvons pas certifier que la rencontre avec les œuvres a eu un rôle important, mais Gaëlle donne son explication les reproductions des œuvres et les textes qui s’y réfèrent ont mobilisé les enseignants en les piquant de curiosité : « des affiches des expositions ont été un argument à la venue de certains enseignants, ou l’affiche et le texte de l’affiche les intriguait et du coup ils sont venus ». Les enseignants changent de conception personnelle qui parfois peut-être étriquée, s’ouvrent à de nouvelles conceptions plus large et créent un passage pour favoriser les modifications de conception personnelle de leurs élèves. Et Gaëlle nous explique que même si l’intention de l’enseignant n’est pas nettement ouillée d’objectifs, elle estime « qu’ils ne repartent pas sans rien », parce que la rencontre avec l’œuvre ne laisse pas indemne, ne peut laisser indifférent, dans un sens de plaisir, comme de déplaisir. Les enseignants se sentent alors obligés à prendre en charge ces nouvelles attitudes : « parce que la pratique de l’œuvre permet ça, une sorte de ressort ». L’œuvre porte en elle les moyens de faire bouger ces comportements. La rencontre avec l’œuvre nous « oblige à [la] traverser (l’œuvre), à décontaminer ». L’œuvre possède en elle-même ce pouvoir pour Gaëlle. Enfin Gaëlle donne un dernier élément sur cette motivation subite des enseignants, poussés par la rencontre de l’œuvre : « et surtout à trouver des explications à ton refus ou ton dégoût, et ça c’est le plus important ». Les enseignants y trouvent sans doute les arguments pour justifier leurs choix. La rencontre de l’œuvre réelle, puisqu’il s’agit bien d’œuvres réelles, facilite la recherche d’arguments pouvant éclairer ses « goûts » ou ses « dégoûts ».

| 44 GD mai 2011 | Regarder est un piètre mot ! Ce que je veux dire c’est que toutes les personnes qui se sont engagées dans l’idée d’y voir plus clair, ont trouvé les réponses à leurs questions sur l’art en général et sur les œuvres exposées en particulier, dans mon exemple sur Duchamp, bien sûr, on avait mis le paquet… (rire) après je me situe aussi et sans doute dans, enfin peut-être aussi pour les gens qui sont suffisamment ouverts pour pouvoir accepter cela ! Là c’est vrai que je me dis qu’il y a aussi cette idée là qui trotte ! Est-ce qu’on n’a pas eu à faire avec des gens qui voulaient ! Mais en même temps, regarde quand je te parle de ce groupe d’élèves et d’enseignants motivés pour je te dis « casser la gueule à l’art contemporain », ils sont partis tous de cette idée, de l’art comme de la merd… Je te jure ! En fait l’enseignant avait envie de détruire les idées stéréotypées des élèves sur l’art, il est arrivé dans cet esprit, et ce qui s’est passé c’est qu’ils ont baissé pavillon devant les arguments et surtout devant les œuvres ; leurs arguments ne tenaient plus la route… et de les avoir fait participer, de leur avoir donné les moyens plastiques, enfin disons d’avoir traité avec eux leurs idées de manière autre que par le verbal, ils se sont aperçus qu’ils y avaient à dire aussi avec le corps, ils étaient enthousiastes à démontrer qu’ils avaient aussi des choses à dire et on a accepté qu’ils le fassent autrement… ils se sont investis pour découvrir, en utilisant leur corps c’était fantastique, …je crois aussi à ça, il faut que le corps participe aussi !!! Mais ça va dans la pratique de l’œuvre tout ça…/ |

| 68 GD mai 2011 | Disons que souvent les enseignants ne connaissent pas le lieu, ils viennent comme ça, dans un sens c’est bien pour nous mais eux sont assez mal à l’aise… et ensuite dans une certaine généralité on pourrait aussi affirmer qu’ils ont du mal avec l’art contemporain, quand je dis, « ont du mal » je veux dire qu’ils pensent c’est un déterminant pour eux de posséder des connaissances ce que je disais tout à l’heure ! S’ils ne savent pas, ils n’ont rien à transmettre et c’est peut-être la leur craindre plus… Alors nous tentons ici, je dis nous parce qu’on a tous la même volonté, enfin on a des points de vue différents, mais tous, on a la même idée de transférer ou de partager avec les autres… donc la rencontre, que ce soit au FRAC, en ce qui concerne le personnel, ou les visites organisées d’un autre type et avec un dispositif d’approches différentes, fait le plus souvent qu’ elle est positive, disons qu’on dit qu’elle est positive dans la mesure où elle donne lieu à d’autres rencontres, d’autres visites ! Donc c’est une manière de cheminer, d’envisager une démultiplication, un développement, un retour, notamment avec les classes que l’on voit revenir après une première visite, ça c’est positif… on a cette catégorie là disons…mais en même temps elle englobe les autres… Que ce soit positif donc pour nous c’est le retour de la classe ou des élèves, mais c’est surtout le retour de l’enseignant qui est positif… l’essentiel c’est que la personne revienne… la plus grande difficulté c’est justement que cet enseignant revienne… un peu comme si ça pouvait donner lieu à une sorte de… d’habitude… de routine, enfin je n’aime pas routine dans le sens conventionnel, mais bien l’idée plus légère de quotidienneté ! |

**Retour de l’enseignant**

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions
Les enseignants ne savent pas quoi faire : essayer de s'informer

SGD mai 2011

Oui, diverses tâches m’étaient dévolues. C’est là que j’ai appris mon métier, et la joie de partager et faire découvrir ma passion à un public pas forcément spécialiste, et parfois même venant sans vouloir y être, je pense à certaines classes amenées par des profs qui nous déposent les élèves comme des paquets ; ils disent qu’ils ne peuvent rien faire, mais ils ne font pas grand chose non plus, enfin je ne veux pas les critiquer, c’est un métier très très difficile….notre tâche c’est justement de les accompagner, ils disent souvent qu’ils ne savent pas quoi faire devant les œuvres, c’est régulier comme formule de réponse ça…et on ne peut pas reprocher à des enseignants de venir au LAC, même s’ils n’y connaissent rien, parce qu’ils sont non spécialistes, mais en même temps, ils viennent, et c’est quand même de l’art contemporain, c’est pas rien…

Gaëlle pense que les enseignants ne savent pas vraiment quoi faire de l’œuvre ; ils lui disent : « souvent qu’ils ne savent pas quoi faire devant les œuvres » ; on a même l’impression que la remarque qu’on lui fait et régulière : « formule de réponse ». Mais elle va plus loin par rapport au fait de ne pas savoir quoi faire, elle semble déçue ou peut-être étonnée d’avoir vu arriver des enseignants un peu en peine de connaissances. Elle ne leur reproche pas de venir, mais peut-être de ne pas s’être assez informés sur les œuvres : « on ne peut pas reprocher à des enseignants de venir au LAC, même s’ils n’y connaissent rien, parce qu’ils sont non spécialistes, mais en même temps, ils viennent, et c’est quand même de l’art contemporain, c’est pas rien… ». Même si l’on ne sait pas quoi faire de l’œuvre, Gaëlle pense qu’il y a un minimum d’information à avoir.

SYNTHÈSE

Rapport à l’œuvre

Item 1 : Gaëlle est parfois bouleversée par l’émotion lors de la rencontre avec les œuvres. Elle a fait des rencontres très tôt, avec sa mère qui l’a emmenée au cinéma et au théâtre, ce qui l’engage à ouvrir la rencontre à d’autres catégories d’œuvres. Elle transfert la même émotion artistique à ses propres enfants. L’œuvre est une passion pour Gaëlle. Pour elle, l’idée d’une rencontre avec l’œuvre est un véritable combat ; il faut des « armes pour combattre ». L’œuvre est une sorte de miroir (projection) qui permet de nous comprendre.

Item 2 : Gaëlle propose des pratiques en ateliers devant les œuvres : les enseignants eux aussi y sont invités, parce qu’elle pense qu’elle offre un accompagnement déterminant dans la rencontre avec les œuvres. Il faut dédramatiser et non désacraliser l’œuvre.


Le lieu (espace) lui confère une sorte de stabilité, un environnement, un contexte qui la place dans une sorte d’écrin protecteur où la mise en scène la met en valeur. Ce lieu est simplement possible. Concevoir, créer, élaborer une idée et la mise en forme de cette idée, sont peu abordés ; elle tente d’accompagner les enseignants qui entrent au FRAC, dans cette rencontre difficile avec les œuvres d’art contemporaine.

Item 5 : Les visites guidées dans les lieux d’art sans objectif incitent à la passivité et à l’ennui. Un exemple le lieu de l’œuvre, permettent une meilleure médiation des œuvres. Le choix des œuvres est primordial dans leur variété des médiums (installation, vidéos, photos) et dans leur qualité. Les réseaux d’œuvres créent de la culture.

Conception personnelle de l’œuvre, de l’art

Item 1 : qu’est-ce qu’une œuvre ? Le beau L’œuvre sert à « élever l’esprit ».

Item 2 : La rencontre avec l’œuvre est un échange qui doit être impérativement préparé, en mettant le spectateur en condition de disponibilité et en l’aidant à avoir de l’attention. La rencontre avec les œuvres est avant tout une rencontre humaine.

Item 3 : L’œuvre nous guide dans l’apprentissage du monde dans lequel nous vivons et dans les connaissances à apprendre de ce même monde ; elle le matérialise en quelque sorte notre quotidien. La rencontre avec l’œuvre doit bénéficier d’une préparation à l’attention de l’œuvre qui permet d’une expérience esthétique, pour Gaëlle, une contemplation.

Item 4 : Gaëlle a réfléchi à des stratégies pour mettre le doigt sur la compréhension de l’œuvre et de sa création, le plus simplement possible. Concevoir, créer, élaborer une idée et la mise en forme de cette idée, sont peu abordés ; elle tente d’accompagner les enseignants qui entrent au FRAC, dans cette rencontre difficile avec les œuvres d’art contemporaine.

Item 5 : Les visites guidées dans les lieux d’art sans objectif incitent à la passivité et à l’ennui. Un exemple le lieu de l’œuvre, n’est souvent pas pris en compte, c’est dommageable pour l’œuvre. Le lieu (espace) lui confère une sorte de stabilité, un environnement, un contexte qui la place dans une sorte d’écran protecteur où la mise en scène la met en valeur. Ce lieu est souvent nécessaire à sa compréhension et à son expansion. Les disciplines artistiques peuvent motiver la rencontre lorsqu’elles sont pratiquées dans les lieux de l’œuvre.

Didactique de la rencontre

Item 1 : L’importance des mises en scène, des dispositifs de présentation, de monstration, de proposition d’exposition de l’œuvre, permettent une meilleure médiation des œuvres. Le choix des œuvres est primordial dans leur variété des médiums (installation, vidéos, photos) et dans leur qualité. Les réseaux d’œuvres créent de la culture.
Item 2 : La pratique permet d’avoir accès en partie à une matérialité de l’œuvre.
Item 3 : La verbalisation est très importante ; elle permet d’aider les élèves à trouver les mots justes.
Item 4 : Le rôle du médiateur est tout aussi primordial. Et si l’on peut privilégier le lien avec l’artiste, l’œuvre est mieux comprise.

Professionnalité
Item 1 : Le musée en général s’est adapté aux demandes des enseignants, il y a eu du renouvellement des pratiques, du fait de ces demandes.
Item 2 : Les enseignants disent eux-mêmes qu’ils redécouvrent leurs élèves dans les rencontres avec les œuvres.
Item 3 : Gaëlle a eu la chance d’être accompagnée par la famille Moget, ce qui lui a permis de prendre confiance, de pouvoir développer un regard sur les œuvres.
Item 4 : Aujourd’hui le patrimoine autour de nous est disponible. Les musées ont fait des efforts sur l’accueil de leur public. Les enseignants doivent prendre connaissance de ce patrimoine, qui appartient à tout le monde, pour le faire découvrir. Les médiateurs sont prêts à accompagner les enseignants dans leurs tâches de rencontre avec l’œuvre : les programmes d’histoire des arts sont un appui fondamental et des outils très précieux pour les enseignants. Chercher à s’informer est un des moyens le plus sûr d’aller vers la rencontre avec les œuvres et d’y trouver de l’intérêt pour soi et les autres. Pendant les rencontres avec l’œuvre, les enseignants découvrent leurs élèves. Les élèves se montrent différents, ils s’intéressent. Les enseignants reconnaissent qu’ils peuvent plus partager avec eux autour de la rencontre avec l’œuvre. Peut-être que les lieux d’exposition de l’œuvre étant des lieux neutres, il est plus facile aux enseignants de voir autrement leurs élèves.
Gaëlle exprime avec enthousiasme et reconnaissance la chance que lui ont laissée Piet et Layla Moget d’apprendre à rencontrer l’œuvre; ils ont été des passeurs formidables. Gaëlle a avancé ainsi dans ses conceptions personnelles sur l’œuvre et l’art, appris des modalités de présentation de la rencontre et évacué ces idées reçues.
### Christine le 10 septembre 2011

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 2</td>
<td>1</td>
<td>Histoire personnelle liée à l’administration</td>
</tr>
<tr>
<td>2 à 21</td>
<td>2</td>
<td>Des gestes professionnels d’organisation, de mise en place de dispositifs pédagogiques</td>
</tr>
<tr>
<td>22 à 25</td>
<td>3</td>
<td>Reconnaissance professionnelle de l’administration</td>
</tr>
<tr>
<td>26 à 46</td>
<td>4</td>
<td>Formation personnelle, formation professionnelle, tuteur de stage</td>
</tr>
<tr>
<td>47 à 64</td>
<td>5</td>
<td>Apprendre par l’expérience, savoir dire où on en est</td>
</tr>
<tr>
<td>65 à 95 :</td>
<td>6</td>
<td>Didactique des arts plastiques, pratiques plastiques et production plastique, didactiques des arts plastiques</td>
</tr>
<tr>
<td>96 à 99</td>
<td>7</td>
<td>Implication des élèves dans leurs productions : créer et être autonomie</td>
</tr>
<tr>
<td>100 à 113</td>
<td>8</td>
<td>Les autres, les enseignants, le regard des autres, être à l’aise vis-à-vis de ce regard</td>
</tr>
<tr>
<td>114 à 130</td>
<td>9</td>
<td>L’emploi du temps, trouver une classe</td>
</tr>
<tr>
<td>131 à 165</td>
<td>10</td>
<td>Mis en place du projet de film, organisation des élèves dans la classe pour le réaliser le documentaire</td>
</tr>
<tr>
<td>166 à 195</td>
<td>11</td>
<td>Documentaire, tournage, filmer les difficultés</td>
</tr>
<tr>
<td>197 à 206</td>
<td>12</td>
<td>Connaître l’établissement pour gagner du temps</td>
</tr>
<tr>
<td>206 à 216</td>
<td>13</td>
<td>Fin de l’entretien.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Christine le 5 janvier 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 8</td>
<td>1</td>
<td>Emploi du temps</td>
</tr>
<tr>
<td>9 à 20</td>
<td>2</td>
<td>L’importance de la reconnaissance des parents et leur implication : intérêt de ce que font leurs enfants</td>
</tr>
<tr>
<td>21 à 32</td>
<td>3</td>
<td>Voir la discipline des arts plastiques autrement, montrer autrement la discipline</td>
</tr>
<tr>
<td>33 à 44</td>
<td>4</td>
<td>Confrontation des arts plastiques et de l’histoire des arts : le problème du temps</td>
</tr>
<tr>
<td>45 à 50</td>
<td>5</td>
<td>Du temps pour se réguler : pratiquer, faire</td>
</tr>
<tr>
<td>51 à 68</td>
<td>6</td>
<td>Les bases sont difficiles à appréhender : chercher un réseau et rendre cohérent</td>
</tr>
<tr>
<td>69 à 82</td>
<td>7</td>
<td>Le beau, l’objet et le beau : des conceptions personnelle de l’art</td>
</tr>
<tr>
<td>83 à 106</td>
<td>8</td>
<td>Le temps face aux injonctions des programmes</td>
</tr>
<tr>
<td>107 à 114</td>
<td>9</td>
<td>L’enseignement des arts plastiques, la place du dessin</td>
</tr>
<tr>
<td>115 à 120</td>
<td>10</td>
<td>la formation, l’autoformation</td>
</tr>
<tr>
<td>121 à 133</td>
<td>11</td>
<td>L’expérience de plasticienne, n’est pas nécessaire pour comprendre la difficulté des élèves, il faut prendre du recul de la distance</td>
</tr>
<tr>
<td>134 à 160</td>
<td>12</td>
<td>La première œuvre d’art rencontrée /</td>
</tr>
<tr>
<td>161 à 180</td>
<td>13</td>
<td>La médiation de l’œuvre au musée (avant et après), on peut apprendre et comprendre de la médiation, si on a les bonnes choses</td>
</tr>
<tr>
<td>181 à 202</td>
<td>14</td>
<td>Aller plus loin, se former toujours</td>
</tr>
<tr>
<td>203 à 228</td>
<td>15</td>
<td>Voir le résultat de son travail auprès des élèves, évaluer son travail, le changement des élèves et le sien</td>
</tr>
<tr>
<td>229 à 236</td>
<td>16</td>
<td>L’expérience personnelle et professionnelle, antérieure</td>
</tr>
<tr>
<td>237 à 254</td>
<td>17</td>
<td>L’apport des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>255 à 287</td>
<td>18</td>
<td>La technique pose un problème pour l’enseignant qui ne sait pas, il existe des aides individuelles (différenciée)</td>
</tr>
<tr>
<td>288 à 316</td>
<td>19</td>
<td>Un problème pour les élèves apprendre et comprendre la différenciation entre le beau et le bien fait</td>
</tr>
<tr>
<td>317 à 320</td>
<td>20</td>
<td>Gérer l’hétérogénéité des élèves et leur diversité dans les demandes /</td>
</tr>
<tr>
<td>321 à 346</td>
<td>21</td>
<td>Le cas d’un élève</td>
</tr>
<tr>
<td>347 à 361</td>
<td>22</td>
<td>Le savoir de l’enseignant : la technique un savoir complexe, les savoirs disciplinaires /</td>
</tr>
<tr>
<td>362 à 382</td>
<td>23</td>
<td>La pratique plastique un dilemme : faut-il savoir faire pour faire faire à d’autres ?</td>
</tr>
<tr>
<td>383 à 414</td>
<td>24</td>
<td>Organisation des séquences ; les dispositifs différents : l’atelier ; varier les séquences en fonction des dispositifs ; gestion des imprévus ; changement de posture, pus souple, plus adaptée</td>
</tr>
<tr>
<td>415 à 485</td>
<td>25</td>
<td>L’artiste a sa place dans la classe ; relation artiste, élèves, enseignants, équipe ; dispositif</td>
</tr>
<tr>
<td>486 à 528</td>
<td>26</td>
<td>Travail préparatif autour de la démarche de l’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>529 à 557</td>
<td>27</td>
<td>Histoire d’un jouet à faire des œuvres : faire des Pollock</td>
</tr>
<tr>
<td>559 à 601</td>
<td>28</td>
<td>Retour sur la vidéo d’artiste : cibler les actions pour les élèves sur les changements de posture de l’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>602 à 637</td>
<td>29</td>
<td>Emprunter les notions spécifiques de l’œuvre pour trouver des idées de situations pédagogiques</td>
</tr>
<tr>
<td>638 à 643</td>
<td>30</td>
<td>Le choix et la place des œuvres /</td>
</tr>
<tr>
<td>644 à 684</td>
<td>31</td>
<td>Le travail autour de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>685 à 736</td>
<td>32</td>
<td>Présentation de la séquence aux élèves et modalités de regard sur l’œuvre ; écrit, questionnaire ; différence entre exposé et analyse</td>
</tr>
<tr>
<td>737 à 803</td>
<td>33</td>
<td>Retour à la séquence que l’on doit filmer, comment présenter aux élèves : transposition didactique</td>
</tr>
<tr>
<td>804 à 824</td>
<td>34</td>
<td>Autre séquence avec les œuvres /</td>
</tr>
<tr>
<td>825 à 885</td>
<td>35</td>
<td>Matériel pour la séquence et références artistiques / 886 à 895 : définition de l’art abstrait</td>
</tr>
<tr>
<td>896 à 958</td>
<td>36</td>
<td>Jugement des élèves : rapprocher, comparer les œuvres pour définition l’abstraction et la figuration,</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Christine a participé à l’entretien d’Isabelle. Nous utiliserons donc également les propos tenus dans cet entretien du 20 juin 2012.

**AXE1 « rapport à » Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES**

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art

**La première œuvre rencontrée : une amie plus âgée qui peint**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Référence</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>143CC 5 janvier 2012</td>
<td>Franchement moi, les premières œuvres que j’ai vues, c’est parce que j’avais une amie, qui était peinte, qui l’est toujours d’ailleurs !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>149CC 5 janvier 2012</td>
<td>Ce que j’ai fait, eh ben c’est ça, c’est elle, c’est la personne que j’ai vue, en peinture depuis ma plus tendre enfance, que j’ai vue évoluer, tu vois !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>151CC 5 janvier 2012</td>
<td>Tout ce qu’elle a fait à travers, c’était ça, donc à travers ça, je pouvais comprendre, en plus elle était dans l’abstrait, donc c’était bien parce que, c’était sacrément contemporain, c’était moderne, surtout à l’époque, dans nos années à nous, moi, je suis des années 70, 80, tu vois !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>159CC 5 janvier 2012</td>
<td>C’est vraiment, là où tu existes, où tu t’affirmes, où tu commences à vouloir, développer ta personnalité</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>173CC 5 janvier 2012</td>
<td>Mais je me dis, non de non, tout ce temps perdu, pour rien, parce que</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>175CC 5 janvier 2012</td>
<td>Parce que j’ai pas eu les bonnes choses au bon moment, etc., etc.,</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

La première œuvre rencontrée pour Christine est une œuvre en devenir. En effet son amie lui montrait ce qu’elle peignait : « les premières œuvres que j’ai vues, c’est parce que j’avais une amie, qui était peintre ». Christine explique les conditions où elle rencontrait l’œuvre ; probablement dans l’atelier de son amie, elle avait la possibilité de venir et revenir voir l’œuvre : « c’est la personne que j’ai vue, en peinture depuis ma plus tendre enfance, que j’ai vue évoluer, tu vois ». Elle percevait le travail de peinture au cœur même de l’acte de peindre : « Tout ce qu’elle a fait à travers, c’était ». Elle suit et a suivi cette amie depuis toute petite : « tendre enfance ». Nous n’avons pas l’âge mais il semble que les premières rencontres de ce type datent de très longtemps et sont bien loin dans sa mémoire

La pratique de son amie, qui travaillait dans un style abstrait, lui offrait par une sorte de procuration pour aborder la question de la pratique et celle de l’art. L’observation de son amie, lui permettait de comprendre : « Tout ce qu’elle a fait à travers, c’était ça, donc à travers ça, je pouvais comprendre ». Elle pense d’ailleurs avoir perdu du temps, parce qu’il lui a manqué des éléments à certains moments : des outils d’analyse des œuvres peut-être, des connaissances, elle ne le précise pas : « Mais je me dis, non de non, tout ce temps perdu, pour rien ». Elle en donne quelques explications qui vont dans le sens de ces outils importants qu’elle n’aurait pas eu : « Parce que j’ai pas eu les bonnes choses au bon moment ». Christine a un rapport à l’art très intime, très personnel à l’œuvre : « Ce que j’ai fait, eh ben c’est ça, c’est elle, c’est la personne que j’ai vue ». Christine décrit ce rapport à l’œuvre comme plongée dans l’observation, dans l’analyse du faire, dans le rapprochement du geste, du geste de celui qui peint, au plus près de l’acteur, au plus près de l’artiste.

Christine vit l’œuvre en train de se faire, l’œuvre en cours de réalisation et non d’une œuvre finie, terminée, installée. Elle se place en tant que regarder derrière l’artiste qui s’exécute.

**La première œuvre rencontrée : des premiers cours d’arts plastiques à l’œuvre**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Référence</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>112M 5 janvier 2012</td>
<td>C’est vrai ? Et les premières œuvres rencontrées ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>113CC 5 janvier 2012</td>
<td>Ici !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>114M 5 janvier 2012</td>
<td>C’était ici, aussi !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>115CC 5 janvier 2012</td>
<td>C’était ici, aussi, honnêtement, alors j’ai envie de te dire autre chose, sur le contemporain, non, parce que, par ma culture personnelle, pour avoir fait des trucs moi-même</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>117CC 5 janvier 2012</td>
<td>Mais, si tu veux, parcours scolaire</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>119CC 5 janvier 2012</td>
<td>Rien, même pas au lycée, que dalle,</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Christine dit ne pas avoir de souvenir d’œuvres, que celles de la formation qu’elle a reçue, et donc très récemment : « Ici ! C’était ici, aussi, honnêtement, alors j’ai envie de te dire autre chose, sur le contemporain, non, parce que, par ma culture personnelle, pour avoir fait des trucs moi-même ». La formation a permis de revenir sur ce manque. D’après Christine, c’est pendant les deux années de formations à l’IUFM qu’elle aurait rencontré des œuvres.

Nous pensons qu’elle signifie par « arts plastiques » au singulier, l’enseignement qu’elle a eu en collège.
Nous remontons le fil de son histoire pour revenir aux années collège Elle n’a pas de souvenir des années collège ou lycée pendant lesquelles leurs œuvres lui auraient été présentées : « Enfin moi je repasse mes années d’arts plastiques, je vais te dire, le prof d’arts plastiques, c’était un copain ». Christine nous présente son enseignant plutôt comme un « copain » qui enseignait le dessin : « Parce que lui, pourvu que tu arrives avec un crayon, machin, il te faisait dessiner, l’art plastique, j’ai commencé à l’apprendre ici, mais nulle part, ailleurs ». Cette particularité donne une image de l’enseignement de l’époque. Christine est née en 1958. Les années collégiales doivent se situer dans les années 70-74. C’est une charnière entre la fin des programmes accès sur le dessin, les représentations figuratives et géométriques les techniques, l’esprit beaux-arts et les premières ambitions autour des rencontres avec les œuvres et démarches d’artiste, des productions libres et des productions avec incitation préparée. Les programmes d’arts plastiques sollicitent la présence d’œuvres dans les cours au moment des années collège de Christine, qui explique ne jamais avoir eu réellement de cours d’arts plastiques : « l’art plastique, j’ai commencé à l’apprendre ici ». Elle signifie par « ici » la formation, puisque Christine a été stagiaire à l’IUFM et nous avons suivi sa formation. On peut supposer que l’enseignant était probablement resté sur les anciennes méthodes d’apprentissage orientées sur le dessin : tu arrives avec un crayon, machin, il te faisait dessiner ». Il y avait une admiration pour le savoir bien dessiné et les élèves en étaient certes admiratifs, mais n’apprenaient rien dit-elle : « Tu admires ton prof parce qu’il était bon en dessin, etc., etc., mais toi, t’apprenais rien, tu faisais rien ». Christine insiste sur la partialité de cet enseignement « alors ils étaient souvent doués en dessin », qui n’offrait aucune alternative aux élèves en difficulté.

Nous pensons que la rencontre de Christine avec son amie peintre représentait une porte ouverte sur le monde bien différent de ce qu’elle vivait à l’école.

**1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant**

Christine ne domine pas la partie pratique des arts plastiques, mais ça ne la gêne pas

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>145CC 5 janvier 2012</td>
<td>D’ailleurs c’est ce que j’ai mis, d’ailleurs, c’est pas pour rien que j’ai mis ça, dans le mail, quand je t’ai envoyé la photo de, du travail là, parce que, ça pouvait pas être moi quand tu m’avais demandé si c’était moi qui avait fait ça, qui avait travaillé, je t’ai dit, ce serait trop beau, non moi je ne pratique rien (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>365CC 5 janvier 2012</td>
<td>J’en ai plus, j’en ai plus du tout, envie, ouaih ! Parce que je me dis quand, parce que j’ai, Isabelle qui me le dit, tout le temps et elle a raison, bun de toute façon !</td>
</tr>
<tr>
<td>369CC 5 janvier 2012</td>
<td>Qu’elle me dit, « Tu devrais faire un peu de technique » ! « tu devrais t’inscrire en stage pendant les vacances », ou un truc comme ça, c’est vrai alors j’y pense, toujours à ce qu’elle me dit, mais je me dis quand je vais, des fois j’en peux plus, les vacances, il arrive un moment où je me dis piff, c’est vrai il y a 15 jours,</td>
</tr>
<tr>
<td>370MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Mais est-ce que, le, le, fait, je sais pas, mais c’est une question, hun, que je te pose, mais le fait par exemple de ne pas être réellement dans la pratique, puis que tu ne pratiques pas, est-ce que c’est ce qui te permet d’envisager justement, plus facilement, le travail des élèves ou ça, ou alors c’est ce qui fait que tu perds du temps pour toi</td>
</tr>
<tr>
<td>371CC 5 janvier 2012</td>
<td>Je sais pas, franchement je sais pas, alors là ou je me dis pour essayer de, là où ça m’intéresse et où je me régale, c’est, je vais dire, bon je vais en, si on fait une activité, je regarde l’autre, travailler, si tu veux !</td>
</tr>
<tr>
<td>377CC 5 janvier 2012</td>
<td>Du coup j’en ai pas moins besoin, mais il faut dire qu’en permanence j’ai des demandes, et il faudrait que je fasse des trucs, toujours riches, toujours plus riches, pour m’enrichir de l’autre en regardant ça me va, quoi, puisque j’ai pas le temps, moi d’aller le faire !</td>
</tr>
<tr>
<td>379CC 5 janvier 2012</td>
<td>Alors des fois je me dis c’est ça ! Après tout pourquoi pas, avec le temps, j’apprendrais !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

D’abord elle déclare qu’elle n’en a plus vraiment envi : « J’en ai plus, j’en ai plus du tout, envie ». Isabelle, son amie, lui conseille les stages : « "Tu devrais faire un peu de technique " " tu devrais t’inscrire en stage pendant les vacances " ou un truc comme ça ». Christine ne nie pas vraiment que cette pratique lui manque ou qu’elle devrait y travailler : « c’est vrai alors j’y pense ». Ensuite il faut en avoir envie pour Christine, en tant qu’enseignant pour se lancer dans le travail de technique (procédure) et de pratique (recherche et démarche). Mais Christine n’est pas prête, ou n’en a pas envie : « J’en ai plus, j’en ai plus du tout, envie », ou peut-être pas besoin : « Du coup j’en ai pas moins besoin », ou encore pas le temps : « puisque j’ai pas le temps, moi d’aller le faire ! ». Elle trouve des arguments qui nous font penser que cette pratique ne lui manque pas vraiment.

---

Finalement on comprend qu’en observant les élèves, elle apprend « pour m’enrichir de l’autre en regardant ça me va ».

D’ailleurs c’est de cette manière qu’elle a rencontré les premières œuvres, puisqu’elle observait son amie, juste derrière elle et qu’elle se régala pour elle : « où je me régale, c’est, je vais dire, bon je vais en, si on fait une activité, je regarde l’autre, travailler, si tu veux ! ».

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu

Apprendre à gérer les connaissances sur l’œuvre : on ne les a pas toutes

Christine montre comment elle s’appuie sur des œuvres des images, on suppose également des reproductions, pour expliquer aux élèves comment faire : « c’est là, où je me rabats sur une image, sur les œuvres, c’est rassurant ». Elle n’a pas de connaissance technique, aussi apprend-elle à gérer des connaissances qu’elle puisse dans les œuvres et les reproductions pour les mettre à disposition des élèves : « Parce que je veux pas le lui faire, tu vois, et à ce moment-là, on s’en sort comme ça, mais là c’est moi qui me juge intérieurement, qui rigole, intérieurement ». Ce jugement qu’elle prononce est celui d’une lacune finalement acceptée, mais qui lui pose question. Christine est en perpétuelle demande d’apprendre ; dans ce dernier tour de parole, on peut remarquer les termes de « besoin », « manque » et « cherche » qui argumentent cette idée.

L’œuvre n’est plus une inconnue

Christine avance des propos qui vont dans le sens d’une modification des conceptions de l’œuvre autour d’elle. Elle donne comme exemple les chefs d’établissement, qui changent de regard sur les arts plastiques et les œuvres, peut-être parce qu’ils ne sont pas au cœur du dispositif en tant que chef d’établissement : « je le vois, avec un petit peu avec les chefs d’établissement, c’est plus de l’inconnu, ça fait partie des choses, qu’ils voient, qu’ils connaissent eux ! ». L’œuvre est complexe pour les chefs d’établissement, mais maintenant que les enseignants ont amorcé des rencontres avec les œuvres dans les établissements, son statut a changé : « c’est plus de l’inconnu ». Christine l’envisage ainsi : « ça fait pas partie des choses, qu’ils voient, qu’ils connaissent, eux ! ».

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie

Non renseigné

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aide dans le lieu de l’œuvre

Il faut savoir ce qu’on vient faire au musée.

Christine avance des propos qui vont dans le sens d’une modification des conceptions de l’œuvre autour d’elle. Elle donne comme exemple les chefs d’établissement, qui changent de regard sur les arts plastiques et les œuvres, peut-être parce qu’ils ne sont pas au cœur du dispositif en tant que chef d’établissement : « je le vois, avec un petit peu avec les chefs d’établissement, c’est plus de l’inconnu, ça fait partie des choses, qu’ils voient, qu’ils connaissent eux ! ». L’œuvre est complexe pour les chefs d’établissement, mais maintenant que les enseignants ont amorcé des rencontres avec les œuvres dans les établissements, son statut a changé : « c’est plus de l’inconnu ». Christine l’envisage ainsi : « ça fait pas partie des choses, qu’ils voient, qu’ils connaissent, eux ! ». 
Christine allait dans les musées d’après ce qu’elle nous dit, peut-être avec l’école, nous n’avons pas d’information à ce sujet, mais elle y allait sans comprendre : « j’y allais pas, j’y comprenais rien ! ». En revanche elle allait dans les galeries : « c’était pas dans des musées, c’était plus dans des galeries ». Sans doute nous pouvons avancer qu’elle allait dans les galeries, parce qu’elle avait cette amie dont elle suivait la production plastiques. Elle insiste sur le fait qu’elle n’y comprenait rien et précise que celui qui entre dans le musée doit savoir pourquoi il est là, au risque justement de ne pas comprendre : « se dire aller dans un musée et comprendre ce que j’y fais, ce que je regarde ». Elle dit adopter maintenant, ou peut-être qu’elle l’a toujours gardé, un rapport aux œuvres avec un esprit enfantin : « Je suis comme les gosses ». « ces petits bouts, ils ne comprennent pas ». Elle donne là une caractéristique de la rencontre avec l’œuvre auquel elle s’attache.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Auteur</th>
<th>Note</th>
<th>Complément</th>
<th>Résumé</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Christine</td>
<td>Donc ce serait le rôle d’éducateur en fait !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Christine</td>
<td>Voilà ! Et leur faire comprendre que un temps, c’est ça, un autre temps, ça va être autre chose, mais, ça peut être en relation ou pas du tout, d’ailleurs, tu vois, parce que ça peut ouvrir à autre chose, créer autre chose, et là je vois que, d’après ce que m’en ont, le retour que m’en ont fait, les collègues, parce que je devais aller cette semaine, moi à, la semaine où j’étais pas là, la semaine dernière, accompagner le collège d’histoire, à la DRAC, parce que la collègue de français, qui nous a quitté en début d’année, parce qu’elle a été mutée sur un poste de principal, a quitté son poste, mais elle avait fait une demande pour amener des 3ème à la DRAC,</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Christine</td>
<td>donc il m’a demandé si mo, je voulais bien avec lui, pour accompagner, les, il m’a dit, bon on prendra ce qui aura sur le moment, il y aura des intervenants, ils parleront, etc., bon, je devais y être, et j’y étais pas, mais d’après les retours qui a eus, de ça, il m’a dit qu’il avait été complètement surpris, de voir les élèves, dans leur intervention, leur curiosité, leur participation !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Christine</td>
<td>Avec des questions, toutes ces questions ! Christina explique que ce qu’elle fait dans les cours avec les élèves et pense que cette attitude qu’elle enseigne aux élèves, se répercute ailleurs. Elle dit leur apprendre à ce que ces attitudes soient à leur place : « leur faire comprendre que un temps, c’est ça, un autre temps, ça va être autre chose ». Elle en donne cet exemple notamment dans une sortie : « je vois que, d’après ce que m’en ont, le retour que m’en ont fait, les collègues ». Les enseignants se sont rendus-compte que les comportements des élèves avaient été soignés. Elle n’a pas pu accompagner les élèves avec un collègue, cependant elle a préparé la rencontre avec les œuvres et les attitudes des élèves ont été remarquées : « je devais y être, et j’y étais pas, mais d’après les retours qui a eus, de ça, il m’a dit qu’il avait été complètement surpris ». Elle n’est pas là pour constater dit elle, ce que raconte les élèves ensuite dans le cour d’histoire à propos des œuvres, pourtant l’enseignant d’histoire est agréablement surpris par la teneur des propos : « voir les élèves, dans leur intervention, leur curiosité, leur participation »; le questionnement des élèves et les remarques apportent la preuve d’un transfert, qui est invisible pour Christine, mais qui l’est pour les collègues et observable dans leurs attitudes dans la rencontre avec les œuvres. Les apprentissages de ces attitudes leur permet d’apprendre de la rencontre et de savoir ce qu’ils viennent faire dans ce lieu.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Christine</td>
<td>Voilà ! Et leur faire comprendre que un temps, c’est ça, un autre temps, ça va être autre chose ». Elle en donne cet exemple notamment dans une sortie : « je vois que, d’après ce que m’en ont, le retour que m’en ont fait, les collègues ». Les enseignants se sont rendus-compte que les comportements des élèves avaient été soignés. Elle n’a pas pu accompagner les élèves avec un collègue, cependant elle a préparé la rencontre avec les œuvres et les attitudes des élèves ont été remarquées : « je devais y être, et j’y étais pas, mais d’après les retours qui a eus, de ça, il m’a dit qu’il avait été complètement surpris ». Elle n’est pas là pour constater dit elle, ce que raconte les élèves ensuite dans le cour d’histoire à propos des œuvres, pourtant l’enseignant d’histoire est agréablement surpris par la teneur des propos : « voir les élèves, dans leur intervention, leur curiosité, leur participation »; le questionnement des élèves et les remarques apportent la preuve d’un transfert, qui est invisible pour Christine, mais qui l’est pour les collègues et observable dans leurs attitudes dans la rencontre avec les œuvres. Les apprentissages de ces attitudes leur permet d’apprendre de la rencontre et de savoir ce qu’ils viennent faire dans ce lieu.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art**

**2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?**

L’œuvre d’art sert à distinguer chez les élèves la confusion du beau et du techniquement bien fait

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Auteur</th>
<th>Note</th>
<th>Complément</th>
<th>Résumé</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5 janvier 2012</td>
<td>Christine</td>
<td>C’est-à-dire, le manque, le problème technique, c’est un vrai problème, pour certains élèves, ça c’est sur, oui, je le vois, je le vois, y détestent, ce qu’ils font parfois et y déchirent !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5 janvier 2012</td>
<td>Christine</td>
<td>Oui, oui, oui, je vois ça !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5 janvier 2012</td>
<td>Christine</td>
<td>Ça c’est sur, oui, je le vois !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5 janvier 2012</td>
<td>Christine</td>
<td>Qui me demande, madame pourquoi vous m’avez mis 15 ? Par exemple, tu vois !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5 janvier 2012</td>
<td>Christine</td>
<td>Et des fois j’arrive à répondre, mais, lui, tu le sens toujours pas satisfait, parce que, la technique qu’il a pas eu, il comprend pas pourquoi, qu’il a fait, tu vois, alors qu’on peut regarder autre chose, il peut avoir développé autre chose, ou avoir une qualité, sur autre chose, tu vois, là les œuvres ça sert !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Christine évoque les conceptions des élèves sur le beau. Dans la tête des élèves il faut que ce soit techniquement bien fait : « le manque, le problème technique, c’est un vrai problème ». Cette confusion limite et entrave leurs productions d’après Christine : « je le vois, je le vois, y détestent, ce qu’ils font parfois et y déchirent !. Elle raconte même qu’ils en arrivent à détester ce qu’ils font et qu’ils le déchirent dans la classe : « je le vois, y détestent ». Christine signifie sans doute que la conception personnelle des élèves du beau est enregistrée depuis leur entrée à l’école par les notes qui sont apportées à leurs travaux. La note vient sanctionner dans ce sens : une bonne note = bien fait et une mauvaise note = mal fait. Parfois Christine arrive à trouver les arguments pour justifier cette séparation entre ce beau et le bien fait : « j’attends de réponse, mais, lui, tu le sens toujours pas satisfait ». Il n’est pas certain que l’élève comprenne ce que lui explique Christine dit-elle : « tu le sens toujours pas satisfait ». Les élèves vivent cette situation de manque depuis leur petite enfance, dit-elle : « mais, lui, tu le sens toujours pas satisfait, parce que, la technique qu’il n’a pas eu, il ne comprend pas pourquoi ». Christine se retrouve devant la difficulté de devoir prouver aux élèves qu’ils ont des qualités et que ces qualités ne sont pas visibles, et le sont encore moins par celui qui jette un coup d’œil et qui se fait piéger par le bien fait : « alors qu’on peut regarder autre chose, il peut avoir développé autre chose, ou avoir une qualité, sur autre chose ». Si l’élève n’observe pas le travail, s’il ne regarde pas de près, il ne verra pas ce qu’il a développé et ne comprend
pas : « madame pourquoi vous m’avez mis 15 ». C’est-à-dire pour Christine : « il peut avoir développé autre chose », qu’il a sans doute des « qualités sur autre chose ». En tant qu’enseignante elle doit lui faire découvrir et donc modifier les conceptions personnelles de l’art (en général) qu’il s’est construit : « Et des fois j’arrive à répondre ». Elle termine cette intervention en revenant sur l’argument essentiel qui oriente les œuvres dans une fonction de développement personnelle des conceptions de l’art : « tu vois, là les œuvres ça sert ».

Ce travail de discrimination entre les deux notions est à refaire, sans cesse déclare-t-elle, à « expliquer tout le temps ». D’abord parce que les élèves admirent toujours celui qui « dessine bien » et « ça ne changera jamais »; aussi l’enseignant doit-il agir sur cette conception stéréotypée. Christine sait, parce qu’elle « l’explique tout le temps » qu’il faudra bouleverser pour transformer ces conceptions personnelles sur ce concept du beau, parce qu’elles sont profondes : « ça, ça ne changera jamais » c’est valable aussi pour ce que tu vois au musée, par exemple et, les, le, encore aujourd’hui, quand tu déplaces des élèves, on va devant les paysages, les portraits, etc., ils sont babas, euh, et devant un Soulages, on est encore devant des restrictions, oui c’est fou ça.

Parce qu’on croit tout savoir, et on n’en sait rien, quelques uns oui, peut-être, c’est pas de toute façon, il n’y a en a pas beaucoup ! Alors comment y arriver à voir et faire cette part des choses entre un paysage et une œuvre abstraite ? Alors tu dois gérer en même temps, le cours, la pratique, les références des uns des autres, et il faut, j’ai, c’est, cette espèce de mental, oui le mental, il faut vachement le gérer avec ce cours, avec cette manière de faire tu vois.

Conception de l’art : qu’est-ce que le beau ?

Pour approfondir cette notion du beau, la mise en réseau des œuvres, pourrait permettre d’avoir des arguments auprès des élèves, dit Christine : « Alors là ils ont fait des liens » etc., mais pendant les vacances là, ce qu’on vient de faire, cette semaine, je leur avais donné une recherche d’œuvres, pour qu’ils recherchent des œuvres, qui les intéressent déjà.

Et d’autres sur l’objet et qu’ils fassent un petit texte, tout ça, avec des questions, qu’ils retrouvent, les dimensions, … tu te rends compte ce qu’il faut bosser, travailler pour 3 h, attend si tu regardes.

Pour arriver à ce que eux, et ça y est, ils ont posé les trucs, tu vois.

Y en a même un qui est arrivé avec un, des outils de calligraphie, et il est arrivé avec sa petite boîte, hier pour faire voir, alors je l’ai pris en photos, j’avais mon appareil sur moi.

Pour approfondir cette notion du beau, la mise en réseau des œuvres, pourrait permettre d’avoir des arguments auprès des élèves, dit Christine : « Alors là ils ont fait des liens ». Elle élabore une stratégie qui fait entrer les élèves dans le travail plastique, par cette recherche d’œuvres en réseau : « je leur avais donné une recherche d’œuvres ». Les élèves peuvent d’ailleurs s’impliquer dans cette rencontre virtuelle : « qu’ils recherchent des œuvres, qui les intéressent ». Christine nous explique comment elle conduit cette rencontre et comment elle amène les élèves à s’y investir : « d’autres sur l’objet et qu’ils fassent un petit texte, tout ça, avec des questions ». La recherche est accompagnée par un texte, qu’ils créent et un questionnaire que l’enseignante produit. Elle ne cache pas que les élèves et bien sûr l’enseignant doit fournir un travail conséquent : « tu te rends compte ce qu’il faut bosser, travailler pour 3 h, attends si tu regardes ». Christine exprime sa satisfaction, au final dans son engagement, parce qu’elle constate des modifications : « pour arriver à ce que eux, et ça y est, ils ont posé les trucs, tu vois ». Elle nous dit que les élèves ont fini par « poser les trucs ». Nous imaginons d’après ce que dit Christine, que leur attitude et leur conception de l’œuvre bougent face à ces rencontres virtuelles, puisque les élèves peuvent faire leurs recherches par rapport à leur propre goût, à leur propre culture, mais que le partage en classe de ces goûts pourra justement déplacer les points de vue. Elle parle de l’élève qui apporte un ensemble d’objets spécifiquement dédiés à la calligraphie, afin de nous montrer comment elle prend en compte concrètement cette conception de l’œuvre. Elle ne dit pas vraiment qu’elle pense que ce petit coffret et l’ensemble sont beaux, mais elle le cautionne par son action elle le photographie.
Pour Christine, l’enseignant doit chercher à ce qu’une appropriation des programmes puisse se faire : « J’ai utilisé une heure pour leur parler des programmes ». Elle argumente sa décision pour que les élèves comprennent pourquoi les œuvres entrent là dans la classe : « je ne voulais pas leur dire « tiens aller là on va faire de l’histoire des arts ! » comme ça un jour ». Les programmes d’histoire des arts ouvrent sur la rencontre avec l’œuvre mais elle ne peut se faire sans contextualisation. Christine explique ces arguments en les justifiant par les préjugés des élèves sur les arts plastiques. Il y a un décalage entre les conceptions personnelles des élèves et le cours que leur présente Christine. Elle trouve important que cet espace des programmes, souvent implicite, soit révélé et expliqué aux élèves, parce que pour elle dans le cas contraire, les élèves ont des aprioris difficiles à déloger : « C’est aussi qu’ils croient pas que les arts plastiques c’est un cours de coloriage ou de peinture de mémé ». On voit dans le tour de parole de Christine que le cours de « mémé » ou le « coloriage » sont considérés de manière très péjorative pour Christine, même si elle tempère ses expressions par un rire.

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?

| 611 CC 5 janvier 2012 | Parce que je leur ai dit, « vous savez que ça n’est pas un dessinateur ! ça », « ouaih, mais madame, quand même il sait dessiner ! » alors je leur ai dit « non, non, je vous assure, je vous garantis qu’il ne sait pas dessiner ! » « Ah madame, comment vous le savez, vous le connaissez ? » Alors je leur ai dit « oui, oui je le connais ! », j’ai pas dit qui c’était, j’ai pas dit que c’était mon neveu, tu vois ! Alors là, si tu connais, « madame, c’est un peintre, vous le connaissez et tout », ah bah, là, si tu connais, je leur dis « oui, oui je le connais ! Et je peux te garantir qu’il ne sait pas dessiner ! », « Et comment il a fait alors ? » eh ben j’ai dit « il regarde. Il a construit, il est revenu, il construit une image figurative, alors c’était intéressant de passer du figuratif à l’abstrait comme ça ! » |

L’expérience esthétique de Christine lui permet de construire une conception singulière et personnelle de l’art : c’est une expérience de l’observation fine, nous l’avons vu dans ce qu’elle raconte de ses premières rencontres. Elle cherche à transmettre cette conception de l’art aux élèves. Elle choisit un exemple en vidéo où l’artiste est au travail, donné aux élèves pour nous expliquer comment elle procède. Elle suit le travail d’un jeune artiste, qu’elle connaît : « Alors je leur ai dit " oui, oui je le connais ! "; celui-ci travaille avec une sorte de ruban adhésif pour signifier les formes et Christine en propose la rencontre avec cette œuvre aux élèves, au moyen d’une vidéo : « je leur ai dit, " vous savez que ça n’est pas un dessinateur " ». Elle tente de déstabiliser les élèves en insistant le fait que cet artiste ne sait pas dessiner. L’observation de cette expérience leur est proposée; Christine trouve les mots simples« j’ai dit « il regarde, il a construit, il est revenu, il construit une image figurative" » pour dévoiler le travail de l’artiste. Ainsi, Christine met à distance les conceptions des élèves dans la rencontre de cette œuvre.

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité
Non renseigné

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain

| 78 CC 10sept 2011 | Et il a compris, et qu’il ait fait dans le temps qui est voulu, en même temps que les autres, avec les moyens qu’il a trouvés, le mieux possible, à condition que ce soit pas n’importe quoi en rendu tu vois ? Mais que tu sentes qu’y, y ait eu de l’application, qu’y, y ait eu de…eh ben j’accepte, tu vois /…/ Après tout euh … c’est,…c’est normal, bon après évidemment si tu |
travaillés un peu plus sur des notions euh... « d'œuvres » par exemple, bon tu peux pas accepter... qu'on te dise qu'on change le siècle... Bien sûr !

80 CC 10sept 2011
Du XIe ou le si te dit les impressionnistes c'est le XVIIème siècle, alors là tu peux pas... (rire) alors là tu peux le recadrer avec des élèves... tu vois

82 CC 10sept 2011
Oui, mais eux ils ne font pas tellement la différence. Parce que comme on traite les deux, mais c'est pour ça y font pas la différence ! Ça nous permet de rétablir et de dire... Y a des moments c'est acceptable sur telle et telle chose et d'autres moments sur d'autres c'est inacceptable mais pour telles et telles raisons

84CC 10sept 2011
Et là on arrive un peu à leur faire comprendre que, y a des choses qu'on peut se permettre, selon, les situations, selon ce qu'on approche, ce qu'on traite, et d'autres qu'on ne peut pas !

La pratique plastique nécessite un accompagnement par des références artistiques, nous l'avons vu dans la première partie de cette thèse, au chapitre 3. Christine confirme ce rapport aux œuvres dans la pratique : « les moyens qu'il a trouvés, le mieux possible... de l'application ». Christine pense que cette bivalence de l'œuvre apporte de la confusion : « Oui, mais eux ils ne font pas tellement la différence ». Aussi est-ce à l'enseignant de soutenir les conceptions des élèves pour les amener à comprendre : « Et là on arrive un peu à leur faire comprendre que ». Elle doit donc être attentive à ce que les élèves construisent ces conceptions accompagnés, pour éviter ces méprises : « y a des choses qu'on peut se permettre, selon, les situations, selon ce qu'on approche, ce qu'on traite, et d'autres qu'on ne peut pas ». Elle dit travailler sur une sorte d'équilibre entre ces deux pôles de l'œuvre : l'œuvre historique et l'œuvre plastique : « j'essaie toujours de naviguer entre ces équilibres-là ». Elle est d'ailleurs assez optimiste sur ces modifications, que l'enseignement des arts plastiques permet, elle ne veut pas s’habituer à une séquence...tu vois

86 CC 10sept 2011
et alors bon j’essaie toujours de naviguer entre ces équilibres-là ! Et puis finalement après eh beh, ça change, les séquences sont variées, j’essaie, elles sont riches et des fois j’ai l’impression... de... qu... on... que d’un sujet à l’autre, l’arrivée à leur faire... vraiment ils ne peuvent pas s’habituer à une séquence...tu vois

Le tableau suivant illustre comment Christine aborde la question de l'abstraction dans ses cours.

**Abstraction contre figuratif**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>886 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Ils avaient quand même, tu vois, ils ont bien compris toute suite, la notion, la définition de l'abstrait, tu vois, quelque chose qui est pas représenté ! Euh !</td>
</tr>
<tr>
<td>888 CC 5 janvier 2012</td>
<td>C'était pas, ouaiah j'ai trouvé qu'ils avaient une bonne réaction face à l'abstrait, tu vois, ça pas était, enfin j'ai un qui m'a dit « ouaiah, madame ça veut rien dire » !</td>
</tr>
<tr>
<td>900 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Ça fait pas partie du sujet quoi !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Pour montrer que ces conceptions évoluent, Christine déclare qu'elle trouve que les élèves réagissent différemment. D'abord ils ont bien compris dit-elle : « avaient quand même, tu vois, ils ont bien compris toute suite, la notion, la définition de l’abstrait » et ensuite qu’ils avaient une « bonne réaction face à l’abstrait ». Elle démontre comment elle travaille cette modification des conceptions personnelles de l’histoire des arts des élèves, en intervenant positivement sur leur remarque : « j’ai un qui m’a dit « ouaiah, madame ça veut rien dire... "c’est intéressant ce que tu dis, ben ça va nous permettre de donner la définition de l’abstrait » ». Elle passe par les définitions de l’art abstrait dans cet exemple afin de dégrossir la notion pour ensuite l’aborder, « en a profité, tu vois, je l’ai repris comme ça ». Ainsi elle décale la remarque de l’élève, puisqu’elle ne fait pas partie du sujet. Elle s’en tient donc aux définitions pour aider les élèves à sortir de ces impasses : figuration contre abstraction.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>906 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Ça permet de dire que ça ressemble quand même à quelque chose !</td>
</tr>
<tr>
<td>908 CC 5 janvier 2012</td>
<td>T’es en train de dire que justement ça ressemble à quelque chose ! Qui pour toi représente le « rien » !</td>
</tr>
<tr>
<td>910 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Ça permet aussi, parce qu’alors, c’est les réactions, assez classiques ça, je dirai !</td>
</tr>
<tr>
<td>912 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Dans l’abstrait quels que soient les niveaux de classe, c’est systématiquement surtout dans ce collège, là-bas, dans les autres j’avais pas eu ces réactions-là, mais ça plus t’es classique dans ta tête</td>
</tr>
<tr>
<td>914 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et plus t’as l’habitude à faire ça ! C’est-à-dire toujours toute suite « ouaiah, mais madame ça ressemble un peu à un cheval », ou ils cherchent du figuratif dans l’abstrait</td>
</tr>
<tr>
<td>916 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Ça alors c’est, terrible ! Mais c’est difficile, c’est difficile dans un premier temps pour eux,</td>
</tr>
<tr>
<td>918 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Eh ouaiah, alors je leur explique, c’est pas possible de trouver quelque chose comme ça, sans réfléchir, parce que c’est vraiment, la définition même si elle est pas experte, ils peuvent trouver des turcs à dire et donc chercher sur des documents, ça ils le peuvent !</td>
</tr>
<tr>
<td>920 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Alors absolument rechercher à quoi ça ressemble ? Tu y trouveras pas grand-chose !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 922 CC 5 janvier 2012 | Maintenant que tu es toi, et tu as une imagination... chacun la sienne, et si tu y trouves des choses, tant mieux ! C’est pour ça que je te dis, « ça me fait penser à » ça change complétement les choses, c’est-à-dire que la couleur rouge, ça me peut me faire penser au...
Elle continue dans sa progression de mise à distance des deux courants artistiques dans l’interaction suivante. Elle définit l’art abstrait pas son contraire, à quoi peut ressembler une œuvre qui ne ressemble à rien, lui : « permet de dire que ça ressemble quand même à quelque chose ». Elle prend le parti d’une logique, qui effondre la conception de l’élève : « Qui pour toi représente le “rien” ?. Christine utilise une stratégie pour désamorcer les conceptions stéréotypées des élèves qui prend appui sur leur propre attitude : « c’est les réactions, assez classiques ça,… ça ressemble à ». Elle déclare que les élèves s’accrochent au figuratif, pour avancer dans leur conception : « C’est-à-dire toujours toute suite « ouaah, mais madame ça ressemble un peu à un cheval ». Mais il ne faut pas que les élèves se bornent dans cette attitude, dit-elle qui ne serait que la recherche d’une ressemblance : « absolument rechercher à quoi ça ressemble ? Tu y trouveras pas grand-chose ». Ils peuvent avancer dans l’œuvre parce que ce repère s’est construit autour d’un point figuratif : « Ils cherchent du figuratif dans l’abstrait ». Elle dit les engager dans cette voie qui leur permet d’accéder à l’œuvre plus facilement : « c’est pas possible de trouver quelque ». Christine engage les élèves à aller plus et les accompagne dans la recherche de document : « ils peuvent trouver des turcs à dire et donc chercher sur des documents, ça ils le peuvent ». Elle explique comment les élèves peuvent de ce fait faire évoluer leur imaginaire et l’utiliser : « tu es toi, et tu as une imagination… si tu y trouves des choses, tant mieux ». Les élèves ainsi s’autorisent dans leur pratique à avancer des éléments puiser dans les rencontres d’œuvres : « ça me fait penser à » ça change complètement les choses ».

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal
Non renseigné

AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition

<table>
<thead>
<tr>
<th>2CC 10sept 2011</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Là je suis contente, c’est vraiment bien pour moi, je suis reconnue là un peu dans ce que je fais ! Et du coup le principal m’a dit qu’on allait accueillir une délégation chinoise parce qu’on ouvre une section de chinois ici au collège… On me demande de faire des affiches pour les accueillir, je ne peux pas refuser ! Je viens juste d’arriver! Ah oui je sais bien ce que tu vas dire, tu as raison, mais là c’est la première fois, d’ailleurs j’ai dit au principal, que c’était pas ma langue maternelle, que ce serait dur, il a rigolé ! C’est vrai qu’on demande pas au prof de français de faire un poème ou d’écrire un article dans le journal du coin, ou au prof de musique d’écrire une pièce de musique pour la fête de la musique. Ben je pense qu’on croit qu’on a toujours des idées en tête, ou peut-être qu’on sait pas quoi faire, ch’sais pas ! C’est fort ça! Il m’a donné deux heures supplémentaires pour qu’on boucle c’est dans deux semaines, c’est très court. Mais j’ai fait en sorte de rattraper le programme de la classe avec cette demande ! En fait on travaillera l’outil, l’objet de la calligraphie, l’objet de l’écriture, mais je mise sur la pratique surtout, je veux qu’ils pratiquent le plus possible, ils ont besoin de ça, d’ailleurs moi, dans ma formation, j’ai souvent vu des gens brillants dans la théorie et dans la pratique y avait pu personne ! Et souvent ils étaient plutôt mal de ne pas trouver d’issue à leur problème… si t’essaies pas, tu y arrives pas ! C’est essayer, expérimenter, toucher le concret ! Dans des formations professionnelles c’est la rencontre du terrain… parce qu’un prof qui parle, c’est bien, c’est super, mais devant les élèves, c’est une autre situation, c’est plus difficile.

<table>
<thead>
<tr>
<th>12 CC 10sept 2011</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Pendant le premier trimestre on s’est régulé à faire de la manipulation pour comprendre des notions, ou voir on se demande ce qu’ils en font des notions …Alors il vaut mieux caler tout en même temps.

Christine se forme sur les arts plastiques depuis plusieurs années. Elle est donc contente de voir qu’elle aborde certains champs de la didactique des arts plastiques de mieux en mieux, elle en obtient une reconnaissance par le principal de l’établissement où elle exerce : « je suis reconnue là un peu dans ce que je fais !. Un des aspect qu’elle met en valeur dans ce long tour de parole est que en accord avec la didactique des arts plastiques, les élèves ont besoin de pratiques, aussi veut-elle les impliquer fortement dans cette pratique : « En fait on travaillera l’outil, l’objet de la calligraphie, l’objet de l’écriture, mais je mise sur la pratique surtout, je veux qu’ils pratiquent le plus possible, ils ont besoin de ça ». Elle donne des arguments forts de la didactique des arts plastiques pour convaincre les élèves : « C’est essayer, expérimenter, toucher le concret ». Elle nous explicite tout l’intérêt dans sa proposition : « le premier trimestre on s’est régulé à faire de la manipulation pour comprendre des notions ».

Le choix des œuvres vu aussi par les élèves lorsqu’on leur présente les programmes : rendre explicite le travail de l’enseignant

<table>
<thead>
<tr>
<th>6CC 10sept 2011</th>
</tr>
</thead>
</table>
| J’ai utilisé une heure pour leur parler des programmes, je sais c’est beaucoup, mais ça me paraissait une présentation nécessaire, je ne voulais pas leur dire « tiens aller là on va faire de l’histoire des arts » comme ça un jour, mais bien amorcer le travail en leur présentant les

On pourrait d’ailleurs reprendre avec humour, le célèbre texte de Raymond Devos, Parler pour ne rien dire.
programmes ! C’est aussi qu’ils croient pas que les arts plastiques c’est un cours de coloriage ou de peinture de mémé ! (rire)

Christine explique qu’elle veut faire participer les élèves à ce que l’enseignant prépare pour eux. Elle désire mettre les élèves dans la compréhension de ce qu’ils doivent apprendre et savoir : « J’ai utilisé une heure pour leur parler des programmes ». Elle le voir comme un devoir : « mais ça me paraissait une présentation nécessaire ». Elle part de ce principe, qui permet de rendre explicite le travail de l’enseignant, ce qui apparait aux yeux des élèves comme invisible, voir incompréhensible.

**Comment faire avancer avec les élèves ? Les questions de réseau d’œuvres par exemple ?**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>245CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et ça là, quand même, des fois je me dis, et c’est là, ou je râle, je me dis, je le vois, je le sais, je peux les amener, mais à un moment donné je suis à court</td>
</tr>
<tr>
<td>247CC 5 janvier 2012</td>
<td>Je me dis toujours est-ce que je les amène, pourquoi est-ce que je peux pas les amener plus loin ?</td>
</tr>
<tr>
<td>249CC 5 janvier 2012</td>
<td>Parce que ça c’est moi qui le sent, c’est pas eux !</td>
</tr>
<tr>
<td>250MEP 5 janvier 2012</td>
<td>Mais quand tu dis t’es à court, t’es à court de quoi, t’es à court d’œuvres ? A court de sujet ?</td>
</tr>
<tr>
<td>251CC5 janvier 2012</td>
<td>À court de, d’idées et d’œuvres, quand eux, ont une idée et comment, moi je peux les tirer, autrement sur leur idée !</td>
</tr>
<tr>
<td>252MEP5 janvier 2012</td>
<td>Donc c’est quoi, c’est les œuvres, qui manquent, c’est les références ?</td>
</tr>
<tr>
<td>253CC 5 janvier 2012</td>
<td>Non, pas que ça, les réseaux plutôt, ça oui, mais pas toujours ça ! Parce que ça c’est facile d’aller chercher,</td>
</tr>
<tr>
<td>255CC 5 janvier 2012</td>
<td>C’est de me dire, techniquement, comment je pourrais le faire progresser, là dedans, qu’ils aillent chercher eux !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Pour faire avancer les élèves, les œuvres sont primordiales. Christine explique qu’elle manque d’œuvres parfois : « court de, d’idées et d’œuvres, quand eux, ont une idée et comment, moi je peux les tirer, autrement sur leur idée ». Elle explique qu’elle cherche à donner aux élèves de quoi progresser personnellement, donc de leur apporter à chacun les œuvres nécessaires à cette progression. Pour cela il lui faut travailler les réseaux : « les réseaux plutôt ». Elle dit faire la différence entre ce qu’elle apporte au niveau des œuvres, par les réseaux et ce que eux, doivent construire et chercher techniquement : « techniquement, comment je pourrais le faire progresser, là dedans, qu’ils aillent chercher eux ». 

Mais la pratique d’une pédagogie différenciée dans le cadre du court d’arts plastiques demande un corpus d’œuvres très important, d’ou l’avantage des œuvres en réseau ; elle se reproche un peu de ne pas avoir le temps de travailler à ce bagage pour chaque élève : « c’est là, où je râle, je me dis, je le vois, je le sais, je peux les amener, mais à un moment donné je suis à court ». Elle aimerait qu’ils soient autonomes ou qu’ils le deviennent : « je pourrais le faire progresser, là dedans, qu’ils aillent chercher eux ! ». Mais c’est elle qui le ressent : « Parce que ça c’est moi qui le sent, c’est pas eux ! ». Le choix des réseaux pour Christine est donc, d’après elle un bon moyen de mettre les élèves au carrefour de la rencontre avec les œuvres.

**La mise en réseau des œuvres : « des tiroirs qui sont raccordés au meuble »**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>53CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et là, le fait d’avoir fait un cours là-dessus, ne serait-ce qu’une séance, une heure, à la fin, je leur ai dit, bon, on parle de quoi si je vous fais voir ça, en prenant d’autres images, « ah oui madame, ça c’est l’histoire, non ça c’est l’allégorie… », c’était fantastique, de tête, plus tu vois comme ça ! Alors après je le leur ai fait faire un petit exercice mais pratique, bien sûr et tu vois, nickel ! Je leur ai donné un support pour qu’ils aient ça dans leur cours, tu vois,</td>
</tr>
<tr>
<td>55CC5 janvier 2012</td>
<td>Eh ben ça y est ! J’as posé quelque chose !</td>
</tr>
<tr>
<td>57CC 5 janvier 2012</td>
<td>Ces bases-là tu dis, comment il faut les prendre ? Ben ! Parce qu’elles sont géantes, elles sont gigantesques aussi, et puis après comment tu les relies, comment tu peux faire des redondances dans l’année, t’as pas le temps de le faire, ces retours</td>
</tr>
<tr>
<td>59CC 5 janvier 2012</td>
<td>An allant sur un truc t’es obligée d’en abandonner un autre, et là quelque part il y a une redondance qui ne se fait pas, pas assez souvent ou pas assez, alors qu’est-ce qu’ils vont en faire, moi j’essaye par niveau, de se dire que si faut qu’il ait compris, pour pouvoir avancer et arriver en 3ème et pas, parce que vraiment ils ont des choses dans la tête, mais j’ai envie de dire, y a de tiroirs et les tiroirs,</td>
</tr>
<tr>
<td>61CC 5 janvier 2012</td>
<td>sont pas raccordés au meuble, donc ici il y a ci, il y a là, il y a mi, et aucun, aucune ramification, tu vois, qui leur permet de faire un lien, une synthèse, moi je me rends compte de ça, et j’essaye un peu en commençant, avec des 6ème, 5ème, 4ème, en espérant en 3ème, en 4 ans, à arriver à avoir, vu quelque chose qui sera un peu plus, plus cohérent pour eu, de la cohérence</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Mai les réseaux doivent construire du sens ou doivent permettre de le construire : « on parle de quoi si je vous fais voir ça, en prenant d’autres images ». Le réseau donne de la cohérence aux œuvres. L’allégorie travaillait sur une seule œuvre c’est compliquée mais « ah oui madame, ça c’est l’histoire, non ça c’est l’allégorie ». Alors, dit-elle, ils retrouvent des éléments qu’ils raccrochent entre eux et en comprennent le sens, mais elle aide à ce que le sens apparaissse : « c’est fantastique ». Elle accorde les œuvres entre elles en leur donnant un support : « donné un support pour qu’ils aient ça dans leurs cours, tu vois ».

D’après ce que dit Christine, les œuvres fonctionnent en réseau, l’enseignant doit mettre ces réseaux en évidence et formuler les nœuds notionnels de ces réseaux pour que les élèves puissent y prendre appui. L’image que donne Christine de ces réseaux, sorte de meuble à tiroir, donne un bon aperçu du travail à fournir : « mais j’ai envie de dire, y a de tiroirs et les tiroirs sont pas raccordés au meuble ». On comprend les termes qu’elle utilise quand elle parle alors de « cohérence », « ramification » ou encore « raccordés ». Le principe du réseau d’œuvres permet de construire du sens entre les œuvres, incontestablement pour Christine. 1611
3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs les reproductions

| 189CC 20 juin 2012 | Je trouve… pour qu’ils fassent un peu un amalgame, des fois, parce que dans le cours lui-même, à moins d’en avoir mais on n’en a pas, sinon, là après, là où tu peux le mieux te rendre compte c’est tapé sur ordinateur, parce que là, ils peuvent aller chercher l’image, est-ce que dans leur idée c’est pas de l’image, avant de l’œuvre ? |
| 191CC 20 juin 2012 | Je sais pas s’ils font la différence ! |

Un doute concernant les œuvres est soulevé par Isabelle et Christine : est-ce que les élèves ne confondent pas image de l’œuvre et œuvre ? N’est-ce pour eux que des images ? « Je trouve,… pour qu’ils fassent un peu un amalgame ». Pour Christine, il n’y a pas de certitude à travailler avec des œuvres réelles ou les reproductions parce que l’outil informatique déforme les notions d’œuvres et d’image : « tu peux le mieux te rendre compte c’est tapé sur ordinateur, parce que là, ils peuvent aller chercher l’image, est-ce que dans leur idée c’est pas de l’image, avant de l’œuvre ? ». Elle semble lever un problème rencontré, quand les différences ne sont pas assez nettes : « Je sais pas s’ils font la différence ? ». Mais elle en a conscience.

| 192MEP 20 juin 2012 | D’accord, d’accord, tu penses qu’ils sont encore sur des confusions, images/œuvres |
| 193CC 20 juin 2012 | Plus images/œuvres ! |
| 195CC 20 juin 2012 | Alors si de temps en temps, si c’est vraiment, un peintre qui connaissent, ok, alors ça va être Van Gogh, alors, tu sais pas pourquoi, Van Gogh, toujours |
| 197CC 20 juin 2012 | C’est un classique, il passe, dans tous les courants, il est, (rire) |
| 199CC 20 juin 2012 | Et là ils savent qu’ils font la différence, mais il faut vraiment que ce soit quelque chose de marquant, frappant, pour eux ! |
| 201CC 20 juin 2012 | Sinon, je sais pas si naturellement, et spontanément, s’ils voient quelque chose de beau, techniquement ou émotionnellement, etc., s’ils font cette démarche de dire c’est une image, ou si c’est une œuvre, ou si, comment il faut le traiter, ça, tu vois |

L’enseignant peut se rendre compte plus facilement de cette confusion dans la rencontre avec des œuvres plus connues ou des artistes qu’ils ont déjà rencontrés. Cela favoriserait la reconnaissance de la confusion : l’exemple de Van Gogh : « Van Gogh, alors, tu sais pas pourquoi, Van Gogh, toujours ». Cet artiste par exemple se retrouve dans les recherches des élèves dans tous les courants, la démarche de l’artiste n’est pas cernée : « C’est un classique, il passe, dans tous les courants, il est ». A partir de cette œuvre connue, Christine dit pouvoir les amener à voir ces différences : « ils savent qu’ils font la différence, mais il faut vraiment que ce soit quelque chose de marquant, frappant, pour eux ». La différence entre l’œuvre réelle et l’œuvre en reproduction, est complexe, mais Christine soulève un autre problème, celui de l’image virtuelle, celle qu’ils vont chercher sur Internet : « je sais pas si naturellement, et spontanément, s’ils voient quelque chose de beau, techniquement ou émotionnellement, etc., s’ils font cette démarche de dire c’est une image, ou si c’est une œuvre, ou si, comment il faut le traiter, ça, tu vois ». Elle se pose même la question de savoir comment traiter ce problème pour que l’image virtuelle soit gérer par les élèves.

| 205CC 20 juin 2012 | Ben c’est difficile, parce qu’en plus, souvent, il y a le détournement en plus, la notion de détournement |
| 207CC 20 juin 2012 | Qui intervient là et qui te, qui est un problème supplémentaire, entre guillemets, si tu veux, alors après pour délimiter tout ça, après à la fin ils savent plus, où est l’œuvre où est le détournement ? |
| 209CC 20 juin 2012 | Ça c’est, on le voit bien, et c’est sur la Joconde, par exemple, tu vois, à un moment donne ! |
| 211CC 20 juin 2012 | Ouah ! ils disent « oui mais madame c’est sur un site, c’est sûr, », s’ils sont pas sur le site officiel, tu vois ! |
| 212MEP 20 juin 2012 | Parce qu’ils te disent, ils prennent la première ! |
| 215CC 20 juin 2012 | Qui leur passe dessous, d’accord, d’accord ! |
| 217CC 20 juin 2012 | Alors comment leur faire comprendre et déterminer, « alors comment je peux savoir moi »?, alors voilà ! alors t’as toujours le site officiel, oui bien sur, mais, les sites Pompidou, etc., etc., mais c’est pas leur premier réflexe dans la recherche tu vois ils ont pas forcément, cette forme de connaissances |

Christine évoque un neud supplémentaire dans cette confusion, celui du contenu disciplinaire qui engage les enseignants, par rapport au programme à travailler sur la notion d’objet et celle du détournement : « après à la fin ils savent plus, où est l’œuvre où est le détournement ? ». Christine évoque la Joconde comme exemple et insiste pour démêler la situation avec les élèves. Puisque c’est une œuvre qui est très souvent détournée par les artistes, les élèves puisent directement dans le premier site trouvé, l’image d’une Joconde ; ils prennent la première : « qui leur passe dessous ». Il est donc essentiel que l’enseignant les aide à comprendre les images qui sont du ressort de l’œuvre et celles qui ne le sont pas : « comment leur faire comprendre et déterminer ». Il faut leur donner les ressources pour qu’ils s’en sortent parce qu’ils n’ont pas ces réflexes d’aller sur « le site officiel. » ou « les sites Pompidou », dit-elle. Elle évoque même que les élèves n’en ont pas connaissance « ils ont pas forcément, cette forme de connaissances ». C’est donc à l’enseignant d’apporter les moyens d’évacuer ces confusions.

**Le sens de la peinture au mur ou au sol, verticalité ou horizonalité**

| 511 CC5 janvier 2012 | Ah ça c’est, c’est deux sens différents, oui justement on travaille ça, nous avec Pollock, on... |

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques

Les dispositifs d’enseignement des arts plastiques : l’atelier pour donner accès aux œuvres différemment

Christine explique comment elle place les œuvres dans ses séquences : « que le sujet, il y a des références qui sont données, tu sais, qui sont amenées ». Elle ne le dit pas, mais nous supposons qu’elle signifie par « références » les œuvres. Elle trouve d’ailleurs cette place difficile, ou peut-être la bonne place à leur trouver : « je pense que ça, si il y en a qu’une, c’est un petit peu délicat, parce que les élèves se copient un petit peu assez facilement, mais qu’on combine avec 3 références, par exemple, les élèves ils s’accrochent, à 3, 4 références, et bon, il a l’esprit qui tourne, c’est plus compliqué, mais mieux que quand les élèves ont rien sous les mains !

Place et le nombre d’œuvre dans les séquences d’arts plastiques

Christine explique comment elle place les œuvres dans ses séquences : « que le sujet, il y a des références qui sont données, tu sais, qui sont amenées ». Elle ne le dit pas, mais nous supposons qu’elle signifie par « références » les œuvres. Elle trouve d’ailleurs cette place difficile, ou peut-être la bonne place à leur trouver : « moi je pense que ça, si il y en a qu’une, c’est un petit peu délicat ». Elle nous dit que cette difficulté vient du fait que les élèves se copient : « parce que les élèves se copient un petit peu assez facilement ». Elle explique comment elle ruse auprès des élèves, en mettant à la disposition plusieurs œuvres : « qu’on combine avec 3 références ». Ce dispositif pédagogique change alors la représentation des élèves dit-elle, parce qu’ils ne peuvent plus se copier et « les élèves ils s’accrochent, il a l’esprit qui tourne ». Ils doivent reconstruire, à partir de ces œuvres, la notion ou la problématique. Nous pensons que les références artistiques qui sont ainsi montrées en début des séances en arts plastiques, contribuent à donner des moyens plastiques complexes, aux élèves. Christine confirme cette idée : « c’est plus compliqué, mais mieux que quand les élèves ont rien sous les mains ». L’enseignant « combine », nous dit Christine. Il travaille en amont cette combinaison, pour qu’elle puisse servir le travail des élèves. La combinaison de plusieurs œuvres nécessite de la part de l’enseignant non seulement un travail de recherche, mais aussi une réflexion sur les orientations plastiques qu’il souhaite donner aux productions des élèves. La congruence entre trois œuvres, dont nous parlons Christine, oblige l’élève à réfléchir à son tour, pour ne faire qu’un de ces trois œuvres, dans sa production. Il reconstruit à partir des œuvres.
Pour argumenter ses propos, Christine prend un exemple dans le champ artistique, sur lequel elle s’appuie ; on ne sait pas vraiment si elle caractérise ce champ artistique comme « inépuisable » ou les productions des élèves autour de la notion de « détournement » : « Parce que ça c’est toujours euh, ça n’arrête pas, c’est inépuisable ». Le doute n’est pas plus levé en en observant le tour de parole précédent : « J’aime bien tout ce qu’ils font avec le détournement ! Comme Mogarra ». Christine s’explique ensuite : « toujours renouvelé, c’est toujours, toujours y a des choses inattendues ». Cette précision nous induit à penser qu’il s’agit plus particulièrement de la production des élèves, celle-ci est imménalement touchée par les œuvres. Les œuvres sont démontées et réassemblées pour donner lieu à des productions toujours nouvelles : « des choses incroyables, auxquels eux ils vont penser. » dit-elle, « toujours renouvelé ». Christine est particulièrement attachée à ce que les élèves développent cet imaginaire : « toi t’aurais pas imaginé ». Dans l’œuvre de Mogarra, nous pensons que Christine retrouve cet imaginaire : « Ils vont puiser des idées qui sont géniales, dans le détournement, c’est là où je le vois le plus ». Tous les termes qu’elle emploie démontre que les élèves reconstruisent leur propre chemin à partir des œuvres vues en classes, rencontrées en classe : « inépuisable, renouvelé, incroyables, t’aurais pas imaginé, puiser des idées, géniales ».

| Joachim MOGARRA, la tour de babel, 2011 | Joachim MOGARRA, la Montagne Sainte Victoire, 1985 |

### Étayage et pilotage

| 317CC 5 janvier 2012 | Parce qu’on croit tout savoir, et on n’en sait rien, quelques uns oui, peut-être, c’est pas de toute façon, il n’y en a pas beaucoup ! Alors comment y arriver à voir et faire cette part des choses entre un paysage et une œuvre abstraite ? Alors tu dois gérer en même temps, le cours, la pratique, les références des uns des autres, et il faut, j’ai, c’est, cette espèce de mental, oui le mental, il faut vachement le gérer avec ce cours, avec cette manière de faire tu vois, |
| 319CC 5 janvier 2012 | Et parce que, si tu le gères pas, si tu accompagnes pas parce que t’as pas le temps et ben là ils laissent tomber ! |
| 321CC 5 janvier 2012 | Et ils sont capables de t’emêtrer toute l’année à cause de ça, moi j’ai vu, avec une élève, au début de l’année, elle a été hard, et en plus elle redouble, elle, comme on lui a dit d’être là, elle avait pas envie, de redoubler, l’art plastique, ça l’intéressait pas, etc., etc., en plus elle est grande ! |
| 327CC 5 janvier 2012 | (rire) C’est un peu pour lui montrer que, on n’est pas obliger ! et alors, bon, je l’ai laissé pendant 15 jours, comme ça, au bout de la 3ème semaine, elle a commencé à s’intéresser à une chose, à une autre, et maintenant, elle me dit des trucs un peu plus, elle se rapproche, du côté relation adulte. |

Dans ces tours de parole, Christine explique les gestes professionnels qu’elle met en place. Elle fait appel à deux gestes : « Alors tu dois gérer en même temps, le cours, la pratique, les références des uns des autres ». Elle dit qu’elle apporte les références, geste d’étayage et qu’elle gère en même temps le cours, le moment où les élèves pratiquent, geste de pilotage. Dans le geste d’étayage, elle dit gérer la diversité des élèves : « les références des uns des autres ». Elle n’hésite pas à déclarer que si ces deux gestes ne sont pas associés, mais pris en compte, alors elle sait qu’elle perd des élèves : « Et parce que, si tu le gères pas, si tu accompagnes pas parce que t’as pas le temps et ben là ils laissent tomber ». Christine est même persuadée que les élèves y sont sensibles et qu’ils peuvent le signifier à l’enseignant par des comportements désagréables : « Ils sont capables de t’emêtrer toute l’année à cause de ça », qui oblige l’enseignant à passer à des gestes de contrôles plus prénatres. Elle semble dire que de prendre en charge professionnellement ces gestes lui laisse un certain confort pédagogique : « je l’ai laissé pendant 15 jours, comme ça… elle a commencé à s’intéresser à une chose, à une autre, et maintenant, elle me dit des trucs un peu plus, elle se rapproche, du côté relation adulte ». Ce rapprochement, qu’elle obtient en lâchant prise, semble convenir à Christine, pour atteindre l’élève.

### Guider les élèves dans une acceptation de leur conception de l’œuvre, de l’art : l’attention à la déception

| 295CC 5 janvier 2012 | Et des fois j’arrive à répondre, mais, lui, tu le sens toujours pas satisfait, parce que, la technique qu’il a pas eu, il comprend pas pourquoi, qu’il a fait, tu vois, alors qu’on peut regarder autre chose, il peut avoir développé autre chose, ou avoir une qualité, sur autre chose, tu vois, là les œuvres ça sert ! |
| 297CC 5 janvier 2012 | Et t’es pas obligé d’être excellent dessinateur pour avoir une bonne note ! |
| 299CC 5 janvier 2012 | Alors, ça faut l’expliquer tout le temps, tu vois ! |
| 301CC 5 janvier 2012 | Parce que tu as celui qui, ils sont toujours quand même, en admiration, sur celui qui dessine bien dans la classe ! Bien sur, ça, ça ne changera jamais ! Et c’est valable aussi pour ce que tu vois au musée, par exemple et, les, le, encore aujourd’hui, quand tu déplaces des élèves, on va devant les paysages, les portraits, etc., ils sont babas, euh, et devant un Soulages, on est encore devant des restrictions, oui c’est fou ça, |
| 303CC 5 janvier 2012 | Et c’est les niveaux ! |
Christine soulève le problème de la déception des grands élèves par rapport à leur production : « tu le sens toujours pas satisfait... il comprend pas pourquoi ». Cette déception altère leur motivation à la production, mais elle peut tout aussi bien, corrompre leur envie de rencontre avec l’œuvre : « en fait, quand ils arrivent en 3ème, ils sont encore plus frustrés que quand ils sont en 6ème, parce qu’ils dessinent plus en 6ème, ils ont plus envie ». L’entrée dans l’âge adulte coupe progressivement les élèves de leur propre expression plastique semble dire Christine. Changer la conception du beau et les manières d’apprécier les œuvres, est pour Christine un moyen, donc de dire et redire qu’il n’y a pas de primauté du beau dessin, sur le reste des œuvres : « ça faut l’expliquer tout le temps, tu vois ».

### La technique et la pratique

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Détails</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>283CC5 janvier 2012</td>
<td>Ouaih, ouaih ! Je comprends et que celui qui a besoin, de la technique c’est que, à un moment donné, il a, il a un nœud qui ne se fait pas, enfin, moi c’est ce que je pense, entre l’œuvre et sa production ! Et comme ce nœud, ne se fait pas, la technique, peut être un élément de nœud, donc fabriquer un catalogue avec des documents références, des œuvres, tu vois, technique aussi !</td>
</tr>
<tr>
<td>285CC 5 janvier 2012</td>
<td>Donc du coup on peut passer par exemple par cette histoire de petit catalogue, là où on voit plein de paysages ou plein de portraits, et puis à côté de ça, l’autre élève, celui qui a pas besoin, l’important c’est qu’il y a des œuvres, qui aident, et c’est pour ça quand je dis « le manque », il faut pas oublier les deux, technique et les références, c’est long…</td>
</tr>
<tr>
<td>287CC5 janvier 2012</td>
<td>C’est-à-dire, le manqué, le problème technique, c’est un vrai problème, pour certains élèves, ça c’est sur, oui, je le vois, je le vois, y détestent, ce qu’ils font parfois, et y déchirent sur place…</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Christine fait part dans cette interaction de difficulté qu’elle croise dans les pratiques plastiques des élèves : « Je comprends et que celui qui a besoin, de la technique c’est que, à un moment donné, il a, il a un nœud qui ne se fait pas ». Cette difficulté ne permet pas aux élèves de nouer les choses entre elles. Le « nœud » qui ne se fait pas, d’après elle, les empêche de progresser. Ce nœud se situe entre l’œuvre et la production, dit-elle. La technique pourrait d’ailleurs elle travailler de manière, non pas comme un objectif, mais comme une articulation : « donc fabriquer un catalogue avec des documents références, des œuvres, tu vois, technique aussi ». D’où l’intérêt de travailler sur les œuvres d’art et de les penser comme des sujets de discussion ouverts, plus ouverts : « l’important c’est qu’il y a des œuvres, qui aident ». Christine montre que le chemin entre la pratique et la technique peut passer par les œuvres : « c’est pour ça quand je dis " le manque " il faut pas oublier les deux, technique et les références ». Il nous semble qu’elle évoque des situations vécues difficilement, dans ces propos : « pour certains élèves, ça c’est sur, oui, je le vois, je le vois, y détestent, ce qu’ils font parfois, et y déchirent sur place… Christine propose de laisser à disposition des élèves une banque suffisamment étoffée de document, nous pensons également de reproductions d’œuvres qui peuvent aider l’élève.

### 3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs

La médiation par des outils : la vidéo

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Détails</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>491 CC5 janvier 2012</td>
<td>Alors c’était bien parce que, euh, y en a une qui connaissant Pollock et d’un seul coup, avant que je projette, on en a parlé un petit peu, comme ça</td>
</tr>
<tr>
<td>493 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et « ah madame, madame, c’est pas des coups, de traits, là comme ça ? », bon c’était vague ! Je lui ai dit on en est pas loin, alors on va regarder, plus précisément, donc on a vu l’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>495 CC 5 janvier 2012</td>
<td>On, euh, J’ai présenté la démarche et la technique !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Christine passe par le médium de la vidéo, pour donner accès à l’œuvre de Pollock. La démarche de cet artiste est difficilement abordable, lorsqu’on est uniquement devant la toile, qui plus est une toile numérique. Christine utilise Internet et a proposé aux élèves de 3ème de visionner, un court extrait du film *Pollock*, d’Ed Harris en 2000. D’abord elle est surprise de voir une élève tenter d’expliquer et de démêler ce qu’elle connaît de la démarche : « ah madame, madame, c’est pas des coups, de traits, là comme ça ? », bon c’était vague ! Je lui ai dit on en est pas loin, alors on va regarder ». On comprend de l’utilisation du médium vidéo, la plus grande facilité d’explication, mais surtout de compréhension : « J’ai présenté la démarche et la technique ! ».
passages singuliers du film, sur lequel elle a pu s’appuyer pour éclairer les élèves sur cette démarche originale : « qu’il est là, qui regarde qui s’interroge ! En fait il travaille sur un truc et d’un seul coup, il a son geste qui change ». Le film réel, qui existe et le film d’Ed Harris ont été montrés aux élèves. Christine ne se pose pas ici, dans notre entretien, mais nous ne lui avons pas posé la question non plus, de la confusion ou de la fusion des images de l’acteur et de l’artiste. Cependant, elle a cherché à orienter les élèves vers les gestes précis de l’artiste : « essayer de repérer ! Parce que ça coule à un moment donné ». Elle explique bien que si elle n’insiste pas les élèves ne verront pas ce qu’il y a à voir dans ce geste : « Et y en a qui l’ont pas vu tout ça, alors c’était intéressant au niveau du geste, parce que j’ai insisté là-dessus, interessez-vous aux changements, à partir de quand il a changé ». Elle nous fait revivre la manière dont les élèves ont découvert cette démarche, comment ils observaient finement la vidéo pour voir le changement, le geste typique de l’artiste, le dripping. Elle comprend que ce médium est remarquable lorsqu’un élève découvre et révèle aux autres le geste qu’il a perçu : « c’est là, c’est là, regardez il fait tomber la peinture ”, elle le fait remarquer à tous les autres.

3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école

Tissage entre deux artistes : Jackson Pollock et Lucas Mancione

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>587 CC5 janvier 2012</td>
<td>C’est très drôle, ça construit et ça déconstruit !</td>
</tr>
<tr>
<td>591 CC5 janvier 2012</td>
<td>Ah oui c’est génial ! Ce truc j’adore !</td>
</tr>
<tr>
<td>593 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Surtout qu’un jour j’ai regardé son truc, j’ai dit mais attend, $$$ et d’un seul coup j’ai fait le lien avec Pollock, eh moi ça je l’ai passé aux élèves !</td>
</tr>
<tr>
<td>595 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Oui ! All Over inversé, à l’envers, enfin je sais pas comment dire…</td>
</tr>
<tr>
<td>597 CC 5 janvier 2012</td>
<td>Il découvre, il déconstruit,</td>
</tr>
<tr>
<td>605 CC 5 janvier 2012</td>
<td>C’est-à-dire, comment on peut, par l’intermédiaire, alors moi, je ne sais pas encore, comment, faut qu’on y réfléchisse, hun, mais comment on peut faire pousser en 3d finalement un Pollock ! Voilà, alors à la fois j’aurais voulu leur faire voir ça, quand je l’ai regardé, $$$, parce que je voulais sans leur dire, et y a quelqu’un qui a dit &quot;madame, on pourrait le faire en volume », y a quelqu’un qui m’a dit ça !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Christine reconstruit ses gestes professionnels dans cet entretien. Elle cherche à lier deux démarches très différentes par la même notion : « ça construit et ça déconstruit… All Over inversé, à l’envers, enfin je sais pas comment dire… ». Le lien avec deux artistes lui est venu en regardant la vidéo du travail de Lucas Mancione : « j’ai regardé son truc, j’ai dit mais attend, $$$ et d’un seul coup j’ai fait le lien avec Pollock, eh moi ça je l’ai passé aux élèves ! ». Elle dit avoir transféré aux élèves sa découverte : « eh moi ça je l’ai passé aux élèves ! ». Ainsi elle donne la possibilité aux élèves de prendre en charge cette question de lien entre les deux démarches, d’ailleurs c’est un élève qui va trouver la notion de volume, par exemple : « "madame, on pourrait le faire en volume ", y a quelqu’un qui m’a dit ça ! ».

Le rôle du passeur

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>505MEP 20 juin 2012</td>
<td>Je pense qu’il y a un rôle, enfin, moi je le vois comme ça, ce rôle de frayage ou de passeur, bon je veux dire il est là, alors il peut être éducateur, un moment, quand c’est vraiment le rôle de celui qui, euh, et ben on parlait du comportement des élèves tout à l’heure, c'est-à-dire, on va passer aux élèves, un rôle important de comportements, dans une église on ne se balade pas non ?</td>
</tr>
<tr>
<td>506CC 20 juin 2012</td>
<td>Ouaïh, il y a des comportements oui, mais c’est bien cette idée de frayage, je trouve, oui ça reprend bien mon idée de à coté de l’artiste, tu vois ! On doit apporter ça nous, en classe, dire comment il faut se tenir face à l’œuvre ! Que ceci que cela, patin… ! On ne hurle pas, dans un endroit où il y a des œuvres, on doit poser des questions, où on peut poser des questions, on a le droit de s’installer par terre et dessiner, voilà,</td>
</tr>
<tr>
<td>508CC 20 juin 2012</td>
<td>Oui, oui ! Et puis il y a le rôle du frayage, comme tu dis, il y a le rôle aussi de transferer des connaissances, alors j’ai des connaissances, je les donne à l’élève, mais en même temps, moi, ça m’aide de travailler d’avantage l’œuvre d’art, parce que, à un moment donné, je vais en avoir assez aussi, parce que, je saurais !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nous lançons le terme de frayage (LENOIR, PASTRE, 2005 :8), comme un terme qui accompagnerait le passeur, qui permet à Christine de s’expliquer plus en profondeur sur son rôle : « Ouaïh, il y a des comportements oui, mais c’est bien cette idée de frayage, je trouve, oui ça reprend bien mon idée de à coté de l’artiste ». Christine reprend le terme pour expliquer ce qu’elle entend par ce concept : « On doit apporter ça nous, en classe, dire comment il faut se tenir face à l’œuvre ». Elle estime qu’elle a à apporter les œuvres dans la classe, mais surtout elle doit accompagner l’attitude des élèves dans la rencontre avec l’œuvre : « On ne hurle pas dans un endroit où il y a des œuvres, on doit poser des questions, où on peut poser des questions, on a le droit de s’installer par terre et dessiner, voilà ». Elle donne quelques informations sur les comportements autorisés et attendus : « ne pas hurler », « on doit » mais aussi « on peut poser des questions », « on peut s’installer pour dessiner ». Elle n’oublie pas non plus de préciser que des connaissances sont apportées, dans ce cadre serin : « il y a le rôle aussi de transferer des connaissances, alors j’ai des connaissances ». Elle déclare que dans ce travail préparatoire qu’elle mène avec les élèves, finalement elle approfondit sa propre rencontre avec les œuvres : « mais en même temps, moi, ça m’aide de travailler d’avantage l’œuvre d’art, parce que, à un moment donné, je vais en avoir assez aussi, parce que, je saurais ». 

1616
4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus

Christine nous parle d’une organisation spécifique où gérer la verbalisation des élèves nécessite de gérer les imprévus. Elle donne un cadre de travail ouvert, plus souple et propose un pilotage souple : « Des imprévus, oui, et l’imprévisible, il faut le laisser libre ». Elle explicite d’ailleurs aux élèves la situation en mettant en avant que de toute façon il y a de la mobilité dans ce cours : « alors maintenant, je laisse courir, je leur dis, ben c’est la séance, tu sais très bien qu’on ne fait jamais les mêmes choses, alors à côté ». Elle parle de la verbalisation cette interaction, qui se passe en parallèle de la production. Elle incite les élèves à s’exprimer sur ce qu’ils font ou sur une œuvre qui est à disposition en regard de leur pratique : « qu’est-ce que tu vas dire sur cette œuvre, ou qu’est-ce que tu vas faire, qu’est-ce que tu vas dire à tes collègues ? A tes camarades ? ». Parfois Christine explique que c’est compliqué et qu’elle lâche prise : « Tu sens que non, il trouve que c’est pas fini, « non, non madame, c’est pas fini, je veux pas ! » ou « je veux pas le faire voir », tu vois t’as tout ces trucs, alors tu es toujours à côté, en révision permanente, quoi, tu vois ».

L’incident : qu’est-ce qu’il y a madame là-dessous ?

Christine raconte une situation face à une œuvre qu’elle découverte aux élèves. Elle montre comme elle détourne par l’humour, ce qui était probablement une provocations amusante pour l’élève : « "qu’est-ce qu’il y a madame là-dessous ? \(^*\) ». L’œuvre est une simple petite table en bois, à laquelle ont été ajoutés quelques éléments d’un renard naturalisé. Elle est issue de la période du surréalisme où l’œuvre est souvent constituée d’objet et d’assemblages divers. Christine ne s’attend pas à donner un cadre de travail ouvert, plus souple et propose un pilotage souple : « Des imprévus, oui, et l’imprévisible, il faut le laisser libre ». Elle explique d’ailleurs aux élèves la situation en mettant en avant que de toute façon il y a de la mobilité dans ce cours : « alors maintenant, je laisse courir, je leur dis, ben c’est la séance, tu sais très bien qu’on ne fait jamais les mêmes choses, alors à côté ». Elle parle de la verbalisation cette interaction, qui se passe en parallèle de la production. Elle incite les élèves à s’exprimer sur ce qu’ils font ou sur une œuvre qui est à disposition en regard de leur pratique : « qu’est-ce que tu vas dire sur cette œuvre, ou qu’est-ce que tu vas faire, qu’est-ce que tu vas dire à tes collègues ? A tes camarades ? ». Parfois Christine explique que c’est compliqué et qu’elle lâche prise : « Tu sens que non, il trouve que c’est pas fini, " non, non madame, c’est pas fini, je veux pas ! " ».

### Le travail de préparation : lâcher de temps en temps sur l’imprévu

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>405CC 5 janvier 2012</td>
<td>Des imprévus, oui, et l’imprévisible, il faut le laisser libre, parce que si tu te cales sur l’imprévisible, t’es toujours à côté, tu vois, alors maintenant, je laisse courir, je leur dis, ben c’est la séance, tu sais très bien qu’on ne fait jamais les mêmes choses, alors à côté</td>
</tr>
<tr>
<td>406MEP5 janvier 2012</td>
<td>Tu pars de l’analyse des productions, alors du coup après</td>
</tr>
<tr>
<td>407CC 5 janvier 2012</td>
<td>Oui, et après au fur et à mesure de l’avancement, aussi, je vais en faire intervenir un, en disant, tiens, qu’est-ce que tu vas dire sur cette œuvre, ou qu’est-ce que tu vas faire, qu’est-ce que tu vas dire à tes collègues ? A tes camarades ? Oui, parce que c’est moi, qui le fait, parce qu’il n’ose pas le faire, lui,</td>
</tr>
<tr>
<td>409CC 5 janvier 2012</td>
<td>Tu sens que non, il trouve que c’est pas fini, « non, non madame, c’est pas fini, je veux pas ! » ou « je veux pas le faire voir », tu vois t’as tout ces trucs, alors tu es toujours à côté, en révision permanente, quoi, tu vois</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1263CC 20 juin 2012
Ben c’était le petit §§§ qui était là l’autre jour, et lui il a le chic toujours, pour essayer un petit peu d’amuser le monde entier et un jour où je faisais voir la table loup de Brauner, j’y avais jamais pensé, et puis franchement personne, jamais un gosse m’avait jamais rien dit là-dessus, je pense pas qu’on t’ès dit un truc là-dessus, et puis alors on parlait etc., et puis d’un seul coup il se met à me dire qu’est-ce qu’il y a madame là-dessous ? alors là-dessous déjà j’ai commencé à regarder, je vois qu’une chose, parce que je le connais l’énergumène, alors je me dis qu’est-ce qu’il a bien pu voir là-bas desssous, en fait c’était tout de suite les testicules bien sûr !

1265CC 20 juin 2012
Ben je lui dis je sais pas moi je vois rien, alors, parce qu’il me fallait le temps quand même à moi, (rire)

1266CC 20 juin 2012
Alors je lui dis je sais pas moje vois rien, alors, parce qu’il me fallait le temps quand même à moi, (rire)

1267CC 20 juin 2012
Alors je me suis dit comment je le prends ?

1269CC 20 juin 2012
Alors comme j’ai vu qu’il était là, alors j’ai dit, vous voyez quelque chose les autres ? Les autres non, bien sûr ! Donc tout le monde regarder l’œuvre !

1271CC 20 juin 2012
Donc je sais que c’était son idée ! Alors je lui dis ben je sais pas, il me dit, mais "ça les trucs, les trucs, ronds là", ben je dis les trucs ronds, mais je lui dis y a rien de ronds là-dessus, il me dit "ces deux là-là-dessous" ! (rire)

1273CC 20 juin 2012
Alors je voulais être sure de bien l’amener tranquillement face à la classe, etc., et puis je le prends tranquillement je lui dis, "eh ben tu le vois pas, mais tu en as pas toi ?" ! (rire)

1275CC 20 juin 2012
Alors à tout le monde était mort de rire, filles et garçons compris !

1277CC 20 juin 2012
La derision l’humour, ça m’a pas, c’était foutu son truc, il s’est trouvé coincé, parce que au lieu qu’on rit (rire)
Les œuvres qui posent problème dans la classe, demande une réaction active et contrôlée de la part de l’enseignant, ce que Christine explique dans ce court épisode.

Christine nous dit également qu’il ne faut pas « oublier » ce genre d’incident parce qu’on le rencontre souvent : « Il faut pas oublier parce qu’on rencontre ça assez souvent ». Les œuvres engagent l’enseignant, elles engagent sa personnalité, son individualité, mais aussi son professionnalisme.

Dans ce rapport aux œuvres, Christine, semble dire que plus l’âge des élèves avancent plus le rapport aux œuvres est problématique, peut-être plus lourd, plus intense aussi. Elle parle d’interprétation de l’œuvre « que les 3ème vont réinterpréter », dans le sens où ils auraient tendance à transformer. Sont-ils plus grand, pour ne plus pouvoir s’amuser, se jouer de l’œuvre ? Christine compare des élèves de 6ème et de 3ème : « puis ça va au-delà du jeu ». Christine nous explique qu’elle doit maintenir un certain contrôle de la situation tout en lâchant une tension : « quelque fois, ça peut être perturbant, ça peut être agressif ».

L’enseignante peut être déstabilisée par les réactions des élèves face à l’œuvre. Christine parle de situation « perturbée » et cette déstabilisation peut perturber, jusqu’au point, d’être « agressive » dit Christine. La rencontre d’œuvre peut amener cette tension.

Christine évoque la manière dont elle se remet en cause pour avancer dans son travail : « c’est quelque chose dont je suis sûre, parce que j’ai passé ma vie moi comme ça à faire ! Dans ma carrière professionnelle, j’ai toujours fait des choses que je savais pas faire ! ». Elle dit avoir toujours eu cette attitude, une sorte de pli qu’elle a pris et qu’elle a gardé. Elle pense que l’adaptation est quelque chose que tout le monde peut avoir, mais que ça ne s’apprend pas vraiment : « on peut pas te l’apprendre ça ». Il faut avoir envie de sortir de sa routine ou de ses habitudes, de ses erreurs, si l’on veut avancer : « que tu...
décides de t’y mettre et de le comprendre de voir les défauts que tu as eu, les erreurs ». La motivation et le désir de changer ses erreurs, ses défauts, ne s’apprend pas dans les livres : « tu iras pas l’apprendre dans les livres, ça ». Christine exprime une manière très singulière de ressentir le pli professionnel qu’elle est en train de prendre : « à un moment donné, il faut que tu le sentes ». Elle insiste dans cette direction et mentionne à plusieurs reprises que cette implication ne peut être que celle de la volonté : « ça y a que toi… un moment donné y a que toi… ça ne peut être que toi !… ça peut être que toi ». Elle argumente ses propos par la qualité des formations aujourd’hui et le niveau requis pour enseigner qui devrait aider les enseignants : « tu as un niveau intellectuel, des connaissances, tu as quand même un bagage ». En prenant ce point de vue là dit-elle, il n’y a plus que se motiver, ce qu’elle fait et a toujours fait : « j’ai toujours fait des choses que je savais pas faire! ».

Les programmes d’histoire des arts sur lequel s’accrocher pour valoriser la discipline : mise en avant des œuvres

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>21CC 5 janvier 2012</td>
<td>Derrière, les parents suivent, ils sont satisfaits, ça les intéresse, on rattrache le travail toujours à quelque chose l’ça devient plus euh, c’est pour éviter, j’essaie de voir pour éviter de les guider, de /.../ des travaux manuels… ah !</td>
</tr>
<tr>
<td>23CC 5 janvier 2012</td>
<td>Ça c’est important, et à partir du moment où ils ont ça dans la tête t’en fait plus rien ! Les élèves, ils viennent pour faire ça, ça, ça, quand c’est fini ils repartent, c’est le bazar, entre temps</td>
</tr>
<tr>
<td>25CC 5 janvier 2012</td>
<td>C’est complètement pérjoratif ! alors moi j’essaie de le ramener toujours à ça, même si des fois, j’en abuse, et j’exagère, je reconnais que $$$ de temps en temps, mais c’est pour marquer, l’importance et l’intérêt de la discipline</td>
</tr>
<tr>
<td>27CC 5 janvier 2012</td>
<td>Voilà, sinon ça se ré-enverrait de nouveau, je me dis c’est le moment où jamais avec l’histoire des arts !</td>
</tr>
<tr>
<td>29CC 5 janvier 2012</td>
<td>De faire un pas, de recaler et de replacer tout le monde</td>
</tr>
<tr>
<td>35CC 5 janvier 2012</td>
<td>Quand tu fais histoire des arts eh ben tu fais pas de pratique, quand tu fais de la pratique, tu fais pas histoire des arts $$$ franchement si un jour, pour moi je pense que ce serait la solution idéale, je le dis, c’est pour aller revendiquer, quoi que ce soit, mais c’est vraiment, $$$ on a vraiment besoin d’une heure en plus</td>
</tr>
<tr>
<td>37CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et là on calerait tout, là même pour mes élèves, hun pour les parents, ce serait quelque chose de plus cohérent et ils comprendraient mieux !</td>
</tr>
<tr>
<td>39CC 5 janvier 2012</td>
<td>Non, mais, moi je fais les deux</td>
</tr>
<tr>
<td>41CC 5 janvier 2012</td>
<td>J’essaie toujours de le relier à la fin, à la fin, parce que tu es bien obligée de commencer par une chose et de continuer par une autre, mais j’essaie de ne pas laisser que, histoire des arts, et après un truc qui a rien à voir !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’adaptation peut se faire en prenant appui sur les textes officiels pour réagir, dit Christine : « je me dis c’est le moment où jamais avec l’histoire des arts ». Les élèves et leurs parents ont des conceptions erronées des arts plastiques : « des travaux manuels… ah ! ». Les parents transmettent souvent à leur enfants de cet enseignement ce qu’ils l’ont vécu : « et à partir du moment où ils ont ça dans la tête t’en fait plus rien ». Pour Christine ce qui est importante cest de pouvoir changer cette conception : « faire un pas, de recaler et de replacer tout le monde ». Christine préserve la pratique et les rencontres avec les œuvres. Elle cherche à concilier les deux : « Non, mais, moi je fais les deux ». Elle met en place de l’alternance dans ces cours, mais il nous semble qu’elle n’est pas satisfaite ; le temps lui manque. On a l’impression qu’elle fait ce roulement parce qu’elle ne peut pas procéder autrement : « Quand tu fais histoire des arts eh ben tu fais pas de pratique, quand tu fais de la pratique, tu fais pas histoire des arts ». Elle montre dans ces propos qu’elle respecte les textes didactiques qui prévoient pratique-réflexion, et rencontres avec les œuvres sur le même plan : « moi je fais les deux ». Elle n’hésite pas à reprendre plusieurs fois cette idée de mise en valeur de la discipline, ces programmes de l’histoire des arts ; « c’est le moment où jamais avec » dit-elle, une chance à saisir : « moi j’essaie de le ramener toujours à ça, même si des fois, j’en abuse, et j’exagère, je reconnais que…de temps en temps, mais c’est pour marquer, l’importance et l’intérêt de la discipline ! ».

Les élèves des autres

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>209CC5 janvier 2012</td>
<td>Et je le vois aussi, surtout, quand avant là, de m’y mettre moi et je le verrai encore mieux l’année, prochaine, je sais pas comment je m’en tirerai l’année prochaine, il faudra évoluer, mais chaque fois que je suis, arrivée, moi j’ai pris les élèves des autres,</td>
</tr>
<tr>
<td>211CC 5 janvier 2012</td>
<td>Donc je voyais bien ce que j’avais, ce qu’ils étaient capables de faire et tant mieux, parce que c’était les autres qui le leur avaient appris, à faire, parce que moi, j’aurais pas pu leur faire, ce que les autres leur ont appris</td>
</tr>
<tr>
<td>213CC 5 janvier 2012</td>
<td>Je voyais bien aussi, le comportement qu’ils avaient, avec un nouveau et où ils avaient envie de s’arrêter parce que c’était un nouveau !</td>
</tr>
<tr>
<td>215CC 5 janvier 2012</td>
<td>Et que donc, toi t’avais tout un boulot à faire tu vois, pour garder l’expérience du prof précédent, utiliser le prof précédent et pour moi, pouvoir continuer autre chose, tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>217CC 5 janvier 2012</td>
<td>Alors c’est pour ça, que je me dis, là, maintenant, sur cet établissement, j’ai pas de prof précédent, c’est moi,</td>
</tr>
<tr>
<td>219CC 5 janvier 2012</td>
<td>Donc là maintenant, j’ai intérêt à voir, moi, ce que je vais valoir dans 3 ou 4 ans, (rire)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 221CC 5 janvier 2012 | Là, je vais me voir moi, tu vois, Christine a travaillé dans de nombreux établissement faisant des remplacements de collègues, ce qui a consolidé ses possibilités d’adaptations aux élèves et aux conditions de travail : « chaque fois que je suis, arrivée, moi j’ai pris les élèves
Christine apprécie de travailler dans cette discipline comme enseignante ; elle le dit crument mais honnêtement : « C’est vrai ! moi je m’éclate ». Elle semble apprécier cette relation entre les connaissances qu’elle développe pour les élèves et qui lui sont directement utiles pour elle aussi : « je le fais pour eux, et en le faisant pour eux, forcément ça me le fait à moi ». Elle dit en quelque sorte qu’elle comble ses lacunes en même temps qu’elle se forme à la discipline et qu’elle forme les élèves. Elle aiment cette situation parce qu’elle semble dire qu’elle veut aller plus loin encore, progresser sans doute : « je me dis qu’il y a encore quelqu’un qui me pousse plus loin, ou alors, moi à ce moment, je le fais toute seule ». Le regret qu’elle émet c’est de devoir le faire « seule ».

4b) Capacité à avoir un regard différentié sur le travail individuel des élèves, d’un élève

Accompagner les élèves en difficulté : le cas d’une élève redoublante

Christine parle du cas de cette élève qui vient en cours, sans envie. Elle explique comment elle lâche prise avec cette élève : « Sauf, que moi, j’ai pas envie de me battre avec toi, parce qu’on a d’autres trucs à faire, à ton âge et au mien, quoi, on peut essayer de trouver un autre moyen de communication, tu n’es pas excellente en dessin, rassure toi, moi je ne le suis pas toujours non plus, elle ne le sait pas que je ne le suis jamais, (rire) ».

Christine explique qu’il faut gérer cette diversité des élèves, dans leur pratique et d’accompagner cette pratique quelle que soit sa qualité : « ça lui a fait du bien ».

Encourager

Oui, ou de dire ben tiens voilà la prochaine fois je vais essayer ça et de se donner aussi des … comment dire, des articulations, des coudes, quoi enfin des virages possibles, \… en se disant « mince, ça, ça va pas, j’aimerais bien revoir ça, ou tiens là la prochaine fois je vais faire voir je vais plutôt mettre ça comme ça, parce que là, ça va pas, ou je le sens pas bien, je suis pas à l’aise, avec cette façon de faire donc du coup je vais changer ou inversement dire ben cette fois-ci, si je laissais un peu, je lâche un peu les élèves, je vais voir ce que ça donne, enfin tenter, expérimenter, je pense, bon, c’est vraiment une discipline qui veut ça, d’être dans l’expérimentation, je veux dire on est vraiment pratiquement dans l’idée du rôle de l’artiste, qui veut, tester expérimenter, chercher des choses et plus on met les élèves dans cette situation là, moi je pense que plus euh … on a la possibilité, de, comment dire, de … les rendre autonomes, quoi de … d’avoir de l’envie à faire des arts plastiques, voilà ! Parce que c’est rien, c’est absolument pas guider, coincer, vouloir que les élèves pensent dans une direction pas dans l’autre, tu vois, enfin vraiment et là je pense que plus on est nous-mêmes dans cette
expérimentation, plus on incite les élèves à être dans l’expérimentation, j’y crois, enfin personnellement, pour avoir fait pas mal de chose, je pense que c’est ça et quand je vois comment tu travailles, je me dis que, on est pas loin, on n’est pas loin de ça ! Voilà ! Christine s’interroge sur les manières d’enseigner, les manières d’ouvrir les élèves aux œuvres, de les faire découvrir : « me dire, techniquement, comment je pourrais le faire progresser, là-dedans ». Christine nous a exposé plus en avant, les dispositifs pédagogiques qu’elle mettait en place, qui lui permettaient des apports pour faire progresser chaque élève à son rythme, ce qui rend son travail plus complexe encore. Elle semble toujours dans cette quête de l’encouragement. Elle réfléchit à « pourquoi est-ce que je peux pas les amener plus loin ? ». Nous avons repris une interaction précédente ou elle propose des pistes pour que les élèves construisent eux-mêmes leur recherche concernant leur propre démarche, mais surtout de les rendre autonomes : « comment dire, de…les rendre autonomes »

Prendre en charge l’individualité des élèves

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Contenu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>090CC 20 juin 2012</td>
<td>Et lâcher à un moment donné ça, parce que une consigne elle est pour tout !</td>
</tr>
<tr>
<td>090CC 20 juin 2012</td>
<td>Mais après le travail on le voit bien, il devient bien individuel, à, est-ce que là, y a pas un avancement qui pourrait être différent chez les uns chez les autres où on pourrait évaluer, chez untel ou chez untel tel autre telle compétence et chez les autres, telle œuvre là et telle autre là !</td>
</tr>
<tr>
<td>0906CC 20 juin 2012</td>
<td>Chez un autre telle autre compétence tu vois, est-ce que ce serait pas ça la vérité ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Christine cherche à donner le plus d’autonomie possible aux élèves. Elle donne des possibilités de distancer la consigne : « Et lâcher à un moment donné ça, parce que une consigne elle est pour tous ». Elle mesure d’ailleurs cette distance qu’ils prennent dans leur production : « Mais après le travail on le voit bien, il devient bien individuel ». Elle met en place, peut-on penser une évaluation qui va lui permettre de faire la différence entre leur pratique : « un avancement qui pourrait être différent chez les uns chez les autres », « où on pourrait évaluer, chez untel ou chez untel tel autre telle compétence et chez les autres ». Elle montre qu’elle intègre les outils d’évaluation aux dispositifs pédagogiques. Elle situe également la place de l’œuvre dans la pratique de l’élève : « telle œuvre là et telle autre là ! ». Ainsi elle peut vérifier les compétences que les élèves développent dans leur production reliée aux rencontres avec les œuvres.

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel :
Découvrir son développement

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Contenu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>179CC 5 janvier 2012</td>
<td>Parce que, je le fais pour eux, et en le faisant pour eux, forcément ça me le fait à moi, tu vois, mais je regrette des fois, parce que je me dis qu’il y a encore quelqu’un qui me pousse plus loin, ou alors, moi à ce moment, je le fais toute seule</td>
</tr>
<tr>
<td>181CC 5 janvier 2012</td>
<td>Mais toute seule, t’es toujours aussi, à un moment donné, avec une frustration,</td>
</tr>
<tr>
<td>183CC5 janvier 2012</td>
<td>Ce coté frustration que j’ai en permanence, hun, tu vois,</td>
</tr>
<tr>
<td>185CC5 janvier 2012</td>
<td>De ne pas et de me dire, non de non, voilà, moi, maintenant, je vois ça, je comprends ça, mais est-ce que quelqu’un de plus pertinent, me dirait pas, oui mais attends là, toi tu es là, mais tu peux aller encore jusque là</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nous pouvons supposer une certaine réversibilité, une réciprocité de la rencontre d’après ce que dit Christine : « je le fais pour eux, et en le faisant pour eux, forcément ça me le fait à moi ». Il ne s’agit pas uniquement de la rencontre avec l’œuvre, mais de ce qui concerne les pratiques artistiques en arts plastiques, dans leur globalité, œuvres comprises. L’effet procuré parait réjouir Christine qui semble motivée : « par ce que je le fais pour eux ». En même temps, elle n’est pas complètement pour eux, et en le faisant pour eux, forcément ça me le fait à moi ». Il ne s’agit pas uniquement de la rencontre avec l’œuvre, bonne la chance que j’ai moi c’est d’aimer l’esthétique ! » Christine utilise le terme d’ « esthétique » qui nous semble très significatif du rapport qu’elle entretient avec les œuvres. Mais elle n’en donne aucune définition précise mis à part qu’elle « s’y intéresse » et que ça « l’intéresse ». Elle apporte également qu’elle compose avec des qualités, des attitudes face aux œuvres comme la « curiosité » ou le fait d’exiger que ce qu’elle voit lui « plaise ». Nous pouvons penser que la curiosité l’aide dans son métier d’enseignante car être curieuse signifie aussi pour elle, « s’intéresser » ou « ne pas
Il faut les deux, je suis prise un peu des fois par le programme, t'as pas le droit de faire ça, et à près tout du coup je retransforme inconsciemment hun ! Parce que la peur de ça, mais y a pas qu'avec les élèves, y a vis-à-vis des autres enseignants.

Voilà et puis après bon des fois j’aimerais moi, mais pour moi, personnellement être plus performante, être plus… mais en définitive je me dis que c’est grâce à mon manque de performance peut-être que je vois les choses comme ça aussi hun !

Christine semble accepter sa place et les compétences acquises : « personnellement être plus performante, être plus… mais en définitive je me dis que c’est grâce à mon manque de performance peut-être que je vois les choses comme ça aussi hun !? ».  

Christine montre ici toute sa conception personnelle sur le métier qu’elle exerce. Elle oscille entre une singularité, être singulier et faire ce que la didactique exige, correspond au chainage didactique : « je suis prise par deux choses, en même temps à la fois de donner un équilibre et à la fois de donner de, cette autonomie et cette construction spontanée naturelle par l’individu, par lui-même. »

Donc elle souhaite une certaine liberté dans la pratique. Mais en même temps elle voudrait conserver un certain contrôle dans ce qu’elle enseigne par ces mêmes chaines didactiques : Consigne, contrainte « trop fermé ». Elle ne cache pas la difficulté de concilier l’« équilibre » et il lui arrive, dit-elle de prendre quelques libertés sur les programmes, qu’elle adapte et « retransforme », plus qu’elle ne détourne : « faut les deux, je suis prise un peu des fois par le programme, t’as pas le droit de faire ça, et à près tout du coup je retransforme inconsciemment ». Le cadre donné n’est pas rigide, il évolue avec les élèves : « un cadre tu vois… moi je mets un cadre et puis dans ce cadre je vais avoir tout le temps « madame je peux faire ça ? Madame je peux faire ça ? Madame je peux faire ci ? »

Christine montre ici toute sa conception personnelle sur le métier qu’elle exerce. Elle oscille entre une singularité, être singulier et faire ce que la didactique exige, correspond au chainage didactique : « je suis prise par deux choses, en même temps à la fois de donner un équilibre et à la fois de donner de, cette autonomie et cette construction spontanée naturelle par l’individu, par lui-même. »

Donc elle souhaite une certaine liberté dans la pratique. Mais en même temps elle voudrait conserver un certain contrôle dans ce qu’elle enseigne par ces mêmes chaines didactiques : Consigne, contrainte « trop fermé ». Elle ne cache pas la difficulté de concilier l’« équilibre » et il lui arrive, dit-elle de prendre quelques libertés sur les programmes, qu’elle adapte et « retransforme », plus qu’elle ne détourne : « faut les deux, je suis prise un peu des fois par le programme, t’as pas le droit de faire ça, et à près tout du coup je retransforme inconsciemment ». Le cadre donné n’est pas rigide, il évolue avec les élèves : « un cadre tu vois… moi je mets un cadre et puis dans ce cadre je vais avoir tout le temps ». L’élève bouge ce cadre : « je peux pas lui dire non ».

Christine est passée d’un modèle d’enseignement qu’elle a emprunté, copié à sa tutrice, Isabelle, sans réflexion, parce qu’il fallait le faire : « avant je me posais pas de questions, je regardais, le sujet d’arts plastiques, parce qu’il fallait que j’en refasse un ou quelque chose, ou faire quelque chose de drôle, de nouveau ou de, euh, ». 

Christine est passée d’un modèle d’enseignement qu’elle a emprunté, copié à sa tutrice, Isabelle, sans réflexion, parce qu’il fallait le faire : « avant je me posais pas de questions, je regardais, le sujet d’arts plastiques, parce qu’il fallait que j’en refasse un ou quelque chose », à un modèle qu’elle a fabriqué elle-même en questionnant son modèle de formation : « de poser la question, déjà se poser la question, qu’est-ce qu’on pourrait avoir comme idée, déjà pour utiliser le volume ? Le volume qu’est-ce que c’est et qu’est-ce que ça donne ? Parce que que quelque fois le volume ? Alors est-ce que nous on va vouloir du volume, ouvert, fermé ? »

Christine est passée d’un modèle d’enseignement qu’elle a emprunté, copié à sa tutrice, Isabelle, sans réflexion, parce qu’il fallait le faire : « avant je me posais pas de questions, je regardais, le sujet d’arts plastiques, parce qu’il fallait que j’en refasse un ou quelque chose », à un modèle qu’elle a fabriqué elle-même en questionnant son modèle de formation : « de poser la question, déjà se poser la question, qu’est-ce qu’on pourrait avoir comme idée, déjà pour utiliser le volume ? Le volume qu’est-ce que c’est et qu’est-ce que ça donne ? Parce que que quelque fois le volume ? Alors est-ce que nous on va vouloir du volume, ouvert, fermé ? »

Christine est passée d’un modèle d’enseignement qu’elle a emprunté, copié à sa tutrice, Isabelle, sans réflexion, parce qu’il fallait le faire : « avant je me posais pas de questions, je regardais, le sujet d’arts plastiques, parce qu’il fallait que j’en refasse un ou quelque chose », à un modèle qu’elle a fabriqué elle-même en questionnant son modèle de formation : « de poser la question, déjà se poser la question, qu’est-ce qu’on pourrait avoir comme idée, déjà pour utiliser le volume ? Le volume qu’est-ce que c’est et qu’est-ce que ça donne ? Parce que que quelque fois le volume ? Alors est-ce que nous on va vouloir du volume, ouvert, fermé ? »

Christine est passée d’un modèle d’enseignement qu’elle a emprunté, copié à sa tutrice, Isabelle, sans réflexion, parce qu’il fallait le faire : « avant je me posais pas de questions, je regardais, le sujet d’arts plastiques, parce qu’il fallait que j’en refasse un ou quelque chose », à un modèle qu’elle a fabriqué elle-même en questionnant son modèle de formation : « de poser la question, déjà se poser la question, qu’est-ce qu’on pourrait avoir comme idée, déjà pour utiliser le volume ? Le volume qu’est-ce que c’est et qu’est-ce que ça donne ? Parce que que quelque fois le volume ? Alors est-ce que nous on va vouloir du volume, ouvert, fermé ? »

Christine est passée d’un modèle d’enseignement qu’elle a emprunté, copié à sa tutrice, Isabelle, sans réflexion, parce qu’il fallait le faire : « avant je me posais pas de questions, je regardais, le sujet d’arts plastiques, parce qu’il fallait que j’en refasse un ou quelque chose », à un modèle qu’elle a fabriqué elle-même en questionnant son modèle de formation : « de poser la question, déjà se poser la question, qu’est-ce qu’on pourrait avoir comme idée, déjà pour utiliser le volume ? Le volume qu’est-ce que c’est et qu’est-ce que ça donne ? Parce que que quelque fois le volume ? Alors est-ce que nous on va vouloir du volume, ouvert, fermé ? »
Elle a conscience de ses limites : « personnellement être plus performante, être plus ». Elle explique aussi le poids que représente le regard des autres, celui des collègues, nous supposons ; « y a vis-à-vis des autres enseignants ». La difficulté est qu'elle représente l’image de la discipline pas toujours positive et qu’elle représente sa propre personnalité avec son matériel professionnel. Il y a le rôle de l’enseignant d’arts plastiques dans l’établissement : guide, accompagnateur, valoriser le travail des élèves et valoriser la discipline : « c’est un peu peut-être c’est le regard des autres ». Elle se contente en questionnant ce regard qui est posée sur son travail : « Est-ce que c’est eux qui ont un meilleur regard ? C’est pas certain, tu vois, alors ». Mais elle nous éclaire sur un point important, qui est la confiance en soi : « plus une manière d’avoir confiance en soi ». Elle insiste en questionnant ce deuxième point : « Oui, oui oui là-dessus, oui oui ». Elle ne dit pas si elle a acquis cette confiance, mais elle est importante pour elle ; nous pensons que les quatre oui qui sont dit, argumente dans ce sens. Enfin elle termine avec la progression qu’elle a elle-même constatée et qui est mesurable pour elle, en consultant ces documents pédagogiques : « Oui, moi aussi ben des fois, je relis, tu vois je reviens sur des trucs de, de…démarrage, ça me fait rigoler… ». Elle en rit.

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions

Non renseigné

SYNTHÈSE

Rapport à l’œuvre

Item 1 : La première rencontre de l’œuvre pour Christine s’est faite pour elle, dans la formation d’enseignante qu’elle a reçue à l’IUFM. Ces premières expériences peut-être scolaires, sont des catastrophes pour elle, parce qu’elle ne comprenait rien ; il semble qu’elle ne savait pas ce qu’elle faisait au musée. Mais elle raconte cependant une expérience très ancienne ; elle a eu et a toujours des contacts avec une amie qui peint. Elle se régala pour elle. Cette expérience lui a donné une qualité d’observation ; elle voyait l’œuvre en train de se faire, work in progress ou toute la poétique. De ce fait, pour Christine, on peut apprendre des choses sur le procédé des œuvres en apprenant à regarder les œuvres

Item 2 : Elle n’est pas désavantagée par le fait de ne pas pratiquer par rapport à la discipline, l’observation fine compense ce manque.

Item 3 : On ne peut pas tout connaître, mais petit à petit l’œuvre ne devient plus une inconnue, même si cette œuvre-là précisément on ne l’a connait pas.

Item 4 : NR

Item 5 : Il faut savoir ce qu’on vient faire au musée, sinon on ne comprend pas ce que sont les objets dans ce lieu. Ainsi dans les lieux de l’œuvre on peut apprendre des comportements essentiels pour comprendre ce qu’est la rencontre avec l’œuvre.

Conception personnelle de l’œuvre, de l’art

Item 1 : Les élèves font la confusion entre les notions de beau et techniquement bien fait et le concept du beau. Elle pense que l’enseignant doit croiser ces idées-là pour faire évoluer les conceptions des élèves.

Item 2 : Pour Christine, on apprend par l’expérience et on apprend des œuvres en faisant l’expérience de la rencontre. La conception de l’histoire de l’art personnelle, permet de dire ce qu’on veut de l’œuvre, (peut-être l’interprétation personnelle) mais l’histoire de l’œuvre ne peut pas être changée et l’origine de cette histoire doit ou peut être connue.

Item 3 : NR

Item 4 : En tant qu’enseignante en arts plastiques, Christine pense qu’il faut aiguiller le travail sur la compréhension des problématiques, de l’art abstrait par exemple, pour favoriser l’émergence de nouvelles conceptions personnelles des élèves, parce qu’ils sont encore sur conceptions anciennes et traditionnelles de l’art : « l’art c’est beau et bien fait ». Mais elle pense que les mentalités évoluent.

Didactique

Item 1 : Faire le choix des œuvres est une attitude professionnelle : par exemple trouver des œuvres spécifiques qui soient en rapport avec les pratiques plastiques des élèves. Elle agit en variant les dispositifs de mise en situation de production des élèves et les médiums. Elle a expérimenté avec les élèves la médiation par la vidéo et elle trouve que cet outil est très précieux parce qu’il est proche des élèves, de leurs temps, de leur monde.

Item 2 : Il faut expressément faire la différence entre les reproductions, les images et les œuvres réelles, parce qu’elle sent de la confusion chez les élèves ; elle doute de leur bonne discrimination.

Item 3 : Elle essaie de temps en temps des dispositifs comme l’atelier, où les œuvres sont plus proches des élèves. Elle propose avec sa collègue Isabelle, de créer des catalogues, des banques de données qui permettraient à chacun d’être autonome sur les choix des œuvres et des références et d’aller peut-être et ce qui l’intéresse.

Item 4 : la vidéo est un autre mode de rencontre des œuvres. Elle permet un meilleur espace de charge de l’œuvre et offre une compréhension plus fine.

Item 5 : Elle propose de rendre un peu plus transparent, plus explicite, aux yeux des élèves le travail de l’enseignant. C’est un pli à prendre ; elle pose l’attitude professionnelle, comme conscience professionnelle, comme une obligation de se remettre en cause. Sa professionelle elle l’a souvent mise dans cette situation et elle a été contrainte dans un sens positif, du terme à aller plus loin.

Il est nécessaire d’étayer et de piloter tout le travail de rencontre avec les œuvres par et dans les pratiques plastiques des élèves, parce que note Christine, la difficulté des élèves vient qu’ils ne font pas le lien entre leur production et les œuvres ; une articulation créée par des réseaux d’œuvres pourrait amènes du sens entre leur propre production et les œuvres. Le rôle de l’enseignant est un passeur qui tisse des liens entre les artistes, entre les œuvres.

Professionnalité

Item 1 : L’enseignant doit lâcher de temps en temps ce qu’il a prévu pour contenir les imprévus, qu’il doit penser comme des chances de faire ressortir des œuvres

Item 2 : Elle aide et accompagne les élèves dans leur pratique plastique par les œuvres parce qu’elle, elle n’a pas connu ça et surtout parce qu’elle pense que c’est mission de l’école.
Item 4 : NR.
Serge le 14 septembre 2011

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>No.</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 5</td>
<td>1</td>
<td>Mémoire de master, mise au point</td>
</tr>
<tr>
<td>6 à 9</td>
<td>2</td>
<td>Condition d’exercice du métier</td>
</tr>
<tr>
<td>10 à 17</td>
<td>3</td>
<td>Croire en l’art, conception personnelle sur l’art : l’art peut quelque chose pour les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>18 à 26</td>
<td>4</td>
<td>Les œuvres apportent des compétences</td>
</tr>
<tr>
<td>27 à 36</td>
<td>5</td>
<td>La culture des élèves et la tolérance de l’art par rapport à cette culture</td>
</tr>
<tr>
<td>37 à 41</td>
<td>6</td>
<td>L’art : jouer avec les dispositifs</td>
</tr>
<tr>
<td>42 à 46</td>
<td>7</td>
<td>Problème avec son mémoire : technique</td>
</tr>
<tr>
<td>47 à 50</td>
<td>8</td>
<td>Comparaison des formations master et PE</td>
</tr>
<tr>
<td>51 à 96</td>
<td>9</td>
<td>Dispositifs plastiques des arts visuels : le matériel mis à disposition ou distribué</td>
</tr>
<tr>
<td>97 à 105</td>
<td>10</td>
<td>Dispositif de présentation des productions : respect des élèves / 106 à 108 : conception du beau</td>
</tr>
<tr>
<td>109 à 115</td>
<td>11</td>
<td>Donner la liberté de produire</td>
</tr>
<tr>
<td>116 à 130</td>
<td>12</td>
<td>Condition difficile d’exercice : le matériel une clef du blocage des enseignants</td>
</tr>
<tr>
<td>131 à 144</td>
<td>13</td>
<td>Espace de travail ouvert et libre pour les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>145 à 165</td>
<td>14</td>
<td>Changement d’enseignant = changement de manière d’enseigner la discipline des arts visuels, partage de l’espace et des tâches : choc pour les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>166 à 171</td>
<td>15</td>
<td>Conception de l’art : la musique tous les jours, comme une routine (sens mélioratif) : s’habituer à écouter</td>
</tr>
<tr>
<td>172 à 181</td>
<td>16</td>
<td>Voir autrement les arts plastiques, les arts visuels : changer son fusil d’épaule</td>
</tr>
<tr>
<td>182 à 188</td>
<td>17</td>
<td>Didactique des arts visuels plus précises plus professionnelle : changer le « à la manière de… »</td>
</tr>
<tr>
<td>189 à 191</td>
<td>18</td>
<td>Spécificité du dessin : changer de point de vue : didactique savante accompagne /</td>
</tr>
<tr>
<td>192 à 201</td>
<td>19</td>
<td>Inégalité des dispositifs : le dessin inégalitaire si pas bien posé, voir autrement les élèves : lâcher prise</td>
</tr>
<tr>
<td>202 à 216</td>
<td>20</td>
<td>Changer, se rendre compte de son changement : métacognition</td>
</tr>
<tr>
<td>217 à 229</td>
<td>21</td>
<td>Préoccupations du mémoire / 230 à 231 : parler de son travail aux autres : exposer</td>
</tr>
<tr>
<td>232 à 249</td>
<td>22</td>
<td>Modifier sa pratique : des compétences acquises</td>
</tr>
<tr>
<td>250 à 262</td>
<td>23</td>
<td>Conception personnelle : le beau, le fini</td>
</tr>
<tr>
<td>263 à 284</td>
<td>24</td>
<td>Gestion de la classe par deux enseignants différents enseignant des disciplines qui de ce fait s’opposent</td>
</tr>
<tr>
<td>285 à 293</td>
<td>25</td>
<td>L’enrôlement, l’embrigadement attention à la fragilité des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>294 à 297</td>
<td>26</td>
<td>L’art = rébellion, l’art rebelle mais sens positif de rébellion</td>
</tr>
<tr>
<td>298 à 305</td>
<td>27</td>
<td>Se fabriquer sa propre conception didactique des arts visuels (réaliser, produire, inventer-dessiner) engendre trois compétences pour les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>306 à 317</td>
<td>28</td>
<td>La notion de projet des arts visuels, enrichir par sa propre expérience : voir de plus près les blocages</td>
</tr>
<tr>
<td>318 à 325</td>
<td>29</td>
<td>Le matériel : la clef du blocage</td>
</tr>
<tr>
<td>326 à 328</td>
<td>30</td>
<td>L’art amène le désordre par extension, mais l’ordre aussi</td>
</tr>
<tr>
<td>329 à 336</td>
<td>31</td>
<td>Trouver des œuvres, trouver des reproductions, rendre accessibles les œuvres : la revue d’art</td>
</tr>
<tr>
<td>337 à 345</td>
<td>32</td>
<td>Plaisir visible, lisible dans les yeux de l’élève de regarder des œuvres dans une revue</td>
</tr>
<tr>
<td>346 à 355</td>
<td>33</td>
<td>La culture des élèves un potentiel à explorer : représentation sociale de l’enseignant sur la culture des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>356 à 385</td>
<td>34</td>
<td>Préoccupations du mémoire, difficulté à prendre en compte le travail accompli, le pas de côté</td>
</tr>
<tr>
<td>386 à 395</td>
<td>35</td>
<td>Faire est différent d’assimiler, il faut assimiler pour que le développement professionnel soit complet : image du coureur comme symbole</td>
</tr>
<tr>
<td>396 à 412</td>
<td>36</td>
<td>Préoccupations pour le mémoire</td>
</tr>
<tr>
<td>413 à 431</td>
<td>37</td>
<td>L’intelligence de l’élève : savoir ce qu’on attend de lui pour répondre la meilleure réponse, respect de l’élève</td>
</tr>
<tr>
<td>432 à 439</td>
<td>38</td>
<td>Préoccupation du mémoire et de la soutenance</td>
</tr>
<tr>
<td>440 à 469</td>
<td>39</td>
<td>L’outil vidéo : outil professionnel pour revoir, reprendre, retravailler les gestes professionnels</td>
</tr>
<tr>
<td>470 à 517</td>
<td>40</td>
<td>Lancement de projet autour de la rencontre du patrimoine, œuvres, architecture, jardin, art ancien, lieu d’histoire</td>
</tr>
<tr>
<td>518 à 520</td>
<td>41</td>
<td>L’école offre la culture, elle laisse entrer la culture ou elle donne de la culture</td>
</tr>
<tr>
<td>521 à 529</td>
<td>42</td>
<td>Le projet art, approche culturelle possible : rencontre avec les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>530 à 539</td>
<td>43</td>
<td>Préoccupation du mémoire : les œuvres n’apparaissent qu’en reproduction</td>
</tr>
<tr>
<td>540 à 547</td>
<td>44</td>
<td>Importance du travail didactique relevé par la théorie, les dispositifs de séquence pédagogiques : exemple le matériel qui réapparaît</td>
</tr>
<tr>
<td>548 à 553</td>
<td>45</td>
<td>Préoccupation de la soutenance du mémoire</td>
</tr>
<tr>
<td>554 à 573</td>
<td>46</td>
<td>Travail avec une tension des élèves : ambiance, gestes professionnels</td>
</tr>
<tr>
<td>574 à 603</td>
<td>47</td>
<td>L’emploi du temps peut être une conséquence de tension des élèves, (séparation de la classe avec deux enseignants), la tension pourrait être baissée si on change de pratiques pédagogiques : ambiance modifiée apaise la tension</td>
</tr>
<tr>
<td>604 à 619</td>
<td>48</td>
<td>On peut apprendre des élèves et les élèves s’en rendent peut-être compte</td>
</tr>
<tr>
<td>620 à 643</td>
<td>49</td>
<td>Le projet de l’élève lui est remis en main, c’est à lui qu’incombe la responsabilité de son apprentissage un droit et un devoir : apprendre</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Réprésentation sociale, le mémoire ce qu’il doit contenir, les références actuelles ou en cours

Préoccupation de l’élève qui cherche à savoir ce qu’il FAUT dire, retour sur cet élève complexe et fin du mémoire.

Serge le 20 juin 2012

Numérotation N° Thèmes
1 à 9 1 Explication de la recherche : état des lieux
10 à 22 2 Références artistiques précisées
23 à 76 3 Œuvres réelles : premières rencontres, bande dessinée, musée, dessin
77 à 88 4 Première œuvre rencontrée avec ses parents
89 à 96 5 Aller au musée, mais pas avec des élèves, pas encore
97 à 112 6 Travailler la consigne, depuis les rencontres avec Anne et travailler les entretiens avec les élèves
113 à 154 7 La culture légitime = la culture commune, en fonction des travaux des élèves (travailler avec des reproductions)
155 à 172 8 Activités avant et après (la formation au master II et à la rédaction de son mémoire) : il peut expliquer maintenant ce qu’il fait
173 à 200 9 Respect des élèves = développer leur autonomie par les arts plastiques
201 à 212 10 Il faut utiliser la vieille peinture
213 à 218 11 Ils sont autonomes : ils ne perdent pas de matériel (respectueux)
219 à 227 12 Les élèves font toujours des bêtises (heureusement)
228 à 263 13 L’accès aux œuvres par le musée de cartes posées dans la classe qui influence les productions des élèves
264 à 283 14 Le rôle de l’enseignant : il doit faire rencontrer le patrimoine et à apporter la culture « légitime ». Droit et devoir d’imposer les valeurs de la République : le droit républicain
284 à 324 15 Les œuvres aident à créer des séquences : « il y a des œuvres qui appellent »
325 à 360 16 Les arts visuels exigent de l’enseignant qu’ils permettent aux élèves de devenir autonome pour donner du sens : (choix plastiques et œuvres)
361 à 377 17 Retour aux programmes : critique
378 à 404 18 L’œuvre provoque toujours quelque chose, apaise tranquillise
405 à 441 19 La gestion du travail : organiser les arts plastiques, préciser la consigne, motiver, donner du sens à ce que font les élèves.
442 à 471 20 Situation d’atelier
472 à 500 21 Les œuvres donnent la liberté, la confiance : on peut prendre des risques
501 à 539 22 « LE » Dispositif de rencontre avec les œuvres permet l’appropriation des œuvres : comparer des dispositifs
540 à 576 23 Rôle de l’enseignant de donner à voir, donner accès, de porter l’image de l’œuvre face aux élèves et de laisser faire : une relation à l’œuvre entre l’enseignant, l’élève et l’œuvre
577 à 626 24 L’œuvre change le point de vue, elle oblige à réfléchir et à se poser des questions
627 à 646 25 Ce que l’œuvre peut développer dans l’enseignement ou quand elle est pris comme moyen d’enseignement

AXE1 « rapport à » Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art

Une bande dessinée comme première rencontre

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>37SD 20 juin 2012</td>
<td>Alors ça devait être dans le cadre de bande dessinée, tu vois,</td>
</tr>
<tr>
<td>38MEP 20 juin 2012</td>
<td>Dans le cadre de bande dessinée ?</td>
</tr>
<tr>
<td>39SD 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>40MEP 20 juin 2012</td>
<td>Donc c’est par le biais de la bande dessinée, en fait t’es rentré petit ?</td>
</tr>
<tr>
<td>41SD 20 juin 2012</td>
<td>A 10 ans, tu vois j’ai voulu avoir une bande dessinée, de Blueberry, eh !</td>
</tr>
<tr>
<td>42MEP 20 juin 2012</td>
<td>C’était costaud, quand même déjà, Blueberry ?</td>
</tr>
<tr>
<td>43SD 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih, ouaih, je comprenais rien !</td>
</tr>
<tr>
<td>44MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, oui, d’accord, tu voyais les images ?</td>
</tr>
<tr>
<td>45SD 20 juin 2012</td>
<td>C’était 13 ans, pré-ado, ado, pré-ado,</td>
</tr>
<tr>
<td>47SD 20 juin 2012</td>
<td>Mais voilà c’était esthétique</td>
</tr>
<tr>
<td>49SD 20 juin 2012</td>
<td>C’est-à-dire que les bandes dessinées, pour mon âge, ça m’intéressait pas, quoi à ce moment-là, après je me suis intéressé à Tintin, à tout ça, mais à ce moment là c’était Blueberry, quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>50MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ! Et tu te souviens pourquoi, qu’est-ce qui faisait ?</td>
</tr>
<tr>
<td>51SD 20 juin 2012</td>
<td>C’était « Esthétique »</td>
</tr>
<tr>
<td>52MEP 20 juin 2012</td>
<td>Esthétique ?</td>
</tr>
<tr>
<td>53SD 20 juin 2012</td>
<td>C’était esthétique, ça me plaisait franchement, quoi, j’avais envie de lire ça ! La beauté de l’image</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Nous retrouvons dans l’entretien de Serge, l’utilisation du terme : « esthétique » Il prend le même parti, lorsqu’il explique, à 10 ans, il désire avoir une bande dessinée de Blueberry, bien trop difficile pour son âge, mais tout simplement, parce qu’il aime la beauté de l’image, l’esthétique, c’est le mot qu’il emploie.

Dans le cas de Serge, la bande dessinée le fascine et il trouve enfant une stratégie pour obtenir la bande dessinée. Il a entre 10 et 13 ans environ et doit sans doute voir quelque part cette bande dessinée. Nous n’avons pas exactement le lieu de la rencontre, mais nous savons que sa mère a travaillé dans un collège comme documentaliste, est-ce là que la rencontre s’est faite ? Ou à la maison ? La narration dans ces bandes dessinées, n’est pas des plus simples et Serge le dit lui-même, il n’y comprenait rien. Mais ce qui nous frappe, c’est qu’il emploie un terme particulier : « esthétique »

Pour expliquer le terme « esthétique » qu’il emploie plusieurs fois, Serge utilise « la beauté de l’image » et « extraordinaire ». Ces deux mots éclaire une recherche personnelle, à la fois sur le sens de la beauté, l’envie de beauté et dans la dimension d’imaginaire, d’inhabitué, d’insolite et d’exceptionnel. En analysant rapidement une page de cette bande dessinée, on remarquera la finesse du détail de l’image : les cheveux, les vêtements des personnages, les chevelures. La couleur reste monotonale dans des camaièux d’ocre et de rouge, pour presque toutes les bandes dessinées du genre ; est-elle à l’origine de l’emprise ?

| 57SD 20 juin 2012 | C’est extraordinaire ! |
| 59SD 20 juin 2012 | C’est vraiment, c’est physique, quoi ! |

Serge nous fait part également d’une impression particulière face à cette bande dessinée : « c’est vraiment, c’est physique, quoi ». Nous rattachons cette remarque au caractère émotionnel que portent les œuvres d’art. Nous pensons que cette réaction est en rapport avec les effets produits par les œuvres d’art. L’objet-livre est considéré par Serge comme un objet remarquable et très important à ses yeux. Aujourd’hui, lorsqu’il raconte cette anecdote, il prend appui sur sa mémoire d’enfant, et nous pensons qu’elle lui révèle ce qu’était pour lui cette bande dessinée : sa première rencontre avec l’art en général. Nous explorons plus en avant ces premières expériences.

| 61SD 20 juin 2012 | Euh, alors, mes parents, ils m’avaient emmené au musée, tout ça, ça m’intéressait pas tu vois ! |
| 63SD 20 juin 2012 | Et en 1°, je me suis dit à un moment donné, quand même, je suis fort en dessin, et tout, enfin j’étais, mes cahiers étaient couverts, hun, partout, y avait pas d’écriture y avait que du dessin, |

Les parents de Serge l’emmènent, enfant au musée. Il pratique le dessin, les arts plastiques ; ses cahiers dans toutes les disciplines sont maculés de dessins de toutes sortes. Il combine cette recherche la beauté dans la bande dessinée, la pratique du dessin et son enthousiasme à produire, lui aussi. Il accède aux œuvres ensuite par des reproductions, nous les qualifierons de « classique », c’est-à-dire, entrant dans mon programme du niveau de classe, en l’occurrence, le niveau de classe au lycée, la première : Matisse, Kandinsky et, comme le dit Serge « d’autres ».

| 73SD 20 juin 2012 | La première fois c’est… |
| 74MEP 20 juin 2012 | Mais ça c’est des reproductions ? |


| 75SD 20 juin 2012 | C’était un petit peu sérieux, après au musée, euh, au musée, donc c’était à Rennes, hun ! |

| 77SD 20 juin 2012 | Moi, ce qui m’avait marqué, euh, alors tu sais, à Rennes y a vraiment des beaux tableaux et tout, mais moi ce qui m’avait marqué, en fait c’était des tableaux tout bleus de Geneviève Asse |

| 85SD 20 juin 2012 | Qui était peut-être mon plus ancien souvenir, où moi je me suis posé des questions, comme ça, par rapport à un tableau, c’est un tableau tout bleu, avec des petites nuances blanches, quoi, tu vois c’était, y avait des endroits, des dégradés, tout ça, |


Le grand format des œuvres lui donne des idées de productions : « j’aimerais bien faire », « un grand format », « quelque chose », du style des grands têtes ».

**1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant**
Une pratique de longue date qui a accompagné la manière d'enseigner les arts plastiques

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2005 SD 14 sept 2011</td>
<td>Changer ton fusil d’épaule, je renote, disons que quand je cherche la…</td>
</tr>
<tr>
<td>2009 SD 14 sept 2011</td>
<td>Ça treine depuis longtemps, ça ben oui, mais comment j’y arrive ??… parce que je fais ce master et rencontres des gens, parce que moi-même je produis ? Parce que je suis dans la pratique ! Oui, j’ai lu aussi, beaucoup, je le mettrai dans la conclusion tout ça !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La pratique plastique l’aide à concevoir des dispositifs, des séquences, et l’aide à changer son point de vue.
La pratique de la copie pour s’approprier l’œuvre
En venir à l’appropriation des œuvres par les élèves. C’est d’abord l’appropriation de l’enseignant.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>501 SD 20 juin 2012</td>
<td>Ensuite si tu veux, quand j’amène les œuvres d’art, eh ben, quelque part je les laisse, à l’appropriation des élèves !</td>
</tr>
<tr>
<td>503 SD 20 juin 2012</td>
<td>Donc les élèves se les approprient, donc il faut en donner, plusieurs, il faut pas arriver en expliquant, enfin voilà, c’est comme ci c’est comme ça, il faut les laisser, parce que voilà, quand on explique, les élèves écoulent, et en fait ils écoulent pas !</td>
</tr>
<tr>
<td>504 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ils fatiguent ?</td>
</tr>
<tr>
<td>505 SD 20 juin 2012</td>
<td>Ouah, enfin tu vois, on peut leur expliquer, un peu les choses, mais il faut les laisser s’approprier les choses, quoi, il faut leur donner accès, il faut leur donner du sens, quoi, comme je disais dans mon mémoire, il faut les laisser donner un sens aux œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>506 MEP 20 juin 2012</td>
<td>C’est peut-être ça l’appropriation de l’œuvre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>507 SD 20 juin 2012</td>
<td>Après tu peux discuter avec eux, leur expliquer un peu et tout ça, mais faut pas trop, faut pas être trop directif, quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>509 SD 20 juin 2012</td>
<td>Et par contre, il faut que les œuvres soient disponibles, et après !</td>
</tr>
<tr>
<td>510 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Donc en accès ?</td>
</tr>
<tr>
<td>511 SD 20 juin 2012</td>
<td>Et les laisser être influencés par les œuvres, s’imprégner !</td>
</tr>
<tr>
<td>512 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Et les laisser s’imprégner de l’œuvre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>513 SD 20 juin 2012</td>
<td>Ouah !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

A quoi sert une œuvre d’art apportée à l’école et comment les élèves se l’approprient ? La définition de l’appropriation est importante parce que le terme est très souvent employé dans les entretiens, mais aussi dans les débats avec les étudiants ou les formateurs. Qu’est-ce que l’appropriation de l’œuvre ? Et comment les élèves construisent ou maitrisent cette appropriation ? Serge donne deux axes. Le premier doit permettre d’avoir les œuvres en libre accès : « disponible ». Mais laisser un libre accès ne signifie pas laisser en désordre ou sans objectif. L’organisation des références présentées aux élèves s’inscrit dans la séquence d’arts plastiques en rapport avec des notions, des thèmes, des idées et démarches d’artistes. Le second axe est la discussion sur les œuvres. Elle permet l’imprégnation par les élèves des œuvres, mais donne une autre dimension, la possibilité pour les élèves de se laisser influencer : « et les laisser être influencés par les œuvres ». Serge nous explique, si nous essayons d’aller plus loin, que la part de l’appropriation de l’œuvre revient également à l’enseignant. Nous pourrions alors considérer que la mise à disposition des œuvres et surtout laisser les élèves s’imprégner des œuvres au risque, si l’on peut dire, de les voir être influencés. Accepter de voir des travaux et des productions d’élèves, où l’œuvre vient parce que cette formatrice l’obligeait à se confronter aux œuvres. Elle ramenait Serge à une vérité, face aux œuvres et lui permettre d’avoir une pensée « systématisée ».

Serge revient sur des souvenirs d’atelier où il travaillait avec Francisca, pour préparer le concours du CRPE, en 2002. La méthode de Francisca le gênait, l’agaçait : « j’étais gêné, je me disais, merd…elle m’emmer…, quoi, t’enregistre pas, si, ah (rire) A une consigne de concours, tu sais ! Donc toujours, tu vois j’étais géné, je me disais, mèrd…elle m’emmer…, quoi, t’enregistre pas, si, ah (rire) »

Francisca ne plaît pas devant son étudiant, elle l’obligeait à entrer d’une certaine manière dans les œuvres : « « sors de tes systématismes », voilà et donc si tu veux « sors de tes systématismes », voilà et donc pour ça elle utilisait et moi, j’étais, très intéressé, par en fait tu sais, on mélangeait 3 œuvres et on fabriquait une consigne »

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>607 SD 20 juin 2012</td>
<td>A une consigne de concours, tu sais ! Donc toujours, tu vois j’étais géné, je me disais, mèrd…elle m’emmer…, quoi, t’enregistre pas, si, ah (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>608 MEP 20 juin 2012</td>
<td>(rire) si, c’est bien !</td>
</tr>
<tr>
<td>609 SD 20 juin 2012</td>
<td>Toujours à, et voilà après, c’était super, et après quand l’as affronté cette rigidité, t’es meilleur</td>
</tr>
<tr>
<td>610 MEP 20 juin 2012</td>
<td>C’est-à-dire qu’en fait, c’était la contrainte du concours qui faisait que…vous étiez plus intéressés, par en fait tu sais, on mélangeait 3 œuvres et on fabriquait une consigne</td>
</tr>
<tr>
<td>611 SD 20 juin 2012</td>
<td>Ben moi, j’avais la tendance à me prendre pour un génie, là tu sais, tu comprends</td>
</tr>
<tr>
<td>612 MEP 20 juin 2012</td>
<td>(rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>613 SD 20 juin 2012</td>
<td>Et je me disais « ben toi ben non, toi tu sais dessiner, quoi voilà » et donc si tu veux « sors de tes systématismes », voilà et donc pour ça elle utilisait et moi, j’étais, très intéressé, par en fait tu sais, on mélangeait 3 œuvres et on fabriquait une consigne</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Serge revient sur des souvenirs d’atelier où il travaillait avec Francisca, pour préparer le concours du CRPE, en 2002. La méthode de Francisca le gênait, l’agaçait : « j’étais gêné, je me disais, mèrd…elle m’emmer… » et l’interrogeait en même temps, parce que cette formatrice l’obligeait à se confronter aux œuvres. Elle remanait Serge à une vérité, face aux œuvres et lui éviter d’avoir une pensée « systématisée ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>617 SD 20 juin 2012</td>
<td>Et au début, au début, j’avais pas envie de creuser, tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>618 SD 20 juin 2012</td>
<td>Mais voilà, et j’ai accepté et à la fin, ça a super bien marché, quand j’ai passé le concours, je savais exactement comment il fallait faire</td>
</tr>
</tbody>
</table>
La réflexion menait auparavant pendant l’année de l’atelier, lui permet d’entrer directement dans les tâches du concours. À l’époque les étudiants ont une épreuve où plusieurs œuvres sont proposées et assemblées sur un format A3. Ils doivent produire un travail personnel en deux heures et sur un format ½ raisin (32.5x50). L’épreuve est rude pour ceux qui ne pratiquent pas régulièrement et encore plus rude dans sa compréhension, parce qu’elle nécessite une grande habitude de la rencontre d’œuvres reproductions et authentiques. Mais l’exercice auquel Francisa le forme, permet à Serge d’être très à l’aise. Il maîtrise l’analyse, la pratique, la réflexion sur les œuvres et à cette habitude de rencontre. Il n’avait donc pas à réfléchir puisqu’« j’avais déjà réfléchi avant ».

L’œuvre accompagne la pratique plastique : élève ou enseignant ?

Prendre le risque de tout donner, pour que chacun ait quelque chose « pour eux »

On comprend que cette difficulté apparaisse. La maitrise du groupe en dépendait s’il voulait continuer à faire des arts plastiques: « sinon, il n’y a pas vraiment de séance, de séance d’arts plastiques, quoi ». Finalement le risque annoncé du départ, montre que Serge s’est aguerri des procédures et démarches de travail nécessaires en arts plastiques, et que cet acquis rencontre d’œuvres reproductions et authentiques. Mais l’exercice auquel Francisa le forme, permet à Serge d’être très à l’aise. Il maîtrise l’analyse, la pratique, la réflexion sur les œuvres et à cette habitude de rencontre. Il n’avait donc pas à réfléchir puisqu’« j’avais déjà réfléchi avant ».

L’œuvre accompagne la pratique plastique : élève ou enseignant ?

| 235SD 20 juin 2012 | Donc ils en ont tout le temps, en fait ils passent leur journée, avec sous les yeux ces choses-là |
| 236 MEP 20 juin 2012 | D’accord ! Et donc tu penses que ça, ça aide, à ? |
| 237SD 20 juin 2012 | Ouah ça les influence ! |
| 238 MEP 20 juin 2012 | Parce qu’après ils ont envie de chercher quelque chose par rapport à ce qu’ils ont vu ? |
| 239SD 20 juin 2012 | Parce que je pense que ça leur met un répertoire d’images, j’ai une image, « oh ben je sais pas quoi faire, bah, poum ! J’ai cette image qui me vient» ! |
| 240 MEP20 juin 2012 | D’accord ? |
| 241SD 20 juin 2012 | Ça va m’aider à produire |

L’œuvre put donc accompagner la pratique plastique, d’après ce que nous dit Serge. La pratique pédagogique, qu’il présente, divise la classe en deux groupes. Un groupe réagit à une situation problème, donnée par l’enseignant, pendant qu’un autre groupe est en autonomie face à leur production. Mais l’apport de référence artistique, installer au mur en continu, sert de cadre de travail, pour de nombreux élèves, nous dit Serge : « je pense que ça leur met un répertoire d’images », « oh, ben je sais pas quoi faire, bah, poum ! J’ai cette image qui me vient ». Les œuvres sollicitent les élèves. L’enseignant profite de ce que les œuvres permettent aux élèves de travailler plus en autonomie, pour s’occuper plus particulièrement, d’un autre groupe, avec lequel il donnera d’autres références artistiques. L’œuvre organise-t-elle le travail de l’élève et de quelle manière ? Oriente-t-elle et programme-t-elle une certaine production ? Serge semble le tester et semble y trouver de l’intérêt pour les élèves.

Est-ce la pratique plastique qui accompagne la pratique de l’œuvre et de sa rencontre ? Ou est-ce la rencontre de l’œuvre qui accompagne la pratique plastique ?

La pratique plastique pour Serge est ce qui a modifié sa propre pratique pédagogique. Lorsqu’il met en place des séquences pour les élèves, il donne aux élèves accès aux œuvres par l’intermédiaire de reproduction.

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu

| 483SD 20 juin 2012 | Donc y avait un peu la pression, euh, donc ça a été un gros investissement, ce qui fait que, ayant pris des risques et tout ça et ayant réfléchi à comment prendre ces risques, enfin, continuer à prendre ces risques, mais en sécurisant, donc en fait en prenant plus de, de, comment ouvrir sans prendre de risque quoi ! Les œuvres ont servi ça, c’est sûr, les revues, ils les prenaient et cherchaient dans leur coin, et comme y en avait pas mal, ils avaient presque tous quelque chose pour eux, tu vois !! Le risque c’est l’éclatement quand même ils avaient tous à parler de tout ! |

Nous reprenons dans les paroles de Serge une autre forme de risque avec l’œuvre et la référence artistiques. Serge dépolit devant les élèves une multitude de référence en les laissant choisir. Des revues sont à leur disposition en rapprochement avec les consignes ou la situation problème qu’il a envisagé. Le risque « d’éclatement » que pose Serge par rapport à la verbalisation sur l’œuvre. Les élèves avaient évidemment tous envie de parler de ce qu’ils avaient choisi, de ce qui avait retenu leur attention, par rapport à leur production. Il fallait donc orienter et maitriser l’ensemble de la classe.

| 485SD 20 juin 2012 | Ouaih c’est ça, mais, en même temps en laissant la liberté aux élèves, parce qu'on n'y a pas vraiment de séance, de séance d'arts plastiques, quoi ! |
| 487SD 20 juin 2012 | De séance d’arts plastiques, quoi ! |
| 488 MEP 20 juin 2012 | C’est le lâcher prise de Dominique Bucheton, ça |
| 489SD 20 juin 2012 | Ouaih, enfin lâcher prise, en maitrisant à peu près presque que tout, quoi ! |
| 490 MEP 20 juin 2012 | C’est ça, c’est-à-dire, que tu maitrises la gestion de classe, etc., |
| 491SD 20 juin 2012 | Donner de la liberté, |
| 492 MEP 20 juin 2012 | Mais tu lâches prise ? |
| 493SD 20 juin 2012 | Donner de la liberté mais en ayant toujours ta classe, en contrôle, quoi ! |

On comprend que cette difficulté apparaisse. La maitrise du groupe en dépendait s’il voulait continuer à faire des arts plastiques : « sinon, il n’y a pas vraiment de séance, de séance d’arts plastiques, quoi ». Finalement le risque annoncé du départ, montre que Serge s’est aguerri des procédures et démarches de travail nécessaires en arts plastiques, et que cet acquis lui sert à maitriser les élèves lorsqu’ils produisent. On comprend ensuite son insistance à faire la différenciation entre « lâcher prise » que nous avançons et les termes « donner de la liberté » que lui reprend. Nous pensons qu’il s’est appuyé fortement sur la didactique des arts plastiques, sur les références artistiques et sur leur place dans la séquence, pour construire ces trois éléments fondamentaux de sa posture enseignant : « maitriser, lâcher prise, donner de la liberté ». La liberté est conditionnée

1629
à la maîtrise, la maitrise l’est en rapport avec la didactique, la didactique l’est par rapport au lâcher prise, et enfin le lâcher prise l’est en fonction de la construction professionnelle.

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie
Non renseigné

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aide dans le lieu de l’œuvre
Non renseigné

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?

Les questions sur l’œuvre, ils se les posent eux

<table>
<thead>
<tr>
<th>67SD</th>
<th>28 sept 2011</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Ouaïh ! Disons que là, donc la par exemple, quand l’œuvre est-elle finie, c’est implicite, c’est vrai ! Y a pas de…de consigne, enfin y a pas une consigne où ils disent ce qu’il faut faire quoi, quand l’œuvre est-elle finie ? Et ensuite on en discute un petit peu, c’est là où on met des idées au tableau, ou euhmmm, je leur montre aussi, une œuvre d’un, de, de, de Derain, et ensuite ben voilà ils, ils produisent quoi, mais les questions sur l’œuvre, ils se les posent eux ! On discute de ça, de l’œuvre ! Et euhm, donc voilà, et euh à un moment donné dans la discussion, y a marqué : finie sans être finie ! On a écrit ça au tableau, du coup ça, ça a amené les, de la production, « finie sans être finie » ! Donc l’idée qu’on décide que c’est fini à un moment donné quand c’est pas fini, c’est ça un peu, le, ce qui va sortir !

Nous n’avons pas vraiment le titre de l’œuvre de Derain dont Serge tire partie, qu’il a proposé aux élèves, il ne s’en souvient plus. La discussion sur l’œuvre leur permet d’aborder la question qui est posée dans la consigne et Serge utilise le protocole des questions qui encadre la verbalisation des élèves. Ainsi il peut prendre en charge les acquis des élèves sur cette œuvre, lorsqu’ils y font référence dans leur production plastique.

On voit bien comment cette question, finalement revient à l’assaut des pratiques pédagogiques.

Une conception personnelle des arts visuels : l’œuvre et la production

<table>
<thead>
<tr>
<th>10 SD</th>
<th>14 sept 2011</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>En fait, …j’y crois vraiment à l’art visuel, en arts visuels pour moi, tu vois, je crois à ce que je dis, …après… au-delà des arts visuels, je critique l’idée que l’apprentissage doit être efficace, John Dewey qui critique ça…. Et moi dans ma démarche vraiment j’essaie d’être efficace,…</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>12SD</th>
<th>14 sept 2011</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Voilà, ben y a tellement de perte, eh… tu vois !…que, nous ça, tout ça on cumule tellement de difficultés, (voix un peu moins forte, feutrée). Il y a beaucoup de perte d’efficacité et moi dans ma démarche, j’essaye d’être,…, de faire efficace, de pas perdre ceci ou cela, donc c’est pas vraiment une pédagogie de la liberté, globalement tu vois !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>14SD</th>
<th>14 sept 2011</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Alors il y a l’autonomie ça c’est sur ça, ça …. c’est clair !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>16SD</th>
<th>14 sept 2011</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ben voilà, je te parle de ma petite ambiguïté !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>18SD</th>
<th>14 sept 2011</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Disons que….eh….……Ça peut, ça peut…paradoxe contradictoire, mais ça l’est pas, c’est dans la continuité de la construction, c’est pas…. alors, maintenant faut voir si c’est applicable à d’autres disciplines ? C’est dans l’utilisation des œuvres, c’est dans le creuset de l’œuvre, dans les œuvres qui sont proposées….</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>19 MEP</th>
<th>14 sept 2011</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Œuvres que tu leur as proposées, que tu vas peut-être leur donner des moyens d’obtenir des compétences ou d’avoir des compétences, tu vois ! Est-ce que quand ils, sont, quand ils commencent à parler de leur production, ils parlent d’une œuvre d’art qu’ils sont en train de faire ?</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>20SD</th>
<th>14 sept 2011</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hum ! Oui ! Oui ! Les élèves pensent souvent qu’ils sont en train de faire une œuvre !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>22SD</th>
<th>14 sept 2011</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>On utilise ce mot, et voilà, et donc du coup et c’est bien qu’ils le pensent …. Et du coup de parler de ce qu’ils font, c’est plus facile et du coup ça apporte des compétences ! C’est-à-dire, de parler à l’autre, d’expliquer à l’autre, ça veut dire que la compétence, la relation là, interpersonnelle, … ça fait partie d’une intelligence à apprendre ! Qui se construit qui s’apprend, enfin moi c’est ce que je pense personnellement avec tous les élèves que j’ai rencontrés, y a des gens, enfin…. y a des élèves c’est plus facile et d’autres c’est moins facile, les œuvres d’art aujourd’hui elles parlent d’elles aussi, tu vois les artistes dans l’art contemporain, laissent plus les œuvres comme ça… y a des livres maintenant, dans les expo, les catalogues et tout ça…</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Serge dans ces propos définit l’œuvre d’art à sa manière et en même temps délivre des fonctions ou des effets de l’œuvre. Tout d’abord il croit « vraiment à l’art visuel ». Il fait pratiquer les élèves régulièrement et il leur donne accès aux œuvres, un équilibre important entre pratique et rencontre. Il a une conception des arts visuels, qui s’accroche à l’efficacité, il ne veut rien perdre : efficacité des œuvres ? Efficacité de la rencontre avec les œuvres ? Efficacité de la pratique ? Nous ne pouvons répondre à ces questions. Cependant il critique l’idée d’un apprentissage efficace, peut-être d’une rentabilité ?
Il utilise le mot « œuvre » pour les productions des élèves et le revendique. Nous pensons que Serge utilise les mots « production » des élèves et « œuvres », pour désigner le résultat du travail des élèves, de manière volontairement confuse ; on imagine qu’il cherche à faire entrer plus en profondeur les élèves dans la rencontre avec les œuvres : « c’est dans le creuset… dans les œuvres ». Il est formel lorsqu’il demande aux élèves ce qu’ils font, ils répondent des « œuvres ». Ce qui définit l’œuvre au sens général, n’est pas nécessairement à donner aux élèves, pour Serge. Il cherche dans cette réplique à nous montrer comment ils donnent aux élèves une haute estime de soi : « ils pensent souvent qu’ils sont en train de faire des œuvres ». La définition de l’œuvre leur gâcherais-elle en partie cette estime ? Il tourne avant tout leur proposition à leur avantage, l’autonomie de leur démarche, de leur pensée, de leur production est privilégiée. D’ailleurs lorsqu’il s’agit d’autonomie, il est sur deux versants ; l’autonomie face à l’œuvre et l’autonomie dans la production plastique sont deux points similaires sur lesquels Serge travaille.

Il mène des séquences d’arts visuels en classe, d’abord dans le but d’une autonomie dans la production plastique, mais il cherche dans les œuvres à reconstituer les éléments constitutifs des œuvres elles-mêmes, afin de construire l’autonomie des élèves.

Le mot « œuvre » est important pour Serge. Il travaille l’expression personnelle des élèves autour de ce mot, proposant une sorte d’état d’esprit bienveillant de la part des autres élèves. La relation qu’il établit ainsi dans la classe autour des productions, est une démarche qui lui permet de faire apprécier les travaux des élèves, et ensuite qui lui permettra de faire le pas sur les œuvres elles-mêmes. Il considère que cette procédure envisage autrement les relations aux autres et favorise une sorte d’état d’esprit bienveillant de la part des autres élèves. La relation qu’il établit ainsi dans la classe autour des productions, est une démarche qui lui permet de faire apprécier les travaux des élèves, et ensuite qui lui permettra de faire le pas sur les œuvres elles-mêmes.

On utilise ce mot, et voilà, et donc du coup et c’est bien qu’ils le pensent …. Et du coup de parler de ce qu’ils font, c’est plus facile et du coup ça apporte des compétences ! C’est-à-dire, de parler à l’autre, d’expliquer à l’autre, ça veut dire que la compétence, la relation là, interpersonnelle, … ça fait partie d’une intelligence à apprendre ! Qui se construit qui s’apprend, enfin moi c’est ce que je pense personnellement avec tous les élèves que j’ai rencontrés, y a des gens, enfin…, y a des élèves c’est plus facile et d’autres c’est moins facile, les œuvres d’art aujourd’hui elles parlent d’elles aussi, tu vois les artistes dans l’art contemporain, laissent plus les œuvres comme ça… y a des livres maintenant, dans les expo, les catalogues et tout ça…

On utilise ce mot, et voilà, et donc du coup et c’est bien qu’ils le pensent …. Et du coup de parler de ce qu’ils font, c’est plus facile et du coup ça apporte des compétences ! C’est-à-dire, de parler à l’autre, d’expliquer à l’autre, ça veut dire que la compétence, la relation là, interpersonnelle, … ça fait partie d’une intelligence à apprendre ! Qui se construit qui s’apprend, enfin moi c’est ce que je pense personnellement avec tous les élèves que j’ai rencontrés, y a des gens, enfin…, y a des élèves c’est plus facile et d’autres c’est moins facile, les œuvres d’art aujourd’hui elles parlent d’elles aussi, tu vois les artistes dans l’art contemporain, laissent plus les œuvres comme ça… y a des livres maintenant, dans les expo, les catalogues et tout ça…

Serge pour valoriser les élèves, utilise systématiquement le terme d’œuvre, même pour la production des élèves. Pourtant, les textes officiels, mentionne le terme de production, de travail, d’expression, de tâche ou d’activité, mais ils ne substituent pas les termes l’un à l’autre. Cette confusion, que nous pensons, voulu chez Serge, est souvent rencontrée.

Conception de l’art : le beau, juger le beau, émettre un jugement esthétique.

Oui mais….la distance de l’enseignant par rapport à la production des élèves c’est aussi un blocage, c’est aussi quelque chose qui est compliqué, c’est-à-dire que les enseignants ont beaucoup de mal à laisser les élèves pratiquer faire, sans intervenir… en disant c’est beau, c’est pas beau, par exemple

Le beau dans la production des élèves est le témoignage d’une pensée ancienne sur les pratiques plastiques. Non que le beau doive être évacué, mais qu’il n’a pas sa place à ce moment précis dans la séquence pédagogique organisée par l’enseignant.

Le beau et le fini sont-ils synonymes ?

Oui mais….la distance de l’enseignant par rapport à la production des élèves c’est aussi un blocage, c’est aussi quelque chose qui est compliqué, c’est-à-dire que les enseignants ont beaucoup de mal à laisser les élèves pratiquer faire, sans intervenir… en disant c’est beau, c’est pas beau, par exemple

Ben moi je dis si y demandent est-ce que « c’est beau », ben moi je dis toujours « oui ! », je vais pas dire « je sais pas », (rire) aller oui Michel Ange tu vois, oui, là oui les esclaves dans la pierre, là tu vois…

Ben moi je dis si y demandent est-ce que « c’est beau », ben moi je dis toujours « oui ! », je vais pas dire « je sais pas », (rire) aller oui Michel Ange tu vois, oui, là oui les esclaves dans la pierre, là tu vois…

Le beau dans la production des élèves est le témoignage d’une pensée ancienne sur les pratiques plastiques. Non que le beau doive être évacué, mais qu’il n’a pas sa place à ce moment précis dans la séquence pédagogique organisée par l’enseignant.

Le beau et le fini sont-ils synonymes ?
Serge nous éclaire sur les paroles des élèves qu’il a relevées à propos du « beau » et du « fini ».

La conception du beau des élèves stagne sur le fini. Lorsqu’un élève pose cette question à l’enseignant « est-ce que c’est beau », l’enseignant doit comprendre que l’élève ne cherche pas la réponse du « beau » ou du « pas beau » mais bien un accord de la part de l’enseignant pour poser ce travail comme fini.

Serge essaie de sortir du cercle vicieux qui consiste à transmettre aux élèves ces propres conceptions du beau. Nous résumons : la conception personnelle de l’enseignant, entre en jeu, dans la construction de celles des élèves. Un enseignant répondant à la question, autorisera alors l’élève ou non à laisser tel quel son travail, ou à le poursuivre. L’élève en déduira alors que le beau, est fini ou inversement, le trop fini n’est pas beau.

Serge propose d’informer les élèves en reformulant la question en « est-ce que tu as terminé ? ». C’est une réflexion dont il nous fait part et qu’il n’a pas encore traité, mais sans doute compte-t-il y arriver.

On peut alors comprendre tout l’embarras des collègues qui se confrontent à cette question. D’abord Serge généralise, mais très vite il se reprend, cette situation est plus proche de lui : « j’ai des collègues ». Ensuite, la difficulté réside dans le fait qu’ils ne trouvent aucune réponse satisfaisante, ni d’un côté, ni de l’autre. Se retrouvant alors dans l’impasse, et pour ne pas perdre la face, ils préfèrent obliger les élèves à poursuivre le travail. Serge possède déjà un bon bagage sur les œuvres d’art. Il va régulièrement rencontrer des œuvres et en profite dès qu’il se déplace d’aller dans des musées ou des galeries d’art. Il n’est pas dans cette difficulté, parce qu’il prend appui sur les œuvres, même et il sait approcher l’œuvre. S’il a l’aplomb de pouvoir certifier à l’élève que ce qu’il fait est « bien », c’est qu’il a connaissance d’un certains nombre de critères qu’il applique aux productions d’élèves. Une des clefs est donnée dans la formulation qu’il fait à la fin de son propos, « j’ai terminé ou c’est pas terminé », qui s’articule sur des préoccupations d’artistes ; l’œuvre finie, l’œuvre achevée, sont des problèmes posés par l’artiste, mais elles rejoignent les préoccupations du spectateur. Elles sont donc en prise directe avec la rencontre d’œuvre. Le non-finito de Michel Ange, avait à l’époque fait retentir la réflexion des historiens de l’art.

**2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rencontrer les œuvres tous les jours : Serge pose une sorte de routine d’écoute de la musique, tous les jours.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>166SD14 sept 2011</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>168SD14 sept 2011</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Serge propose tous les jours une écoute musicale. Il en tire sa propre conception sur l’art, puisque pour lui cette régularité amène les élèves dans une routine, au sens simple de rendez-vous journalier. On peut imaginer qu’il les met en attente de cette écoute par cette régularité.

Cependant il n’a pas proposé la même stratégie pour le dessin.

| **170SD14 sept 2011** | Ben… ¾ d’heure de dessin alors mmmehh mhuhl ! ? Mouah ! Ca veut dire que je reviens vers le dessin alors ? (Serge fait la moue) |
| **171MEP 14 sept 2011** | Pourquoi ? |
| **172SD 14 sept 2011** | Pourquoi ? ouahh |

Il aurait l’impression de revenir en arrière. Pourquoi Serge pense-t-il ceci ?

**C’est à l’école qu’il y a de la culture**

| **518 SD 14 sept 2011** | Il y a une école où il y a de la culture, les enseignants là ils se cultivent dans cette école ! |
| **519 MEP14 sept 2011** | Ouaah ouahh ! tu veux dire ? la culture ? |
| **520 SD 14 sept 2011** | Ben ils ouvrent les portes aux gamins pour accueillir et donner de la culture, donner des parcours, des chemins, y proposent beaucoup de choses diverses parce qu’ils connaissent eux-mêmes plein de choses, donc c’est comme offrir tu vois.. |
L’école laisse et offre à la culture d’entrer si les conceptions personnelles et sociales des enseignants sur la culture des élèves sont suffisamment ouvertes. Serge donne l’exemple dans l’école où il enseigne.

### Croisement des pratiques plastiques et de la pratique de la rencontre avec l’œuvre d’art

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Utilisateur</th>
<th>Mentionné</th>
<th>Phrase</th>
<th>Dialogue</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>216 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ça fait rien tu pourras m’en mettre quelques unes sur le mail, mais, euh du coup l’organisation, d’où ça vient cette nécessité de l’organisation ? Est-ce que ça vient de l’obligation du matériel, ou ça vient aussi de, ou ça vient de la volonté d’avoir une production, qui soit euh, qui soit, qu’on puisse voir, enfin qu’on puisse finaliser quoi ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>217 SD 20 juin 2012</td>
<td>Euh ! Finaliser, oui organiser oui, quand on compose on organise, quoi !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>218 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Pourquoi est-ce que finalement, tu organisés aussi strictement ? Que l’organisation, euh tu mais en place l’organisation aussi stricte ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>219 SD 20 juin 2012</td>
<td>Euh, alors, alors, bon faut voir que mes élèves, des fois, ils ont euh, une fois quand j’étais pas là, ils ont fait quand même une bataille d’extincteurs !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>220 MEP 20 juin 2012</td>
<td>D’accord, c’est parce qu’il y a un côté un peu difficile ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>221 SD 20 juin 2012</td>
<td>Ils peuvent faire vraiment des grosses bêtises quand même</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>223 SD 20 juin 2012</td>
<td>On me dit que c’est des choses qui arrivent souvent en collège, mais à l’école primaire, ça arrive pas souvent !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>224 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ça arrive pas souvent !! et donc du coup ceux-là,</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>225 SD 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih il faut quand même !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>226 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Mais malgré ça, donc ça veut dire que, l’organisation ça aide à structurer ces élèves, on leur laisse quand même de l’autonomie ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>227 SD 20 juin 2012</td>
<td>Hum, je crois que oui, enfin oui pour cette classe-là !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>228 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Et quand ils sont dans la peinture, donc, du coup, ils ont des références, ils ont quelque chose, ils ont une œuvre d’art ? Parce que je veux dire c’est bien, mais ils ont quoi devant eux ? Ils sont devant quoi ? Enfin d’avoir que la peinture, ils font quoi et comment ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>229 SD 20 juin 2012</td>
<td>Alors moi, cette année, j’ai mis, j’ai fait des sortes de petites expositions, régulièrement au mur, alors ça ça se fait pas pendant la séance d’arts plastiques, mais globalement, c’est-à-dire que la classe, toute l’année a été décorée, et ça change et tout et j’ai mis toutes, j’ai mis plein de choses, et y compris des choses contemporaines, parce que je reçois des cartes postales d’une galerie parisienne</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>231 SD 20 juin 2012</td>
<td>Carrément, je reçois, des trucs, des peintres contemporains</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

La pratique de la rencontre n’intervient, pas immédiatement dans l’organisation des pratiques plastiques que propose Serge. Mais elles conditionnent en arrière plan le travail des élèves. Si l’on veut qu’ils soient dans l’autonomie dit Serge, il faut qu’ils soient capables de respecter les règles et pour comprendre les règles il faut qu’ils produisent pour se rendre compte qu’on ne peut pas faire n’importe quoi, n’importe comment. Ensuite il ajoute les références qui sont données aux élèves, et qui leur parviennent sous forme de reproductions. Organiser le travail des élèves, pour accéder aux œuvres, semble assez étrange démarche, mais cette démarche a de l’intérêt. Dans l’entretien, on comprend que la classe, n’est pas facile, qu’elle est gérée par deux enseignants, Serge et sa collègue, qui n’ont pas les mêmes pratiques pédagogiques. On comprend mieux lorsqu’il évoque le mur sur lequel il accroche régulièrement les références sur support de cartes, qu’il reçoit et qu’il partage volontiers avec les élèves. Cette organisation spécifique, permet cependant aux élèves de savoir que le s documents accrochés au mur, à cet endroit, sont donc des œuvres. Cette valeur d’œuvres attribuée aux cartes postales, est un repère artistique et culturel pour les élèves.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Utilisateur</th>
<th>Mentionné</th>
<th>Phrase</th>
<th>Dialogue</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>284 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ouaih ! Euh, au niveau des œuvres d’art des reproductions, et même au niveau des œuvres que, toi, tu as croisées, tu penses que t’as tiré des pistes de ces œuvres là ? Des pistes de séquences pédagogiques dans les œuvres que t’as rencontrées ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>285 SD 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih, ouaih, ouaih !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>286 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ! De plus en plus ça ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>287 SD 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih y en a qui appelle, quoi, vraiment</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>288 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Il y a des œuvres qui sont vraiment</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>289 SD 20 juin 2012</td>
<td>Il y a des choses, par exemple quand c’est plus, quand il y a trop de virtuosité ah, tu peux pas travailler directement, enfin quoi !</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Utilisateur</th>
<th>Mentionné</th>
<th>Phrase</th>
<th>Dialogue</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>273 SD 20 juin 2012</td>
<td>D’une part et d’autre part il y a l’influence dans le cadre de la production où à pour quoi faire des arts plastiques à l’école, pour moi c’est pour développer la créativité et donc, l’autonomie, voilà les deux choses, pourquoi montrer des œuvres d’art, parce qu’il faut connaître le patrimoine, puisque c’est un droit des jeunes</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
citoyens, tu vois

Alors trop de virtuosité, c’est compliqué?

Bon par exemple, si tu prends Caravage\textsuperscript{183}, ils disent « c’est pas pour nous »! « et toute façon, on y comprend rien! »

Caravage, ben l’es obligé de détourner, un peu, parce que, on peut pas du tout faire du Caravage quoi!

Tu vas tricher, bon ben c’est, après tu peux trader là-dessus, moi je trouve que c’est une bonne manière de connaître le patrimoine, euh!

La complexité de l’œuvre peut provoquer de la distance sur les élèves et la rencontre avec l’œuvre risque d’être plus difficile. Souvent, le « c’est pas pour nous », ou « on n’y comprend rien », sans vouloir faire le jeu de mot avec l’ouvrage de Daniel Arasse, « on n’y voit rien », mais on se situe dans ces dimensions de non acceptation de l’œuvre, parce qu’elle leur semble peu ou pas accessible. Serge en parle dans son mémoire et tente de replacer les élèves devant un patrimoine qui leur considère leur appartenance : « c’est un droit ». Nous cherchons à comprendre la parole de Serge par rapport à l’idée de « tricher ». Il veut que les élèves approchent ces œuvres-là. On a lu plus haut dans cet entretien qu’il utilise des photocopies des œuvres en noir et blanc. Il négocie l’appropriation de l’œuvre sans obliger les élèves à recopier ou devoir rivaliser avec l’œuvre, mais bien de pouvoir l’utiliser dans leur collage ou dans leur production. Cette récupération détourne le problème qu’il avance par rapport au fait que l’œuvre soit compliquée. Nous pensons que ce qu’il appelle « tricher » serait une stratégie pédagogique pour faire entrer les élèves dans l’œuvre.

Michelangelo Merisi dit CARAVAGE,

\textit{Jeune garçon nourd par un lézard},

1594

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité

\begin{table}[h]
\centering
\begin{tabular}{|l|p{0.7\textwidth}|}
\hline
\textbf{La fonction de l’œuvre c’est de permettre des relations interpersonnelles} & \\
\hline
22SD 14 sept 2011 & On utilise ce mot, et voilà, et donc du coup et c’est bien qu’ils le pensent …. Et du coup de parler de ce qu’ils font, c’est plus facile et du coup ça apporte des compétences ! C’est-à-dire, de parler à l’autre, d’expliquer à l’autre, ça veut dire que la compétence, la relation là, interpersonnelle, … ça fait partie d’une intelligence à apprendre ! Qui se construit qui s’apprend, enfin moi c’est ce que je pense personnellement avec tous les élèves que j’ai rencontrés, y a des gens, enfin…, y a des élèves c’est plus facile et d’autres c’est moins facile, les œuvres d’art aujourd’hui elles parlent d’elles aussi, tu vois les artistes dans l’art contemporain, laissent plus les œuvres comme ça… y a des livres maintenant, dans les expo, les catalogues et tout ça…
\hline
24SD 14 sept 2011 & Et cette compétence-là elle est importante, c’est une compétence indispensable en société en général, euh… savoir entrée dans un magasin dire bonjour, parler quelques instant à la personne pour ne pas être l’ours sorti de sa tanière…on est fait pour vivre avec les autres, on est pas fait pour vivre seul tout seul, sinon y a longtemps qu’on aurait travailler sur des bulles… D’ailleurs j’ai enlevé le passage, tu sais, où je me disais euh un élève, des élèves, qui sont enfin, je catégorisais les élèves de ZEP, mais je dis pas que c’est en ZEP, j’veux pas, et ça fait rabat-joie, ça fait un peu le mec…. Ah ! Voilà disons, /…/Et du coup c’est vrai que je parle pas du tout que c’est des élèves de ZEP, euh !
\hline
\end{tabular}
\caption{La fonction de l’œuvre c’est de permettre des relations interpersonnelles}
\end{table}

Serge à lu Howard Gardner, il sait donc de quoi il parle. (GARDNER, 1996).

\begin{table}[h]
\centering
\begin{tabular}{|l|p{0.7\textwidth}|}
\hline
\textbf{La banalité du quotidien et la rébellion de l’art} & \\
\hline
292SD 14 sept 2011 & Ce qui se passe dans le monde et on te met ça voilà en avant, ce qui veut dire que tu peux te dire à quoi ça servirait de lire le monde ou un autre journal, puisque t’as tout là ! ah c’est sûr ! et y se disent j’ai les infos qui faut là ! on te recroqueville sur une pensée et sur une pensée unique, on coupe tout, hun ! et je suis persuadée qu’il y a beaucoup de gens qui ne lisent que ça dans la journée,
\hline
294SD 14 sept 2011 & C’est sûr qu’il n’y a pas de contenu dans ces textes ! C’est un peu le rôle des arts plastiques, d’être dans le coté rébellion, le coté dissident.
\hline
295MEP 14 sept 2011 & Mais pas forcément dans le mauvais d’ailleurs ?
\hline
296SD 14 sept 2011 & Non c’est ouverture d’esprit en fait !
\hline
\end{tabular}
\caption{La banalité du quotidien et la rébellion de l’art}
\end{table}

Serge est plutôt dans une conception de l’art, qui doit être un peu dans la « rébellion », dans la « dissidence » et non dans un consensus. L’œuvre et l’art doivent avoir ces rôles-là. C’est même une « ouverture d’esprit » pour Serge, une qualité.

\textbf{Il faut connaître le patrimoine}

\begin{table}[h]
\centering
\begin{tabular}{|l|p{0.7\textwidth}|}
\hline
271SD 20 juin 2012 & Pour moi il n’y a pas, il y a deux choses hun, il y a le fait, le côté patrimonial, quoi, la culture légitime, un peu
\hline
273SD 20 juin 2012 & D’une part et d’autre part il y a l’influence dans le cadre de la production où là
\hline
\end{tabular}
\caption{Il faut connaître le patrimoine}
\end{table}

\textsuperscript{183} \textit{Corps et Ombres, Caravage et le caravagisme}, du 23 juin 2012 au 14 octobre 2012, Musée Fabre, Montpellier.
pourquoi faire des arts plastiques à l’école, pour moi c’est pour développer la créativité et donc, l’autonomie, voilà les deux choses, pourquoi montrer des œuvres d’art, parce qu’il faut connaître le patrimoine, puisque c’est un droit des jeunes citoyens, tu vois.

L’art questionne l’enseignant par rapport à son rôle influent, important face à l’école : « il y a le fait, le côté patrimonial, quoi, la culture légitime, un peu » et dans sa propension à ouvrir des chemins comme l’autonomie et la citoyenneté : « développer la créativité, l’autonomie ». Les élèves attendent pour Serge, une sorte de culture « légitime », une culture qui tienne compte du patrimoine, qui leur permette d’ « apprivoiser » ce patrimoine, parce qu’il faut « connaître le patrimoine ». En ont-ils conscience ? Dans la deuxième partie de sa réponse, Serge explique plus volontiers son degré d’implication par rapport aux arts visuels à l’école. Les arts plastiques développent la créativité et il enchaîne « créativité » avec « autonomie ». Pourquoi les deux concepts sont-ils liés ? Nous pouvons penser que la réponse est dans la suite de sa réplique : « connaître le patrimoine c’est un droit des jeunes citoyens ». Nous avions plus haut dans l’entretien eu ce rapport particulier à l’art et aux œuvres, construit sur cette notion d’autonomie, mais Serge va plus loin. Il ouvre les élèves en pratiquant la rencontre d’œuvres, à la citoyenneté, enjeu capital de la formation de l’école, semble-t-il dire.

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain
Non renseigné

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal
Non renseigné

AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition

<table>
<thead>
<tr>
<th>Référence</th>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>123SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Mais voilà, après je, tu sais j’avais choisi tout ça en fonction des travaux de mes élèves, j’ai choisi les œuvres aussi en fonction de ce que font mes élèves. Voilà !</td>
</tr>
<tr>
<td>485SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Ouaïh c’est ça, mais, en même temps en laissant la liberté aux élèves, parce que sinon, il n’y a pas vraiment, de séance</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’œuvre est même adaptée aux productions des élèves. Serge négocie ce qu’il leur montre en fonction de l’avancée des productions, en fonction des productions, et en fonction même de l’origine des élèves. Les références artistiques sont proposées dans une idée de différenciation des élèves, comme il le fera pour l’évaluation des productions. Chaque élève joue seul dans la rencontre avec les œuvres qui lui sont proposées et concourt seul à sa propre évaluation.

Les œuvres sont laissées aux élèves. Serge n’impose pas d’œuvre obligatoire ou d’œuvre commune aux élèves. Même s’il dit travaillait à construire une culture commune, en histoire des arts, en arts plastiques il singularise les références pour les élèves, sans même les décider. Les élèves ont à disposition un certain nombre d’œuvres, répertoriées, recensées et spécifiquement proposées pour la séquence, « quand j’amène les œuvres d’art, je les laisse », mais en même temps, le nombre étant suffisamment important, chaque élève peut y trouver ce qu’il lui convient : « je les laisse à l’appropriation des élèves ». Ainsi Serge, en utilisant un détour, qui lui semble important sur la liberté et la maitrise, conduit les élèves dans cette démarche d’appropriation. Peut-on penser qu’il dénoue les peurs, les inquiétudes et les appréhensions, des élèves et qu’il change leur regard et leur posture face aux œuvres ? Pour Serge ce moyen de disposer les reproductions favorise plus l’appropriation des œuvres : « Ensuite si tu veux, quand j’amène les œuvres d’art, eh ben, quelque part je les laisse, à l’appropriation des élèves ! »
Ce dispositif oblige donc les élèves à s’emparer des œuvres pour les retravailler. Il met l’élève entre le choix qu’il fait pour son propre travail et celui de devoir s’investir dans la présentation de ce choix. L’œuvre est empruntée pour servir la production, « leur œuvre », dit Serge. Même si le choix de départ, à amener l’enseignant à faire des choix, ce dispositif mis en place évite le retranchement des élèves derrière ou la parole de l’enseignant, ou la parole dominante de quelques élèves.

La photographie qui peut être trompeuse, est un outil que Serge utilise, comme évaluation positive du travail des élèves. En effet la photographie met en valeur les travaux des élèves ; elle améliore, les contrastes, les couleurs, peut aller jusqu’à déformer, mais surtout la mise en place d’un lieu pour photographier ou la mise en scène accentue cette qualité. Les artistes
utilisent ces mêmes principes, qui permettent une mise à distance du spectateur ou inversement l’intégrer : voir les œuvres d’Edouard Sautai.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>104SD 14 sept 2011</td>
<td>Ouah ! je voulais sélectionner des photos des travaux d’élèves dans cette séquence, et en fait, c’est vrai que c’était la mieux, c’était la plus originale et tout ça ! Et pourtant les matériaux sont pauvres, et pourtant la couleur, elle est juste posée comme ça ! et ben ça donne une bonne photo !</td>
</tr>
<tr>
<td>105 MEP</td>
<td>C’est presque appétissant ! hun !</td>
</tr>
<tr>
<td>106SD 14 sept 2011</td>
<td>Ouah ! Et je pense que c’est le hasard, enfin le hasard…c’est la combinaison des techniques, puisque la technique de la photo,… ça en est une en plus, ben, y a beaucoup d’artistes qui travaillent la-dessus, y sont pas idiots les artistes, y savent très bien que la photographie de leur production est parfois plus intéressante, plus belle, plus, euh, ciblée que la production elle-même, et je pense qu’ils en jouent, et les élèves aussi, et je trouve que c’est bien qu’ils se rendent compte de ça, avec la diapo c’était un peu ça, je le fais en toute petite et la magie de lumière, et de la projection et de la distance, ça donne forcément quelque chose de l’ordre de fantastique ! de surprenant, voilà, et donc on peut ensuite qualifier de beau, en tout ca on trouve, justement que sur le plan esthétique, et ben… c’est pas si mal que ça !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans cette réplique, Serge utilise le médium photographique, pour comparer les travaux des élèves. En effet, la photographie permet de mettre en valeur les travaux des élèves tout en hssitant ces derniers au même rang que les travaux photographiques d’artistes, proposant une comparaison plus adéquate. L’enseignant cherche à ouvrir le champ artistique des élèves, en leur offrant de travailler sur la photographie. Mais il opte sur une manière de faire particulière. Les élèves produisent en 3 dimensions sur une situation problème élaborée par l’enseignant, ensuite les travaux sont photographiés et montrés avec un vidéoprojecteur, donc en grand format ; la comparaison œuvres-productions élèves, se fait ensuite avec des artistes qui travaillent sur les mêmes registres : Edouard Sautai par exemple. Il utilise la diapositive également avec les mêmes principes. Dans les deux cas, l’effet de lissage, d’amélioration des contours, d’agrandissement des productions, surprend l’œil du spectateur.

**Edouard Sautai, kwang-ju suburb cite, série Séoul 2003 - 98 x 120 cm**

Le choix des œuvres doit permettre l’autonomie des élèves dans leur production

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>622 SD 14 sept 2011</td>
<td>Ah moi, je suis super content d’avoir fait ça, parce qu’au-delà des arts visuels ! au-delà de…</td>
</tr>
<tr>
<td>623 MEP</td>
<td>Ça fait un grand pas ?</td>
</tr>
<tr>
<td>624 SD 14 sept 2011</td>
<td>Ça veut pas dire que je vais être, enfin tu vois je veux pas faire une pédagogie comme ça où on, tu vois, mon idée est donc de transférer la responsabilité à l’élève, donc par exemple « qu’est-ce que je dois apprendre, toi c’est ton problème alors tu vas savoir quoi et comment répondre à tout ça et en même temps je vais te donner des billes, des œuvres, des choses à voir, des images, tu vois »</td>
</tr>
<tr>
<td>626 SD 14 sept 2011</td>
<td>Tu vois, on va te montrer on va te mettre des magazines, on va montrer on va discuter de deux trois choses et tout ça, dire un peu ce qu’on pense machin, tout ça, monter, amener la culture, euh</td>
</tr>
<tr>
<td>628 SD 14 sept 2011</td>
<td>Ah tiens je voulais rajouter quelque chose je suis perdu ! … Bon bref on va amener les choses, la matière et ensuite c’est c’est à toi de faire !</td>
</tr>
<tr>
<td>640 SD 14 sept 2011</td>
<td>On peut amener les influences, mais pas forcément le projet…on apporte les références, on accompagne…ils construisent !</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Mais l’œuvre et le travail sur l’œuvre dans la classe peut être un autre outil de l’autonomie par rapport à la production plastique.

**Le dispositif de mise en œuvre de la séquence et celui de présentation de l’œuvre**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>188SD 14 sept 2011</td>
<td>Ben….« celui qui se rapproche le plus possible de l’œuvre », donc, c’est un jeu, c’est un jeu plastique, il comment on peut se rapprocher le plus possible de la Joconde », Oui, ….pour qu’elle soit, pour copier presque la Joconde et comment on peut être le plus éloigné, c’est-à-dire qu’on a deux dessins, quand est-ce qu’on est le plus rapproché et quand est-ce qu’on s’éloigne le plus, qu’est-ce qui serait en gros le contraire ? ou l’opposé de la Joconde le plus éloigné ce serait quoi, bon, ça peut être rigolo de penser ça comme ça…Oui, mais la on est dans le dispositif résolutif ouvert</td>
</tr>
<tr>
<td>189 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Oui mais en même temps t’es dans ce travail, de ce que tu disais, les dispositifs ils ont tous du bien ?</td>
</tr>
<tr>
<td>190 SD 14 sept 2011</td>
<td>Hum ! Mais je te dirais même le dispositif technique, un exemple je pose sur la table un pot avec de trucs autour et je demande aux élèves de dessiner,… ce que j’ai envie, c’est pas plutôt la forme même de la réalisation, ça, on est bien d’accord, par contre ce qui m’intéresse c’est leur point de vue ! et de dire vous avez le droit de venir, si vous voulez devant</td>
</tr>
</tbody>
</table>
peinture, il va donc mettre en place un dispositif de rencontre de l’œuvre, issu directement de la pratique des élèves, qu’il
Nous explorons le terme de dispositif dans le travail de Serge. En effet, il parle à la fois de dispositif de présentation de l’œuvre, ou de la reproduction, et du dispositif qui permet aux élèves d’entrer dans une pratique plastique. Les deux sont certes liés, dépendants, mais bien distincts. Le dispositif de rencontre de l’œuvre, entre dans la configuration de la mise au travail. Quand il applique sa proposition à la Joconde, il semble plus clair et nous situons mieux ses propos. S’approcher de l’œuvre, est une manière de proposer aux élèves, d’abord la rencontre de l’œuvre, par le moyen de la reproduction de cette même œuvre, ensuite de prendre parti sur ce qu’ils voient de l’œuvre et l’investir dans un travail personnel en comprenant l’organisation et la composition de cette œuvre, enfin de comprendre une des notions importantes des arts visuels, la notion d’écart entre l’œuvre et la production plastique.
Il explicite une autre manière de comprendre le terme « dispositif », cette fois du côté de la didactique des arts visuels. Il installe des élèves autour d’objets qui composent une structure à dessiner. La préoccupation est de faire comprendre le point de vue. Il organise ce travail, en référence aux natures mortes. En prenant appui sur ce qu’il connait de ce genre de la peinture, il va donc mettre en place un dispositif de rencontre de l’œuvre, issu directement de la pratique des élèves, qu’il incite. Mais les œuvres sont donc sous-jacentes. Il les connaît, il sait celles qu’il leur montrera. Nous comprenons donc mieux les liens qui unissent le même terme « dispositif » et deux parties de la pratique plastique : l’une étant du côté de l’œuvre et du côté de sa présentation, l’autre du côté de la pratique et de la représentation.

3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/\textit{vs}/ les reproductions

<table>
<thead>
<tr>
<th>Les reproductions un choix</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>123SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>124 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>125SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>126 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>127SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>128 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>129SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>130 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>131SD 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>132 MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>133SD 20 juin 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le choix des reproductions facilite les rencontres et permet surtout à Serge de proposer un choix plus étendu d’œuvres aux élèves. Il offre à chacun une banque d’images d’œuvres spécifiquement en rapport avec sa production personnelle. Il transfère aux élèves ce qu’il rencontre sous formes de reproduction, mais il a aussi l’avantage de pouvoir parler de l’œuvre, de pouvoir expliquer ce qu’il en a compris et de pouvoir détailler si nécessaire les points techniques.

| 329 MEP 14 sept 2011 | Toutes les œuvres que tu as utilisées, c’est pratiquement toujours de ? |
| 330 SD 14 sept 2011 | Oui pratiquement ! |

Serge utilise une revue, Beaux-Arts magazine qui permet d’avoir accès directement et rapidement aux œuvres, voire de manière autonome pour les élèves.

| 530 SD 14 sept 2011 | oui mais….de l’extérieur… on pourrait dire « tu fais un mémoire sur les arts visuels et pis t’a jamais emmener les élèves au musées ?» |
| 531 MEP 14 sept 2011 | Oui mais c’est pas le problème, c’est autre chose c’est pas ta démarche, tu travailles sur la production, tu as ciblé la production…avec des œuvres mais des repro ! |
Le choix de Serge qui se rend compte du peu d’importance qu’il a donnée aux œuvres authentiques, se justifie par le milieu scolaire dans lequel baignent les élèves qu’il suit. Il relativise et assume le choix qu’il a fait : un travail plus près des œuvres, dans le détail et moins dans la matérialité des œuvres. Les élèves avaient les reproductions en main, ils avaient même la revue qui diffusait les reproductions. Serge utilise des revues du type Beaux-Arts magazine et préfère les reproductions. Il ne renonce pas à la rencontre d’œuvres d’art réelle, mais il dit qu’il y a eu d’autres choses à régler avant de penser la rencontre réelle. La référence artistique pour lui est plus globale. Il signifie également qu’il fait la différence entre culture et culture légitime.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Référence</th>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>SD 14 sept 2011</td>
<td></td>
<td>Oui moi je sens que ma démarche c’est autre chose quoi ! ben on est pauvre, en visite mais les œuvres en repro y zen ont vu !</td>
</tr>
<tr>
<td>532 SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est moi qui est décidé, il y a mon influence à moi, enfin, si, non pardon, quand j’ai mis ces petits posters, ces cartes postales, c’est vrai qu’il n’y a pas de présentation, il y a moins de, de poids !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>C’est vrai qu’il n’y a pas de présentation, il y a moins de, de poids !</td>
</tr>
<tr>
<td>543 SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Non ! Je change les œuvres, non, enfin ouaih, c’était vraiment à l’appropriation des élèves !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>C’est moi qui ai fait les choix, œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>544 SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Non ! Je change les œuvres, non, enfin ouaih, c’était vraiment à l’appropriation des élèves !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>C’est moi qui ai fait les choix, œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>545 SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est une influence proposée aux élèves quoi,</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>C’est une influence proposée aux élèves quoi,</td>
</tr>
<tr>
<td>546 SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est une influence proposée aux élèves quoi,</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>C’est une influence proposée aux élèves quoi,</td>
</tr>
<tr>
<td>547 SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est une influence proposée aux élèves quoi,</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>C’est une influence proposée aux élèves quoi,</td>
</tr>
<tr>
<td>548 SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est une influence proposée aux élèves quoi,</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>C’est une influence proposée aux élèves quoi,</td>
</tr>
<tr>
<td>549 SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est une influence proposée aux élèves quoi,</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>C’est une influence proposée aux élèves quoi,</td>
</tr>
<tr>
<td>550 MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>551 SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est, je leur ai mis plein de choses j’ai mis des posters de la cité interdite, et tout ça, donc c’est quand même moi, qui ai décidé de ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>C’est, je leur ai mis plein de choses j’ai mis des posters de la cité interdite, et tout ça, donc c’est quand même moi, qui ai décidé de ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>552 MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Oui bien sur ?</td>
</tr>
<tr>
<td>553 SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Mais euh, mais je, euh !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Mais euh, mais je, euh !</td>
</tr>
<tr>
<td>554 MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est toi qui a fait les choix, je, l’enseignant il fait les choix de, des œuvres ?</td>
</tr>
<tr>
<td>555 SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est toi qui a fait les choix, œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>C’est toi qui a fait les choix, œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>556 MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est moi qui ai fait les choix, œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>557 SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est vrai qu’il n’y a pas de présentation, il y a moins de, de poids !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>C’est vrai qu’il n’y a pas de présentation, il y a moins de, de poids !</td>
</tr>
<tr>
<td>558 MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Il y a pas ?</td>
</tr>
<tr>
<td>559 SD</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Ils sont pas obligés, alors que quand ils sont là devant moi, avec l’œuvre, et leur production, leur œuvre, ils sont quand même un peu obligés ! Quand ils choisissent et qu’ils ont l’œuvre devant moi, c’est eux qui présentent leur choix, enfin c’est moi qui fait un tri, c’est mon choix, mais leur choix parmi ce que moi je leur donne, là ils sont obligés !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 20 juin 2012</td>
<td></td>
<td>Ils sont pas obligés, alors que quand ils sont là devant moi, avec l’œuvre, et leur production, leur œuvre, ils sont quand même un peu obligés ! Quand ils choisissent et qu’ils ont l’œuvre devant moi, c’est eux qui présentent leur choix, enfin c’est moi qui fait un tri, c’est mon choix, mais leur choix parmi ce que moi je leur donne, là ils sont obligés !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Serge a expérimenté la démarche de rencontre de l’œuvre dans cette classe, en présentant au mur des œuvres de tout type, sous des formats carte postale. Il reconnaît que l’œuvre s’impose moins parce qu’il ne les présente pas dans le sens d’un parti pris de l’enseignant pour telle ou telle œuvre. Il laisse les élèves découvrir ce qu’il a affiché comme un petit musée virtuel: « je change les œuvres ». Serge dit influencer les élèves, peut-être par le nombre : « C’est moi qui est décidé, il y a mon influence à moi, enfin, si, non pardon, quand j’ai mis ces petits posters, ces cartes postales, c’est, je leur ai mis plein de choses ». La quantité d’œuvre permet aux élèves de choisir, mais ce qui importe plus pour Serge, c’est que le retrait en temps médiateur qu’il opère, oblige ou laisse libres les élèves de s’impliquer dans le choix qu’ils font. Il doit être celui qui apporte et est en quelque sorte, un médiateur malgré lui.

229 SD 20 juin 2012 | Alors moi, cette année, j’ai mis, j’ai fait des sortes de petites expositions, régulièrement au mur, alors ça se fait pas pendant la séance d’arts plastiques, mais globalement, c’est-à-dire que la classe, toute l’année a été décorée, et ça change et tout et j’ai mis toutes, j’ai mis plein de choses, et y compris des choses contemporaines, parce que je reçois des cartes postales d’une galerie parisienne |
| 231 SD 20 juin 2012 | Carrément, je reçois des trucs, des peintres contemporains |
| MEP 20 juin 2012 | Tu vois je reçois, plusieurs quand j’ai été à saint-germain dans le marais, je, tu sais les cartons, tout ça, les cartons |
| 232 MEP 20 juin 2012 | T’as mis ton adresse partout ? |
| 233 SD 20 juin 2012 | Non, j’ai mis mon adresse que dans une galerie, mais par contre, quand j’y vais, je prends les cartons puis, comme ça, et après j’en mets plein dans ma classe |
| 235 SD 20 juin 2012 | Donc ils en ont tout le temps, en fait ils passent leur journée, avec sous les yeux ces choses-là |
Serge utilise l’exposition permanente comme dispositif. Il installe les œuvres en reproduction au mur, ainsi les élèves ont à disposition les œuvres. Ils travaillent dans la salle où sont installées les reproductions : « ils passent leur journée, sous les yeux, ces choses-là ». Pour Serge est-ce un moyen de leur laisser libre accès ? Ou également un moyen de faire entrer doucement les élèves dans une culture artistique ? Dans une rencontre avec l’œuvre, en quelque sorte en douceur ?

| 242 MEP 20 juin 2012 | D’accord ! D’accord ! Donc ils sont baignés là-dedans et du coup, ça quelque part, ils trouvent une idée ? Est-ce que t’as un cas, dans la tête un truc euh, que l’aurais vu ! Un élève qui aurait pris les couleurs ou un truc comme ça, est-ce que t’as eu ça !
| 243SD 20 juin 2012 | Sur qu’on va trouvé vraiment des similitudes et des points très, très précis, par exemple de, d’une carte postale ou d’une reproduction qui s’est retrouvée dans une production d’élève ! Euh, mais j’ai, j’ai, euh là je saurai pas te répondre précisément mais oui, on trouve des traces !

Serge n’a pas en tête de production précise d’élève. Il semble réfléchir à cette nouvelle question et le terme de « similitudes, points très, très précis, traces », qu’il emploie, montre qu’il a du s’y attacher et repérer ces éléments, peut-être sans penser leurs importances, qu’il découvre dans l’entretien. Cette manière de pratiquer dans l’univers de l’art est assez commune. L’idée que l’imprégnation se fasse par habitude et par contact quotidien ou encore que la copie d’œuvres aide à la concentration sur sa propre démarche et ses propres idées, sont de très anciennes méthodes de travail, et toujours d’actualité. Les grands maîtres y sont tous passés.

| 251SD 20 juin 2012 | En fait je vois des choses par rapport à Caravage
| 253SD 20 juin 2012 | Parce qu’on avait travaillé sur Caravage, et
| 255SD 20 juin 2012 | On a travaillé à la fin, tu vois ! Je leur ai fait des grandes photocopies de Caravage, et après ils pouvaient découper, colorier, repasser dessus, euh
| 257SD 20 juin 2012 | Décalquer, euh, imiter, etc., tu vois, voilà
| 259SD20 juin 2012 | Et si tu veux, là par contre, c’était direct quoi, mais sinon pour les autres, enfin là c’est évident, mais !

Serge n’a pas emmené les élèves voir, l’exposition sur Caravage au musée Fabre.184

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques.

**La didactique comme support de recherche pour avancer sur la pratique pédagogique**

| 188SD 14 sept 2011 | Ben….« celui qui se rapproche le plus possible de l’œuvre », donc, c’est un jeu, c’est un jeu plastique, « comment on peut se rapprocher le plus possible de la Joconde », Oui, …pour qu’elle soit, pour copier presque la Joconde et comment on peut être le plus éloigné, c’est-à-dire qu’on a deux dessins, quand est-ce qu’on est le plus rapproché et quand est-ce qu’on s’éloigne le plus, qu’est-ce qui serait en gros le contraire ? ou l’opposé de la Joconde le plus éloigné ce serait quoi, bon, ça peut être rigolo de penser ça comme ça…Oui, mais là on est dans le dispositif résolutif ouvert
| 536 SD 14 sept 2011 | Oui, y a une connaissance des choses, un horizon, oui, aussi…. aussi là ! une connaissance voilà, qu’y avait pas avant tu vois, ce moment dans le bouquin où il présente les dispositifs, c’est le moment pratique à B A Gaillot, le Gaillot, ça c’est voilà, là, apparentement ! Lui y me montre hun !
| 540 SD 14 sept 2011 | Y me montre le truc mais une fois que j’ai vu ça, différents dispositifs, déjà et tu vois les noms des différents dispositifs et tout ça même, tu vois quand je vais être amené, quand je vais le faire, je vais réfléchir, je vais regarder ce qu’il a écrit en détail une fois que j’ai !… ça je peux réfléchir moi, quoi ! c’est ça qui m’a débloqué hun ! Franchement c’est quand j’ai trouvé cette partie « dispositifs » ça m’a déblocqué pour construire moi mes têtes quoi !

La didactique des arts plastiques a été le travail de fond du mémoire de Serge. Il s’est appuyé sur l’ouvrage de Gaillot (GAILLOT, 1997). Les termes du lexique des arts plastiques « dispositif résolutif » ont beaucoup d’importance pour lui. Les dispositifs ont débloqué son travail de recherche. La théorie qu’il n’avait pas rencontrée auparavant, amène cette compréhension et a modifié sa pratique par rapport à l’évolution de la didactique.

| 300 SD 14 sept 2011 | Et de toute manière, c’est ce que je dis dans le mémoire, c’est que les compétences sont, euh qu’on développe, elles sont pas dans le truc « dessiner » seulement, y a trois verbes tu sais dans les arts plastiques, y a…. réaliser, produire enfin inventer et dessiner !
| 302 SD 14 sept 2011 | Voilà c’est les trois verbes, c’est les trois compétences quoi en gros, c’est vrai que c’est pas pas par rapport en fait à tout ce qu’on fait,
| 304 SD 14 sept 2011 | c’est pas grand chose du coup… c’est pour ça que je suis sorti complètement des compétences…..
| 306 SD 14 sept 2011 | Ben, enfin, moi, je …. dans le sens artistique ! Tu as « réfléchir au projet », …euh quel type de

---

184 *Exposition Corps et Ombres*, au musée Fabre.
projet, enfin qu’est-ce que je veux comme projet, quel type de matériel je vais devoir prendre…Oui mais derrière ce verbe y a beaucoup !

308 SD 14 sept 2011

Y a, est-ce que quand je dis « réaliser » est-ce que je suis capable d’expliquer ce que je réalise, ce que je suis en train de réaliser, pourquoi ça a pas marché, pourquoi ça a marché ? Enfin je veux dire que dans « réaliser » y a plein…Ouais alors je pourrais rajouter ça alors, parce que c’est un peu peut-être sévère ce que j’ai dit alors ! Parce que je dis, je juge de là, là c’est peut-être un peu sévère ! Moi je suis fier, je sais tout ! Je savre les IO

310SD 14 sept 2011

Peut-être…, enfin je lis ça ! C’est IO et en fait quand je commence le mémoire moi je m’étais arrêté à Jacques Lang, et je lis ça ! Mais mince qu’est-ce que je vais faire…donc tu vois « produire », enfin inventer, c’est, y a dans les IO, donc il faut trouver de quoi inventer, sur quoi, avec quoi, tu creuses, tu creuses, donc ben arts plastiques, des œuvres, moi je vois ça, comme ça et dessiner, parce que là aussi c’est…/…tellement lourd (flooou) ! Donc dessiner, là je bloque, mais quand même je dis chercher encore des formes, faire plein d’essais aussi de matière, de matériel pour dessiner…enfin c’est pareil c’est creuser...

312 SD 14 sept 2011

Et qui rencontrent un blocage, c’est un blocage pour les enseignants, si on s’arrête juste sur les mots en pensant que « réaliser » c’est juste la production point terminé, il faut « faire », et donc du coup c’est une catastrophe, il faut « faire », c’est un piège et un blocage…Et y se disent, qu’est-ce que je vais faire, ou faire faire ?

314 SD 14 sept 2011

Oui et t’as… c’est juste ! et des élèves, et sur les élèves !

Les termes « réaliser, produire-inventer et dessiner » balisent en grande partie le champ de la didactique. Serge utilise ces trois mots pour les calques aux « compétences » qu’il a essayé de faire acquérir aux élèves. En parallèle, il pose tout ce qui entoure de manière implicite des trois verbes. Tout d’abord « réaliser » nécessite de « réfléchir au projet », aussi bien pour l’enseignant, que pour l’élève (d’un côté un objectif d’apprentissage, issu de contenu, de l’autre un projet de réalisation : quoi faire et comment ? ). Et Serge continue en soulignant que « derrière ce verbe y a beaucoup ! ». Pour « inventer » pour Serge, les œuvres accompagnent les élèves et les enseignants, sans préciser vraiment : « donc il faut trouver de quoi inventer, sur quoi, avec quoi, tu creuses, tu creuses, donc ben arts plastiques, des œuvres, moi je vois ça, comme ça ». Ces implicites sont les raisons pour Serge des blocages de ses collègues : « Et qui rencontrent un blocage, c’est un blocage pour les enseignants, et sur les élèves ! ».

Faire dessiner et observer pour rencontrer les œuvres

190 SD 14 sept

Hum ! Mais je te dirais même le dispositif technique, un exemple je pose sur la table un pot avec de trucs autour et je demande aux élèves de dessiner,… ce que j’ai envie, c’est pas qu’ils me dessinent très bien, ça n’a pas d’intérêt, ça n’a plus d’intérêt, ça, on est bien d’accord, par contre ce qui m’intéresse c’est leur point de vue ! et de dire vous avez le droit de venir, si vous voulez devant derrière, etc. vous pouvez même regarder par au-dessus, vous choisissez le point de vue, par où vous voulez, on peut très bien imaginer une plaque de verre et que les gamins viennent dessiner par en-dessous, ça peut être rigolo, tu vois ! donc du coup on peut même trouver un dispositif, l’idée c’est que le dispositif soit lié à du sens et qu’il y ait un objectif particulier, là par exemple, ce sera l’objectif du point de vue, après ça peut-être, l’objectif de la couleur, la forme je m’en fous, ou quasiment, ce que je veux c’est que vous regardiez beaucoup les couleurs, par exemple si je regarde la cruche qui est là, je vais voir du jaune, je vais voir du blanc, du jaune clair et foncé, je vais voir le noir qui se reflète, le vert qui se reflète sur… tu vois, ça, ça m’intéresse, mais la forme du pot qu’elle soit bien ou pas bien, ça à pas d’intérêt !

Dans cette situation problème, Serge tient en arrière plan des œuvres classiques, celle de la nature morte par exemple ; on imagine qu’il a en tête ces images par ce qu’il propose aux élèves : une installation d’objets, on devine une recherche et un objectif dans cette installation. Il incite les élèves à produire, à dessiner, ou à travailler avec de la couleur, pour découvrir une notion importante, la notion de point de vue. Il fait expérimenter aux élèves la situation problème en les obligeant à se déplacer autour de ce qu’il a posé au centre. Il ne dit pas expressément qu’il vint de faire ce travail avec les élèves, mais le détail des informations, nous permet de penser que l’expérience a été tentée récemment.

Des constituant de l’œuvre à observer et à problématiser : Le format, les dimensions, les supports

Dans les entretiens précédents le format n’apparaît pas. En arts plastiques, il y a une sorte de généralisation du format. Nous nous appuyons sur nos observations de formateurs de futurs enseignants. A bien y regarder, nos imprimitures ont pris le pli et nous offrent deux positions : paysage ou portrait. Le format reste donc pour presque toutes les productions, identiques : feuille A4 ou A5 pour l’école et 24x32 pour le collège. La commercialisation de papier dans des pochettes nous a bien habitués à respecter la règle. Ce constat peut être fait presque dans toutes les écoles.

163SD 20 juin 2012

Ensuite je leur ai demandé de fabriquer des personnages, en très grands formats, enfin en format grandeur nature, ensuite ils m’inventent un scénario, donc j’utilise, pour un, ensuite il y comme un truc, il y a une grande part de liberté etc., et ils ne le
collent pas ni rien, ils mettent de la patafix, donc ils les collent où ils veulent ils peuvent les bouger, enfin tu vois !

169SD 20 juin 2012
Ouaih, ils vont, ils vont, euh, ouaih c’est ça, ça leur permet de, développer leur autonomie quoi, j’ai, moi c’est ça que je dirais que c’est, je leur donne une part de liberté, quoi, ils ont plein de choix à faire, euh, et y a des contraintes, en général les contraintes, elles sont de, par exemple, tu sais, tu sais, ces personnages ils vont les mettre sur les murs des collègues, les collègues quand ils vont sortir de classe, ils vont avoir la surprise, d’avoir des personnages, comme ça, une petite histoire avec un texte, etc., alors ça parle tout le temps de mariage, et tout ça !

Serge propose aux élèves de travailler hors-norme dans ce format de productions. Il décide par cette proposition de faire entrer les élèves dans une partie spécifique de constituants de l’œuvre, le format et en rapport avec le format l’installation, l’exposition particulière. Cette procédure révèle les désirs de Serge de faire partager aux élèves les œuvres qu’il a croisées au fil de rencontres. L’idée dans l’utilisation de ce grand format est également de produire un effet de surprise sur les spectateurs. Les enseignants, lorsqu’ils sortiront de leur classe, avec les élèves, constateront les productions : de grands personnages presque de taille réelle. Dans cette installation, Serge n’oublie pas non plus dans sa description, les détails apportés sur les productions : un court texte rend compte de l’histoire.

193SD 20 juin 2012
Après peinture avec quoi, eh ben, on avait amené des cartons, des supports variés comme l’an dernier, j’ai amené des chaises, j’ai amené des vieux posters à repeindre, tu vois !

195SD 20 juin 2012
Des vieilles choses comme ça, j’ai amené et je leur ai proposé d’amener de choses, alors parfois, ils ont amené, mais pas trop, tu vois !

197SD 20 juin 2012
Je leur ai dit vous pouvez amener si vous avez une vieille chaise, amenez-là, mais ils l’ont pas trop fait, aussi parce que je faisais arts plastiques le jeudi et j’étais pas là, du vendredi au jeudi !

199SD 20 juin 2012
Donc le mardi, je pouvais pas rappelez etc.,

201SD 20 juin 2012
Bon après, c’est quand même, ça, ça, et donc si tu veux, en gros les ¼ de la classe, faisait la séance que je note dans mon cahier et ¼ de la classe, une fois toutes les 4 semaines, quoi !

203SD 20 juin 2012
Fait, euh, vraiment libre quoi, c’est peinture, par contre on a plus de peinture, (rire)

205SD 20 juin 2012
Ouais ! Ouaih ! Non mais c’est pénible, c’est des vieux pots qui sentent mauvais là !

207SD 20 juin 2012
En plus c’est cool !

208 MEP 20 juin 2012
Et on est fin juin, c’est normal, qui est plus de peinture, hun ?

209SD 20 juin 2012
Les collègues pensaient que ça durerait plusieurs années, ils m’avaient demandé de commande, ils pensaient en profiter l’année prochaine, et voilà, ¼ qui vraiment est libre, et ¼ qui doivent respecter une consigne

Serge procède ainsi : il amène les élèves face à la production par des situations problèmes spécifiques, qu’il a puisé dans la théorie de Gaillot et dans la didactique générale des arts plastiques. Il vient de terminer son mémoire et toute sa thèse est encore très fraîche. Ensuite une fois le travail personnel, la production personnelle ou en groupe terminé, il apporté des œuvres. Mais en parallèle des activités plastiques, les élèves peuvent voir des œuvres. Serge travaille par exemple sur des supports variés, des supports inhabituels, qu’ils convoquent en fonction des œuvres, que lui-même a rencontrées. Ensuite il traduit en quelque sorte ces rencontres en situation pédagogique pour les proposer aux élèves. En fonction des œuvres rencontrées il peut construire des séquences. La pratique plastique précède la rencontre, laisse aux élèves pour Serge une chance d’accéder de manière détournée à l’œuvre.

Les réseaux d'œuvres dans une revue

17SD 20 juin 2012
Non, c’est pas ceux-là, mais les œuvres ? Tu veux ? (Quality185, une affiche de Paul Rand datant de 1990 ; Blue painted head186, Red painted head187, sculptées en 2006 par l’artiste indien Ravinder Reddy ; Salut Sally188, toile peinte en 1979 par Joan Mitchell ; Sans titre189, œuvre de Valentín Caron qui utilise le tissage (2002); Favela190, de José de Guimaraes, œuvre de 2009 utilisant la technique de l’assemblage)

1690 ;
Ravinder Reddy ;
Valentin Caron qui utilise le tissage (2002);
utilisant la technique de l’assemblage)

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs
Non renseigné

3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école

Une autre conception dans la liberté de voir, accompagner cette autonomie à regarder, dessiner comme il os ont envie

190 SD 14 sept 2011
Hum ! Mais je te dirais même le dispositif technique, un exemple je pose sur la table un pot avec de trucs autour et je demande aux élèves de dessiner,… ce que j’ai envie, c’est pas qu’ils me dessinent très bien, ça n’a pas d’intérêt, ça n’a plus d’intérêt, ça, on est bien d’accord, par contre ce

185 Beaux-Arts Magazine (n°275, mai 2007, page 69)
186 Beaux-Arts Magazine (n°268, octobre 2006, page de couverture)
187 Beaux-Arts Magazine (n°268, octobre 2006, page 72)
188 Beaux-Arts Magazine (n°270, décembre 2006, page 126)
189 Beaux-Arts Magazine (n°285, mars 2008, page 55)
190 Beaux-Arts Magazine (n°298, avril 2009, page 125)
qui m’intéresse c’est leur point de vue ! et de dire vous avez le droit de venir, si vous voulez devant derrière, etc. vous pouvez même regarder par au-dessus, vous choisissez le point de vue, par où vous voulez, on peut très bien imaginer une plaque de verre et que les gamins viennent dessiner par en-dessous, ça peut être rigolo, tu vois ! donc du coup on peut même trouver un dispositif, l’idée c’est que le dispositif soit lié à du sens et qu’il y ait un objectif particulier, là par exemple, ce sera l’objectif du point de vue, après ça peut-être, l’objectif de la couleur, la forme je m’en fous, ou quasiment, que je voudrais c’est que vous regardiez beaucoup les couleurs, par exemple si je regarde la cruche qui est là, je vais voir du jaune, je vais voir du blanc, du jaune clair et foncé, je vais voir le noir qui se reflète, le vert qui se reflète sur … tu vois, ça, ça m’intéresse, mais la forme du pot qu’elle soit bien ou pas bien, ça à pas d’intérêt !

\[192SD 14 sept 2011\]

Et … mais … euh, attention parce ce que ça peut être inégalitaire, puisque ça va créer une frustration qui sert pas à grand-chose… c’est ça non ? moi c’est ce que j’ai écrit !

\[194SD 14 sept 2011\]

Oui, oui

\[196SD 14 sept 2011\]

Quand les exigences sont très précises, quoi ! Elles n’ont pas d’intérêt ! Effectivement, ça crée une discrimination, parce que ceux qui ont finalement un œil, euh qui va leur permettre d’être très juste, ceux qui sont, tu sais, pile poil sur la symétrie, ils voient bien la symétrie etc. D’autres élèves, qui n’ont pas cette intelligence, que…, je dirais, pas plastique, mais cette intelligence géométrique, spatiale, donc du coup ils ne voient pas, la géométrie de la même manière, par contre ils vont voir la rondeur de…euh du pot, ils vont voir la couleur du pot, euh… ça donne une certaine poésie plastique qu’ils ont dans la tête, mais qu’ils vont peut-être avoir du mal à retranscrire tel que, ça fait rien ils vont en donner une meilleure, il y aura une différence et après l’enseignant dit ça c’est bien dessiné et ça ça c’est moins bien dessiné ! C’est pas le problème, et c’est pas le problème.…

Dans cette interaction il nous propose de revenir sur une situation pédagogique, peut-être vécue ou en cours de réalisation, nous n’avons pas la précision. Accepter que les élèves aient leur propre conception des œuvres, de ce qu’ils voient, pour éviter d’être dans la discrimination, argumente Serge. La pratique plastique qui est proposée, respecte cette conception. Ces choix pédagogiques empruntés à la didactique

\[198SD 14 sept 2011\]

…et qu’ils puissent se permettre de dessiner comme ils ont envie et même si, euh … c’est pas tout à fait ce qu’ils ont dans la tête, c’est pas grave l’essentiel c’est qu’il y ait quelque chose sur le papier, qu’on voit là !!! Hum, oui, oui, c’est que je pense, mais pas … les enseignants ne voient pas tous comme ça, moi c’est qu’ils puissent agir, « faire » tu vois !

Serge met les élèves dans la pratique. Il tient à leur permettre une total autonomie, mais pas question pour lui de les laisser sans rien, parce que « c’est que le dispositif soit lié à du sens » ce qui permet ensuite de leur laisser cet espace de liberté et : «Qu’ils puissent agir, "faire", tu vois ». Une autre difficulté est peut-être qu’il y ait une différence entre leur idée et ce qu’ils vont réaliser, mais là encore Serge est présent, il les accompagnera pour admettre et comprendre cet écart : « c’est pas tout à fait ce qu’ils ont dans la tête, c’est pas grave l’essentiel ». L’enseignant est passeur, parce qu’il y a du « contenu » dans les arts plastiques. Les œuvres apportent le contenu, parce qu’elles ouvrent les questions de techniques, de production, de rapport à soi lorsqu’il s’agit d’aborder sa propre production, face aux œuvres, qui ont été montrées par l’enseignant.

\[298 SD 14 sept 2011\]

Je sais que …. J’ai des collègues qui ….y a des enseignants qui jouent avec ça, qui font ou pas peu de contenu et alors je veux dire, qui apportent rien aux élèves, et c’est dommage l’avantage des arts plastiques, bon sang pour ça…. ! C’est qu’on apporte plus de contenu finalement que ce qu’on pense, quand on amène les œuvres, quand on travaille sur la technique, quand on travaille sur la production, de soi, quand on parle sur sa production, verbaliser sa production verbaliser quand on parle par rapport aux autres…

L’enseignant est passeur, parce qu’il y a du « contenu » dans les arts plastiques. Les œuvres apportent le contenu, parce qu’elles ouvrent les questions de techniques, de production, de rapport à soi lorsqu’il s’agit d’aborder sa propre production, face aux œuvres, qui ont été montrées par l’enseignant.

\[128 MEP 20 juin 2012\]

 Ou que c’est, euh, une autre compétence de, ou une compétence qui est dans les autres disciplines ?

\[129SD 20 juin 2012\]

J’ai acquis cette compétence, ça j’en suis sûr et est-ce que c’est vraiment spécifique, au fait de travailler sur les œuvres d’art, oui sans doute, parce que moi, ce qui se passe, c’est que je vais voir des œuvres d’art, je les rencontres moi en tant qu’adulte, individu, oui et j’apporte ça aux élèves ! Des cartes, des repro, oui !

Pour Serge, ce rôle est déterminant. Les élèves dont il a la charge, dans l’année de ce mémoire, ne sont pas entraînés à aller au musée, cette démarche est loin de leur habitude culturelle. Aussi, cet enseignant apporte, amène, transfert, ce qu’il voit à l’extérieur, dans les lieux d’art, dans les musées, en classe, de manière à faire partager ce qu’il découvre avec les élèves et leur en faire profiter sous forme de reproductions et d’explications qu’il peut leur fournir.

La place de l’œuvre dans une séquence

<table>
<thead>
<tr>
<th>132 MEP 20 juin 2012</th>
<th>Hun avec des reproductions ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>133SD 20 juin 2012</td>
<td>Oui moi c’est quasiment toujours ça.</td>
</tr>
<tr>
<td>135SD 20 juin 2012</td>
<td>J’ai rarement commencé par montrer des œuvres, tu vois, tu sais</td>
</tr>
<tr>
<td>137SD 20 juin 2012</td>
<td>En général on se lance à partir d’un thème, euh, ou d’objet tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>139SD 20 juin 2012</td>
<td>Et à un moment donné, ensuite, je décide, de montrer des œuvres pour euh, pour influencer</td>
</tr>
</tbody>
</table>
leurs productions

Serge a choisi un dispositif de rencontre avec les œuvres sous forme de reproduction. En effet, il n’a que « rarement commencé par montrer des œuvres », mettant les élèves au travail directement et veillant à ce que les situations problèmes et plastiques proposées soient comprises rapidement.

La suite de l’organisation de la séquence, fait apparaître la place de l’œuvre. Les élèves sont aiguillés sur un début de production et l’enseignant seulement à partir de ces premiers temps, convoque les reproductions d’œuvres. Nous relevons le « on » à la place du « ils » attendu, pour les élèves, sans doute une manière pour Serge de montrer son intégration au groupe classe, car ensuite il utilise bien le « je », lorsqu’il s’agit de passer à la rencontre et la négociation des œuvres proposées. Montre-t-il qu’il maîtrise et garde le contrôle du travail ?

La mission de l’école

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>275</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Je suis là-dessus</td>
</tr>
<tr>
<td>276</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Oui c’est vrai ?</td>
</tr>
<tr>
<td>277</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Et pour développer, la créativité et l’autonomie quoi :</td>
</tr>
<tr>
<td>278</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Vu comme un droit, c’est intéressant !</td>
</tr>
<tr>
<td>279</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Ben tu sais moi je suis tout le temps sur les droits, ben si tu veux, j’impose l’autorité républicaine, parce que, elle donne des droits et que si, la république n’arrive pas à imposer son autorité, y aura plus les droits, enfin les droits ne seront plus garantis</td>
</tr>
<tr>
<td>280</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Ouah</td>
</tr>
<tr>
<td>281</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>C’est la république ou la dictature !</td>
</tr>
<tr>
<td>282</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>La dictature, oui bien sur ?</td>
</tr>
<tr>
<td>283</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Oui c’est ça ! c’est important que les gamins comprennent ça, oui je trouve que c’est important !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Serge continue à développer les valeurs qu’il batit autour de ce chaînage entre création-autonomie-citoyenneté. Les termes d’« autorité » et de « république » apparaissent. Pour Serge, ces valeurs structurent l’école : « j’impose l’autorité républicaine, parce que, elle donne des droits et que si, la république n’arrive pas à imposer son autorité, y aura plus les droits, enfin les droits ne seront plus garantis ». L’art est considéré comme un droit, « droit des jeunes citoyens » et Serge applique les valeurs de la République, pour que ce droit leur soit accessible, par l’intermédiaire de la création et de l’autonomie.

AXE 4 « Professionnalité » Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action)

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus

Les consignes

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>84</td>
<td>14 sept 2011</td>
<td>Tu vois en fait euh, donc à la fin…euh, c’est la séquence diapositive-là, où, …là donc…dans ce CE2 j’avais une table au milieu où y avait le matériel, c’était bien rangé, machin, les feuilles de couleurs, voilà quoi ! les caches des diapositives, et là ils pouvaient venir se servir et ils pouvaient venir se re-servir !</td>
</tr>
<tr>
<td>96</td>
<td>14 sept 2011</td>
<td>Euh….. donc tu as raison plus… par rapport à des élèves qui sont en ZEP et qui n’ont pas l’habitude d’avoir beaucoup de choses…donc on peut les noyer … on peut aussi flinguer le travail des élèves parce qu’on leur apporte trop de choses, des pièges, du papier brillant, des trucs qui sont presque parfois clinquant, des affiches fluo, des gros feutres fluo, des trucs comme ça, ça par exemple, en général, tu vois, en arts plastiques on sait que c’est un danger !!…En fait sur les diapositives, ça vraiment… je trouve qu’y a pas eu de souci de ce côté-là, enfin vraiment ils savent ce qu’ils veulent quelque part quand ils font leur choix, c’est après dans la réalisation où i.i…, enfin, la miniature pouvait… amener à faire une sorte de soupe, une espèce de bouillie là, voilà, et ensuite même quand ils ont fait cette espèce de bouillie, des fois quand on affichait les diapositives c’était quand même chouette !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La production plastique nécessite un milieu (voir première partie, chapitre 3) dans lequel la présentation de références artistiques, les œuvres, les consignes, les contraintes, et l’installation des élèves face au matériel, contribuent en s’associant à déterminer des gestes professionnels spécifiques à la didactique des arts visuel : le matériel n’est pas distribué mais posé, ce sont les élèves qui choisissent. Pour Serge, la mise à disposition du matériel laisse les élèves libres de leur choix et peut également aider, accompagner ou induire des choix.

Pour arriver à faire ces choix, apprendre à faire des choix, il faut que l’enseignant ait conscience de l’importance de ces choix et mettent les élèves dans une situation qui leur permettra d’accéder à des choix.

Il est prudent cependant en restant conscient d’une surcharge possible, lorsque le matériel est trop envahissant et peut constituer des « pièges » pour les élèves : « c’est un danger ». Serge veille donc à ne pas noyer les élèves par un trop grand choix.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>182</td>
<td>14 sept 2011</td>
<td>Et euh…Donc, celui là il est un peu pauvre, quoi, mais sinon en fait, euh…les autres sont un peu plus, celui-là où y a une question, y sont où c’est pas…ces dispositifs ils ont tous leur intérêt !</td>
</tr>
<tr>
<td>184</td>
<td>14 sept 2011</td>
<td>pas toujours faire la même chose, et c’est pas un dispositif ça, quand on a goûté les autres</td>
</tr>
<tr>
<td>185</td>
<td>14 sept 2011</td>
<td>Oui on peut s’amuser avec ça… ?</td>
</tr>
<tr>
<td>186</td>
<td>14 sept 2011</td>
<td>Oui… mais pas que ce soit pas… plaqué, et pas parce que c’est juste parce qu’on sait pas quoi</td>
</tr>
</tbody>
</table>
faire, donc du coup, on met une œuvre, les gamins la copie et voilà !

188SD 14 sept 2011 Ben… « celui qui se rapproche le plus possible de l’œuvre », donc, c’est un jeu, c’est un jeu plastique, « comment on peut se rapprocher le plus possible de la Joconde », Oui, … pour qu’elle soit, pour copier presque la Joconde et comment on peut être le plus éloigné, c’est-à-dire qu’on a deux dessins, quand est-ce qu’on est le plus rapproché et quand est-ce qu’on s’éloigne le plus, qu’est-ce qui serait en gros le contraire ? ou l’opposé de la Joconde le plus éloigné ce serait quoi, bon, ça peut être rigolo de penser ça comme ça… Oui, mais la on est dans le dispositif résolutif ouvert.

Serge propose des situations pédagogiques autour de ce dispositif très décrié du « à la manière de ».

278SD 14 sept 2011 Et ça peut être très bien pour les élèves d’ailleurs ! D’être à la fois avec un enseignement qui va les ordonner, qui va leur donner quelque chose de très rigoureux, mais là y a pas d’œuvres, c’est sûr, et de l’autre côté la possibilité d’être dans l’autonomie, d’apprendre l’autonomie, chercher même pour les arts, les œuvres, tu vois, les siennes, ça c’est … enfin, moi je pense que, finalement que ça peut être très bénéfique à l’élève… Mais disons que si j’avais, enfin, disgons que bon, tu sais, c’est sûr que les deux mi-temps ça va les désestabiliser, tu vois, …

280SD 14 sept 2011 Y a une discontinuité

282SD 14 sept 2011 Mais… Y s’adaptent à tous les gamins, c’est terrible, c’est terrible ! c’est vrai, mais juste de temps en temps y se rebellent…

285SD 14 sept 2011 C’est pour ça que le travail sur l’autonomie ça peut permettre de rendre des enfants un peu plus, … comment dire… un peu plus réactif, parce que plus y sont en ZEP, plus c’est des gamins qui sont fragiles, par rapport à comment dire, l’embrigadement quoi !

Le rôle de l’enseignant est d’apprendre l’autonomie aux élèves de les enrôler (BUCHETON & al, 2009), « d’embrigader » dit Serge. Il désire que les élèves fassent des choix, qu’ils apprennent à choisir. Mais surtout que l’on (les enseignants) les pousse à être autonome : nous supposons à tous les niveaux, et pas uniquement dans le choix d’œuvres ou dans les choix plastiques.

Il espère également une plus grande réactivité de leur part en les positionnant dans ces situations. Leur fragilité peut être mise à mal et elle devient la raison de ce combat pour une autonomie progressive.

427SD 20 juin 2012 La consigne amenait quelque chose et ça les intéressait, peut être que ça marche comme ça dans toutes les classes, mais cette année, le fait de se poser des questions par rapport à la consigne, ça a vraiment bien marché, ils étaient motivés, quoi

Ces postures sont la motivation dans la production plastique autonome. Il n’est pas facile de faire sans consigne. La page blanche ne réussit pas plus à l’écrivain qu’à l’artiste. Se construire une démarche, se lancer dans un projet ou encore de s’appliquer des contraintes réclame une attention particulière. Serge prend appui sur ce que les élèves apportent, leur quotidien sans le ridiculiser ou l’encenser, juste les positionner au niveau d’un quotidien qui est le leur. Ils intègrent leurs ressources et les méissent avec les références artistiques que Serge leur apporte.

431SD 20 juin 2012 Là je leur ai fait découvrir des personnages, il s’est trouvé que c’était au moment, où c’était le titre de champion de France de Montpellier, et que il y avait des magazines, tu sais, ils ont apporté des magazines, et les magazines de Montpellier, tu sais, avec toutes les photos d’Olivier Girou et tout ça ! Donc ils m’ont fait une sorte de poster sur Olivier Girou, tout ça avec des montages ! Des œuvres mélanges à tout ça!!!

433SD 20 juin 2012 Ils ont cherché le logo de Montpellier, ils ont dit ah on arrive pas à faire les traits, donc moi j’ai fait les traits etc., et puis ils ont fait le reste, associer, découper, coller, peindre, pour « l’effigie à » !

435SD 20 juin 2012 Avec les traits bleus et orange, les couleurs de Montpellier, enfin ils en ont, ils ont fait les travaux tout seuls, sans que je leur dise ça hun moi je leur ai donné

L’effigie, qui est une source de travail sur lequel il travaille avec les élèves, partira de leur héros sportif. Au premier abord, on pourrait considérer les propos de Serge, étonnant, mais l’annonce des modalités de production des élèves, nous confirme qu’il s’est risqué dans cette séquence.

436 MEP 20 juin 2012 Donc ils étaient vraiment dans une autonomie, pratiques, de productions plastiques ?

437SD 20 juin 2012 Oui carrément !
Serge amorce ce travail difficile où la consigne ne constitue pas uniquement le démarrage des productions. On sent les élèves motivés par les idées et concentrés dans leur production. Serge change la pratique pédagogique, en lâchant prise sur les modalités d’une pratique plastique, habituelle et routinière. Même s’il organise et ordonne la distribution du matériel, ce sont bien les élèves qui prennent leur propre production en main. Les références ne sont pas nommées, on pense qu’elles devaient faire partie d’un ensemble autour de l’ “effigie”.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>636 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Je suis pas venue là-dessus, mais c’était mon idée, tout à l’heure de ça, c’est l’idée de l’intention, c’est-à-dire du coup ils ont la possibilité d’être réellement dans l’intention, de, de faire quelque chose, eux-mêmes, pour eux ?</td>
</tr>
<tr>
<td>637SD 20 juin 2012</td>
<td>Oui, exactement ! En plus ils font, il travail en groupe et tout, et tout quand même !</td>
</tr>
<tr>
<td>638 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Et en plus ils travaillent en groupe ! Donc du coup c’est encore doublement, important parce que ça veux dire qu’ils doivent se mettent d’accord, par rapport à l’intention ?</td>
</tr>
<tr>
<td>639SD 20 juin 2012</td>
<td>Après je saurais pas exactement, analyser cette année, mais c’est clair, qu’ils ont fait, ils ont eu plein de, d’idées et de…, tu sais, ils se sont mis, ils ont eu des idées comme ça.</td>
</tr>
<tr>
<td>640 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, ils ont eu des idées spontanément, mais elles viennent pas spontanément, elles viennent parce que tu as construit, parce que tu as mis en place</td>
</tr>
<tr>
<td>641SD 20 juin 2012</td>
<td>Parce qu’il n’y a pas d’obstacle par le fait que si c’est le bordel, et qu’on n’a pas de consignes, ça marche pas ! Que les consignes sont très strictes et si elles sont pas respectées c’est noté, et la prochaine fois, ça marche pas quoi ! On travaille on fait pas n’importe quoi, et l’œuvre c’est sérieux, les arts plastiques c’est aussi sérieux !</td>
</tr>
<tr>
<td>642 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ça va d’accord, d’accord dans le sens l’œuvre c’est pas n’importe quoi et les productions artistiques, c’est pas n’importe quoi et les arts plastiques c’est pas n’importe quoi, c’est le cadre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>643SD 20 juin 2012</td>
<td>Et il y a le cadre où ils savent qu’ils peuvent pas enfreindre les règles, mais pas de trop en tout cas, et ensuite, après là-dedans eux, ils se fabriquent leur truc, ils se construisent des projets, quoi !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nous pensons que Serge accompagne les élèves dans l’intention. Il analyse petit à petit comment cette intention, que nous lui avons formulée, se développe dans ses cours. Il accepte de voir des élèves à l’aise dans leurs idées, il dit « plein de, d’idées et de…, tu sais, ils se sont mis, ils ont eu des idées comme ça, spontanément ». Les propositions qu’il fournit aux élèves les amènent à construire, à bâtir des idées, mais il n’hésite pas à dire que les obstacles apportent de l’aide, de l’accompagnement et évite le vide. La consigne proposée construit et inversement si elle est inexistante : « et que si on a pas de consignes, ça marche pas ! ». L’œuvre est attachée à la production des élèves, elle est en lien, soit comme référence apportée, soit comme support direct de travail. La consigne apporte le sérieux du travail en arts plastiques, on n’y fait ni n’importe quoi, ni n’importe comment. L’œuvre et la consigne constituent alors un cadre de travail, dans lequel les élèves ont toutes libertés, mais ce cadre doit être réel, présent, annoncé et strict, pour Serge : « Et il y a le cadre où ils savent qu’ils peuvent pas enfreindre les règles, mais pas de trop en tout cas, et ensuite, après là-dedans eux, ils se fabriquent leur truc, ils se construisent des projets ».

Tout n’est pas encore assimiler

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>388 SD 14 sept 2011</td>
<td>Ouah ! parce que autant je peux cette année, dans le cadre de l’activité d’arts plastiques, je peux tout à fait réutiliser une alternative avec les différents dispositifs et les trucs en plus pour assimiler vraiment, parce que pour l’instant je suis entré dedans mais j’ai pas assimilé…</td>
</tr>
<tr>
<td>390 SD 14 sept 2011</td>
<td>Oui c’est ça, c’est pas encore ancré comme une…une pratique professionnelle, oui, faut que je révise, faut que je relise pour me remettre en tête des choses, etc… ça c’est pas automatique !</td>
</tr>
<tr>
<td>392 SD 14 sept 2011</td>
<td>Et ça commence notamment seulement à cette rentrée en reliant mon mémoire, huh ! Je m’aperçois de ça…que c’est pas assimilé tout ça…</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Il doit encore travailler la didactique dit-il, revenir dessus pour l’assimiler, ce qui l’aide à changer. Il est capable maintenant de proposer « une alternative avec les différents dispositifs ». Le tout manque de stabilité parce que ce n’est « pas encore ancré comme une…une pratique professionnelle » pour que ça devienne « automatique ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>578 SD14 sept 2011</td>
<td>C’est un truc que j’ai décidé au début et peut-être que j’aurais pas du ! peut-être que c’est une erreur de faire arts plastiques le vendredi après midi…peut-être</td>
</tr>
<tr>
<td>580SD 14 sept 2011</td>
<td>Je sais pas, parce que peut-être du coup, je me retrouve devant une situation où le vendredi, si tu veux alors, que discuter machin, ils sont quand même dans cet état (silence)</td>
</tr>
<tr>
<td>582 SD 14 sept 2011</td>
<td>Et ça tu peux pas le changer quoi</td>
</tr>
<tr>
<td>584 SD14 sept 2011</td>
<td>Je peux quand même pas le changer quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>586 SD14 sept 2011</td>
<td>Je peux l’atténuer, essayer d’atténuer, mais par exemple quand je fais les arts visuels et ben, même si j’ai apaisé, ce jour-là je sens bien que euh, euh, soit je décide de pas faire arts visuels ou alors soit de faire quelque chose un système, plus dirigé, tu sais, tu vois, où y aura pas le bordel,</td>
</tr>
<tr>
<td>588 SD14 sept 2011</td>
<td>Matériels, de matériaux, de</td>
</tr>
<tr>
<td>590 SD 14 sept 2011</td>
<td>Moins de de circulation, parce que pour la circulation y faut absolument qu’y soient, qu’y soient bien disciplinés eux-mêmes et qui aient bien décidé d’être disciplinés, parce que moi je peux pas non plus faire la police, en arts visuels c’est très difficile, il faut qu’ils l’aient décidé, il faut qu’ils...</td>
</tr>
</tbody>
</table>
On apprend aussi des élèves, c'est de qu'il nous dit quand il parle « d'apprentissage commun ». Serge n'a pas l'intention d'ailleurs de cacher qu'il apprend d'eux : son apprendre pas les mêmes choses mais moi aussi j'apprenais » ou plus exactement qu'il apprend encore : « ils sentent quand tu maîtrises bien et quand tu maîtrises pas complètement (silence) quand même je crois ! Hun ? ». Serge nous explique que ce va et vient des apprentissages entre les élèves et l'enseignant est important, mais plus encore, il dit qu'il a besoin de cet aller-retour et de cette con-construction de savoirs : « moi aussi j'avais besoin de passer par cette expérience-là ». 

Le doute des élèves, sont sensibles aux difficultés de l’enseignant le sentent important, mais plus encore, il dit qu’il a besoin de cet aller-retour et de cette con-construction de savoirs : « moi aussi j'apprends d'eux : on apprend pas les mêmes choses mais moi aussi j'apprenais » ou plus exactement qu’il apprend encore : « ils sentent quand tu maîtrises bien et quand tu maîtrises pas complètement (silence) quand même je crois ! Hun ? ». Serge nous explique que ce va et vient des apprentissages entre les élèves et l’enseignant est important, mais plus encore, il dit qu’il a besoin de cet aller-retour et de cette con-construction des savoirs : « moi aussi j'avais besoin de passer par cette expérience-là ». 

Le doute des élèves, sont sensibles aux difficultés de l’enseignant le sentent important, mais plus encore, il dit qu’il a besoin de cet aller-retour et de cette con-construction des savoirs : « moi aussi j'avais besoin de passer par cette expérience-là ». 

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Nom</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>600 SD 14 sept 2011</td>
<td>Non, moi, ben là j’ai décidé de continuer là, même si c’était un peu tendu et un peu agité, tant pis on fait parce que moi il faut que j’avance…. Mais je me dis peut-être qu’il fallait quand même le faire, c’était fait et que y avaient besoin de le faire, peut-être qu’il faut passer par là, par cette expérience et ce prendre un petit taqué par le maître pour euh… Pour se dire « mais on est con, si… ; ça sent à rien ! j’ai tout gâché, faut tout que je recommence » quoi !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>610 SD 14 sept 2011</td>
<td>Ils voient qu’y a des hésitations un petit peu et tout ça, tu vois</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>612 SD 14 sept 2011</td>
<td>Tu sais, ils sentent quand tu maitrises bien et quand tu maitrisas pas complètement (silence) quand même je crois ! Hun ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>624 SD 14 sept 2011</td>
<td>Ça veut pas dire que je vais être, enfin tu vois je veux pas faire une pédagogie comme ça où on, tu vois, mon idée est donc de transférer la responsabilité à l’élève, donc par exemple « qu’est-ce que je dois apprendre, toi c’est ton problème alors tu vas savoir quoi et comment répondre à tout ça et en même temps je vais te donner des billes, des œuvres, des choses à voir, des images, tu vois »</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>640 SD 14 sept 2011</td>
<td>On peut amener les influences, mais pas forcément le projet….on apporte les références, on accompagne…ils construisent !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>636 SD14 sept 2011</td>
<td>Et puis ensuite aussi après construire un projet, construire un projet quoi !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>638 SD 14 sept 2011</td>
<td>Ou mener un projet</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>94SD 14 sept 2011</td>
<td>En fait disons que … bon, c’est que… c’est entre …ce qu’on dit, voilà, c’est que … plus y a de choix, mieux c’est, si eux y arrivent à faire des choix…euh !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>95 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Ça peut les noyer aussi parfois ? !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>96SD 14 sept 2011</td>
<td>Euh….. donc tu as raison plus… par rapport à des élèves qui sont en ZEP et qui n’ont pas l’habitude d’avoir beaucoup de choses…donc on peut les noyer … on peut aussi flinguer le travail des élèves parce qu’on leur apporte trop de choses, des pièces, du papier brillant, des trucs qui sont presque parfois cliquant, des affiches fluo, des gros feutres fluo, des trucs comme ça, ça par exemple, en général, tu vois, en arts plastiques on sait que c’est un danger !… En fait sur les diapositives, ça vraiment, … je trouve qu’y a pas eu de souci de ce côté-là, enfin vraiment ils savent pour quand ils font leur choix, c’est après dans la réalisation ou i.i.i., enfin, la miniature pouvait… amener à faire une sorte de soupe, une espèce de bouillie là, voilà, et ensuite même quand ils ont fait cette espèce de bouillie, des fois quand on affichait les diapositives c’était quand même chouette !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>97 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Ah oui, ça oui ! c’est ça ! y a le hasard, oui,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>98SD 14 sept 2011</td>
<td>Oui, oui ! Le hasard, y a un vrai jeu de hasard, parce que le hasard c’est ce qui donne la lumière, ce qui apporte la lumière de la lampe par rapport au grand écran !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 106SD 14 sept 2011 | Ouah ! Et je pense que c’est le hasard, enfin le hasard…c’est la combinaison des techniques, puisque la technique de la photo,… ça en est une en plus, ben, y a beaucoup d’artistes qui travaillent là-dessus, y sont pas idiots les artistes, y savent très bien que la photographie de leur production est parfois plus intéressante, plus belle, plus, euh, ciblée que la production elle-même, et je pense qu’ils en jouent, et les élèves aussi, et je trouve que c’est bien qu’ils se rendent compte de ça, avec la diapo c’était un peu ça, je le fais en toute petit et la magie de lumière, et de
la projection et de la distance, ça donne forcément quelque chose de l’ordre de fantastique ! de surprenant, voilà, et donc on peut ensuite qualifier de beau, en tout ça on trouve, justement que sur le plan esthétique, et ben... c’est pas si mal que ça !

La reproduction des œuvres sur diapositive donne l’idée à Serge de faire produire les élèves sur ce petit support. Il se saisit à partir de cette expérience, les effets de lumière à travers le support. Ce petit support permettra de projeter les travaux des élèves en grand format. Il tient directement cette idée, du fait même de projeter des œuvres aux élèves. C’est parce qu’il se donne cette obligation de diffuser ces œuvres, qu’il trouve le dispositif et détourne le support de la diapositive comme un moyen plastique.

Les diapositives ébahissent les élèves, parce qu’elles offrent la possibilité de montrer des œuvres en grand format, comme le vidéoprojecteur. Dans les années 80, un abonnement à actualité des arts plastiques, permettait de recevoir des œuvres relativement contemporaines, dans ce format diapositive et de constituer une collection de reproductions de référence, mais surtout de qualité. En effet, les supports des années précédentes avaient tendance à rosir, et donner des images assez bizarres. L’intérêt des diapositives, réside aussi dans les manipulations pratiques possibles. Les élèves peuvent fabriquer des images sur les petits supports et ensuite lorsque les productions sont à peu près sèches, le projecteur découvre des productions étonnantes. Les reproductions des œuvres et les productions des élèves sont donc sur le même support. La comparaison ne sa fait pas sur le support, mais sur la projection. Ce dispositif valorise avec le même outil de projection, la reproduction de l’œuvre et les productions des élèves.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Projecteur diapositive</th>
<th>Vieilles diapositives recyclées</th>
<th>Le travail de Zakaria, document personnel de Serge</th>
</tr>
</thead>
</table>
| L’agrandissement donne de l’ampleur aux œuvres, même des œuvres petites. La projection des reproductions donne des idées à Serge et à partir de ce dispositif très particulier de rencontre avec l’œuvre, avec des reproductions, il tente de travailler sur ce support ; ainsi la projection des productions des élèves elle aussi valorisée : « cette espèce de bouillie, des fois quand on affichait les diapositives c’était quand même chouette ! », même si le hasard joue un rôle, certain, la lumière diffusée par le projecteur, construit une partie de la production des élèves.

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève

**Le petit **[Basquiat](#) **en carton**

<table>
<thead>
<tr>
<th>19SD 20 juin 2012</th>
<th>C’était un, il, était juste, tu voyais juste le carton, avec de l’écriture jaune, blanchis, tu vois, mélangé avec un peu de blanc,</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>21SD 20 juin 2012</td>
<td>Il est dans mon mémoire !</td>
</tr>
<tr>
<td>22MEP 20 juin 2012</td>
<td>Bon il est dans ton mémoire, ah ! j’avais repris un peu cela un peu à cause de ça, c’est-à-dire, que le fait effectivement, c’est parce que, toi t’avais vu réellement, un vrai Basquiat</td>
</tr>
<tr>
<td>23SD 20 juin 2012</td>
<td>Mais ça, ça pourrait ressembler tout à fait !</td>
</tr>
<tr>
<td>26MEP 20 juin 2012</td>
<td>Où il était capable, de, d’écrire, de surpasser ?</td>
</tr>
<tr>
<td>27SD 20 juin 2012</td>
<td>De graphiques et tout ça, ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>28MEP 20 juin 2012</td>
<td>Et voilà, et avec des effets graphiques, et voilà ! Donc du coup, tu le maintiens, ça, toi, dans ton truc, tu dis, effectivement, si l’enseignant, a des connaissances par rapport à une œuvre d’art, il voit différemment, la production des élèves ? Comment est-ce que...tu reviens en fait sur ce truc là !</td>
</tr>
<tr>
<td>29SD 20 juin 2012</td>
<td>Alors moi, moi, c’est complètement lié, à mon goût des arts plastiques, et tout ça, c’est, euh, en fait si j’ai pas cc, goût pour les arts plastiques etc., de toute manière, j’aurai pas pu faire cette démarche, tout ce que j’ai fait l’an dernier !</td>
</tr>
<tr>
<td>31SD 20 juin 2012</td>
<td>C’est complètement conditionné, quoi</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Voilà comment Serge décrit la production de Zakaria 197 : « Juste le carton avec de l’écriture jaune, blanchis, mélangé avec un peu de blanc »

Cette production n’a aucun intérêt si elle n’est pas d’une part replacée dans son contexte pédagogique, limitée par la didactique des arts visuels et d’autre part, si elle n’est pas replacée dans son contexte artistique, croisée par les références artistiques. Serge l’a compris et tente systématiquement de tirer les productions des élèves dont il a la charge, dans ces deux

---

197 [Photographie : document personnel de Serge.](#)
Serge a également appris à voir les productions de ces élèves. Revenir sur leur pratique, les accompagner. Serge est allé aux États-Unis. Il a vu des œuvres de Basquiat, devant lesquels il a eu une profonde émotion. Aujourd'hui il le site parce qu’il semble avoir vu autre chose dans les productions de ces élèves. Mais si Serge n’avait pas vu cette exposition, si Serge n’avait pas rencontré lui-même l’œuvre de Basquiat, aurait-il tenu compte de ce travail d’élève ? Aurait-il considéré comme il l’a fait le travail de Zakaria, comme une production singulière ? Se serait-il même, arrêté sur cette production ? Nous pensons que l’œuvre de Basquiat a bouleversé la pensée, la réflexion de Serge sur les productions des élèves et en particulier sur celle de Zakaria.

L’exemple qu’il prend est typique : « trouve ça génial, quoi je trouvais que ça faisait très “ street art ” »
Il ira à New-York voir un Basquiat. A la suite de cette rencontre avec l’œuvre de Basquiat, il dit pouvoir donner à l’élève de nouvelles références.
Il a vu dans le travail de l’élève quelques éléments qui s’approchent de la démarche de Basquiat ; c’est ainsi qu’il peut voir autrement cette production d’élève.

Plus loin dans l’entretien, Serge avait apporté d’autres photos, mais revient et développe ce qu’il disait. Il confirme qu’il prend conscience de son propre développement professionnel, celui d’un enseignant qui se doit d’apporter les œuvres et mesure son rapport aux œuvres. Si l’enseignant rencontre des œuvres, elles lui permettent de transmettre aux élèves d’autres
points de vue de l’expression plastique ou d’accéder à des pratiques plastiques ou mieux encore d’autoriser ces pratiques plastiques. Donc l’enseignant par sa connaissance et ses rencontres d’œuvres ouvre un espace privilégié de pratiques plastiques. Comment ne pas voir de l’indigence dans une production d’élève, alors qu’on est face à ce qui pourrait être une pratique valorisée ? Comment faire lorsqu’on ne connaît pas l’œuvre, qui pourrait rendre riche la production de l’élève ?

Il faut donc croiser les œuvres, celles que l’enseignant peut apporter aux élèves et ce que les élèves ont en eux, comme cet élève qui est capable de faire surgir du graphisme sur sa production. Il faut lui donner du sens. Pour Serge, les élèves ont une culture propre, qui n’est pas souvent ou assez mise en valeur. Les arts visuels ouvrent leurs portes à la culture.

**Apprendre à regarder la culture des élèves, le métrisage de leur culture, représentation sociale que se fait l’enseignant de la culture des élèves**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>19SD 20 juin 2012</td>
<td>C’était un, il, était juste, tu voyais juste le carton, avec de l’écriture jaune, blanc, tu vois, mélangé avec un peu de blanc,</td>
</tr>
<tr>
<td>337 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Parce que c’est très chouette cette image avec la petite fille qui est avec le beaux arts ?</td>
</tr>
<tr>
<td>338 SD 14 sept 2011</td>
<td>C’est un petit garçon !</td>
</tr>
<tr>
<td>339 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Ah c’est un garçon ? Pardon ! Il a un plaisir à regarder ?</td>
</tr>
<tr>
<td>340 SD 14 sept 2011</td>
<td>C’est lui qui a fait le carton un peu jaune, moi j’aime beaucoup !</td>
</tr>
<tr>
<td>341 MEP 14 sept 2011</td>
<td>C’est très beau, en plus il y a un plaisir des yeux ?</td>
</tr>
<tr>
<td>342 SD 14 sept 2011</td>
<td>Oui ! C’est lui qui a fait le carton un peu jaune, c’est un enfant lui alors !</td>
</tr>
<tr>
<td>346 SD 14 sept 2011</td>
<td>Je trouve ça génial, quoi je trouvais que ça faisait très « street art » puis en même temps, en fait, tu vois lui par exemple il est pas du tout pauvre culturellement, lui y va sans doute faire une bonne scolarité, et tout ça, vraiment c’est pas… voilà, lui il est d’un milieu qui se représente comme étranger mais qui n’est pas pauvre, pour eux</td>
</tr>
<tr>
<td>348 SD 14 sept 2011</td>
<td>Oui mais c’est une culture ouvrière… Si ces petits maghrébins, et ces petits turcs, et tout ça, tous ces gamins qui viennent de pays étrangers, vous êtes partis d’un pays, et c’est pas parce qu’on est parti d’un pays qu’on n’a rien, on a le droit de combiner les deux cultures !</td>
</tr>
<tr>
<td>350 SD 14 sept 2011</td>
<td>Basquiat c’était assimilé, par exemple…je dirais Chagall, il est français, il est russe, et ben on sait pas !</td>
</tr>
<tr>
<td>351 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Oui mais du coup il a gardé la tradition des contes, des histoires racontées, dans ses tableaux c’est une histoire à chaque fois, il y a un conte qui est là qui est présent, t’as des choses un peu partout</td>
</tr>
<tr>
<td>352 SD 14 sept 2011</td>
<td>Ces mômes en fait ils vont très bien assimilés les choses, ce sera plutôt dans le cas de Basquiat, parce que Chagall il est naturalisé, quand même, alors que Basquiat c’est un vrai américain…</td>
</tr>
<tr>
<td>354 SD 14 sept 2011</td>
<td>C’est un vrai américain avec des racines antillaisales</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Serge tente de mettre en avant que dans le quotidien des artistes, dans les démarches, dans les œuvres on retrouve cette singularité et qu’elle peut prendre de l’importance. Aussi respecte-t-il celle des élèves. Il cherche à mettre en valeur ces cultures métissées au sein de la classe.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>577 SD 20 juin 2012</td>
<td>Hum ! Et ça me faisait penser à Basquiat et c’était pour ça, et c’était cette idée là, de dire que moi, en tant qu’enseignant, j’ai vu un Basquiat et du coup je ne peux plus voir le travail de mon élève de la même manière c’est-à-dire, je ne peux plus le voir comme un vulgaire carton, je le vois comme un carton mais avec euh, derrière l’œuvre de Basquiat et du coup je peux dire aux gamins !</td>
</tr>
<tr>
<td>578 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih Mais si « c’est bien ton truc, et je sais pourquoi c’est si c’est bien » c’est ça que tu leur dis ?</td>
</tr>
<tr>
<td>579 SD 20 juin 2012</td>
<td>Parce que je connais les œuvres, oui ! Oui, parce que je connais l’œuvre de Basquiat ! Donc je peux dire qu’effectivement il y a des artistes qui travaillent aussi comme ça,</td>
</tr>
<tr>
<td>580 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, parce que « je connais l’œuvre de Basquiat » voilà, donc du coup on peut valoriser un travail, euh, d’élève, parce que, justement, on connait ?</td>
</tr>
<tr>
<td>581 SD 20 juin 2012</td>
<td>Eh oui ! Oui ! Certain !</td>
</tr>
<tr>
<td>582 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Si tu connais pas l’œuvre, tu vas dire c’est rien ce carton</td>
</tr>
<tr>
<td>583 SD 20 juin 2012</td>
<td>Tout à fait, c’est tout à fait, voilà</td>
</tr>
<tr>
<td>584 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Et les collègues, c’est un peu ?</td>
</tr>
<tr>
<td>585 SD 20 juin 2012</td>
<td>Ah je t’es pas dit tout ça, zut, mais oui, pour eux c’est n’importe quoi, oui !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Des élèves et de moi, on apprend pas les mêmes choses mais moi aussi j’apprenais… moi aussi j’avais besoin de passer par cette expérience-là ! ouaihah !

On voit autrement les élèves lorsque soi-même on se retrouve dans des conditions, où l’on apprend. Serge s’est trouvé dans cette situation, qu’il décrit difficile plus encore peut-être en arts plastiques. Là encore le savoir, les œuvres, les références à apporter aux élèves conditionnent leur mise au travail. Serge cependant admet qu’il est toujours possible d’apprendre en même temps qu’eux, pour lui avec difficulté ou inquiétude.

Serge voit le travail de l’élève différemment depuis qu’il a vu les Basquiat. Ce « goût pour les arts » amène à voir les élèves et les productions des élèves sous un autre angle : « Je pourrais pas faire mes séances d’arts plastiques, quoi tu vois, comme ça !

Serge s’appuie sur le résultat des productions des élèves, mais peut-être peut-on penser, le résultat leurs comportements face aux œuvres et à l’autonomie qu’il a voulu leur qu’ils affrontent. Les élèves maîtrisent cette autonomie et s’obligent à penser par eux-mêmes, soutenus par l’enseignant qui les y accompagne : « Et le résultat de ce que j’ai obtenu cette année, je pourrais pas l’avoir quoi, sûr, sûr ». Nous supposons résultat plastique et résultat sur l’autonomie des élèves.

### Distinguer une intelligence interpersonnelle : intérêt et respect de l’élève

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Note</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>412 SD 14 sept 2011</td>
<td>C’est très étriqué quoi, le gamin, c’est plus le silence qui est intéressant, que la réponse de l’élève, parce quand l’élève fait « mumh ! », ben ! y … je sais pas, est-ce qu’y doute, on peut se poser plein de questions quoi !!</td>
</tr>
<tr>
<td>414 SD 14 sept 2011</td>
<td>Ouaih ! Est-ce que c’est parce qu’y doute, est-ce que c’est parce qu’il a peur de répondre à un moment donné, y a une question… le gamin y me pose la question : « qu’est-ce qu’y faut répondre ! » un truc comme ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>416 SD 14 sept 2011</td>
<td>Il a peur et donc du coup, est-ce qu’y faudrait répondre quelque chose, ou est-ce que je dois répondre quelque chose de particulier si je veux … euh … Disons, lui</td>
</tr>
<tr>
<td>418 SD 14 sept 2011</td>
<td>Faire plaisir ? Quelque part lui, lui justement, c’est une certaine pauvreté chez lui (Serge dit ça plus bas), c’est ça, enfin lui culturellement, il est pauvre quoi, l’autre, celui qui fait le carton, c’est autre chose, alors que lui, il est en difficulté, c’est un élève lui en difficulté, effectivement si tu … y peut se mettre à produire ! Comment dire, … y … il est … intelligent tu vois, fin, il cherche quelque chose … il cherche à entrer en relation, j’sais pas comment…</td>
</tr>
<tr>
<td>419 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Oui mais en même temps quand il te pose la question, est-ce que tu trouves que c’est une intelligence interpersonnelle, tu vois ?</td>
</tr>
<tr>
<td>420 SD 14 sept 2011</td>
<td>Oui, c’est intelligent, comme réaction, c’est vrai ! C’est une intelligence entre personnes, oui oui, je vois bien, c’est-à-dire, y se dit « est-ce qu’y a une réponse type à donner », « est-ce que si je réponds ça, c’est la bonne réponse », « est-ce que je peux éventuellement avoir ma propre réponse »...</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Serge prend l’exemple de deux élèves qui travaillent sur des pratiques plastique ; il les interroge de manière à leur laisser la parole et à les accompagner dans leur verbalisation en posant quelques questions pour démarrer la discussion. Un des deux élèves retourne la question de l’enseignant : « qu’est-ce que tu as fait toi ? » en « qu’est-ce qu’il faut répondre ? ». Serge va alors entreprendre spontanément l’analyse de cette courte question. D’abord il estime que l’élève est en difficulté, puis il se ravise et met en avant plutôt son intelligence interpersonnelle sur laquelle nous avons déjà discuté à plusieurs reprises (GARDNER, 1996). Puis il décortique la question. Il sait ce qu’est ce type d’intelligence et le rappelle. L’élève tente d’entrer en relation avec son maître : « C’est une intelligence entre personnes », « je vois bien ». Ensuite il pense que l’élève cherche à savoir s’il y a une réponse type à donner. L’enseignant attendrait-il une bonne réponse et s’il répond ceci ou cela, est-ce que ce sera la bonne réponse ? Enfin Serge poursuit son analyse en imaginant l’élève au risque avec sa propre réponse. Peut-il tenter sa réponse ? Se sent-il suffisamment autorisé à émettre sa réponse ?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Note</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>422 SD 14 sept 2011</td>
<td>Il est intelligent !</td>
</tr>
<tr>
<td>423 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Et du coup on peut construire de la culture, tu dis on peut construire la culture ?</td>
</tr>
<tr>
<td>424 SD 14 sept 2011</td>
<td>oui ça se construit ! Je suis d’accord, j’y crois à ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>426 SD 14 sept 2011</td>
<td>Hum ! oui je sais et ! mais…. on peut accroître, faire que cette intelligence interpersonnelle, de ce gamin, qui s’est posé la question juste pour savoir comment il va négocier les choses, c’est fin, c’est de la finesse, et ce gamin là, soit on construit avec lui les choses et du coup, c’est bien, j’ai discuté avec lui, et du coup en discutant avec lui, bah je l’ai un peu conforté,</td>
</tr>
<tr>
<td>430 SD 14 sept 2011</td>
<td>(Rire) ouaih ! ouaih c’est vrai ! j’ai été exigent, c’est très normatif très comportementaliste, la ZEP, et à la Paillade, on travaille sur le comportement, sur l’attitude, et tout ca, on construit là-dessus, quand même et donc lui justement en arts...</td>
</tr>
</tbody>
</table>
visuels, autour des productions ou même leur demander leur avis sur l’art, les œuvres et tout ça…c’est l’inverse de ce qu’on demande d’habitude, alors il est perdu, et y cherche « qu’est-ce qui me veut », quoi et y cherche le piège, y pense « y me fait pas confiance » (rire)

656 SD 14 sept 2011
Hum ! Hum ! Mais quand on dit interpersonnel, pour ce gamin qui pose la question quand je te parle de ça, pour moi c’est que ce gamin, sur le plan de la société, il est capable de s’intégrer, de comprendre l’autre, d’écouter l’autre en disant « est-ce qu’il attend une réponse de moi particulière ou est-ce que je peux lui dire ce que je pense », c’est ça la question de ce gamin, c’est comme ça que je pense, bon ! Peut-être que j’extrapole, mais quand même la question elle est ambiguë, elle pose question, c’est une question qui entraîne d’autres questions, moi je pense qu’on a, là, je veux dire !! Une relation…

Il termine l’interaction sur cet élève par une affirmation, qui reconnaît et respecte l’élève : « il est intelligent ». La stratégie qu’il imagine venant de l’élève, lui fait dire qu’il extrapole peut-être, mais il met cependant en évidence ce qu’il a créé avec les élèves « une relation » : « Peut-être que j’extrapole, mais quand même la question elle est ambiguë, elle pose question, c’est une question qui entraîne d’autres questions, moi je pense qu’on a, là, je veux dire !! Une relation… »

La pratique plastique leur donne envie d’être gentils

| 387SD 20 juin 2012 | Et c’est vachement grave, cette année, c’est-à-dire, cette année, ça a été super utile pour tranquilliser, quoi, les arts plastiques, c’est apaisant ! |
| 388 MEP 20 juin 2012 | C’est apaisant ? |
| 389SD 20 juin 2012 | C’était au moment où la classe, était en colère, quoi ! |
| 390 MEP 20 juin 2012 | C’est apaisant ? |
| 391SD 20 juin 2012 | Ouah, et tu sais, ouah ça les apaise, et après ils ont envie d’être gentils ! |

Serge nous explique que les arts visuels ont été « utiles ». C’est un terme qu’il a déjà employé, mais sans nous laisser d’indices sur cette utilité. Nous avons là un argument : la tranquillité, la sérénité des élèves, leur apaisement à travailler, les arts plastiques, les œuvres, l’art en général. Serge n’indique pas vraiment ce qu’il se passe, mais la sérénité que les élèves éprouvent, se passe dans le cadre des séquences d’arts plastiques. On peut justement penser que les œuvres rencontrées et les manipulations et expérimentations plastiques proposées par Serge en sont à l’origine.

Faire confiance à l’élève

| 472 MEP 20 juin 2012 | Parce que sinon, c’est difficile de travailler ! euh, peut-être une dernière question, par rapport à ce que toi ça t’a apporté de travailler sur les œuvres d’art ? Qu’est-ce que t’en tires aujourd’hui ? |
| 473SD 20 juin 2012 | Eh ! tu sais, moi ça se situe, tu sais dans faire confiance à l’élève, tu vois et donner de la liberté |
| 474 MEP20 juin 2012 | Que t’avais pas avant, non, c’est ça ? |
| 475SD20 juin 2012 | Non ! |
| 476 MEP 20 juin 2012 | Ah ! T’avais pas ça avant ? |
| 477SD 20 juin 2012 | Non, mais ça c’est aussi parce que j’ai approfondi ma connaissance et que, c’est-à-dire que j’ai pris des risques, avec ma classe, il y a eu des fois où ça se passait pas bien et j’ai du réfléchir, parce que j’avais pas encore la réflexion, il fallait vraiment réfléchir quand ça s’est mal passé, et je prenais la classe d’un collègue, je voulais pas, euh lui saboter, lui euh… |
| 479SD 20 juin 2012 | Oui, ah ouah, je voulais pas lui pourrir sa classe, quand il revient, il faut que tout soit rangé, que tout soit propre et tu vois |

Voir autrement les élèves, pour Serge, c’est avoir confiance en eux. Il dit qu’il l’a appris d’avoir travaillé avec les œuvres. Comment les œuvres et les reproductions qu’ils leur a fournies, peuvent-elles servir l’enseignant dans la confiance qu’il aurait des élèves ? Est-ce que le travail en autonomie, qu’il développe avec eux en arts plastiques, permet-il de porter aux élèves des références, des œuvres, qui les toucheraient spécifiquement ? Serge précise que la connaissance qu’il a, il la tient des risques qu’il a pris avec sa classe. Les œuvres présentées et les séquences montées en parallèle étaient ciblées, réfléchies, et parfois même réajustées sur place : « il y a eu des fois ça se passait pas bien, et j’aurai du réfléchir », et « il fallait vraiment réfléchir quand ça s’est mal passé, et je prenais la classe d’un collègue, je voulais pas, euh lui saboter, lui euh… »

483SD 20 juin 2012
Donc y avait un peu la pression, euh, donc ça a été un gros investissement, ce qui fait que, ayant pris des risques et tout ça et ayant réfléchi à comment prendre ces risques, enfin, continuer à prendre ces risques, mais en sécurisant, donc en fait en prenant plus, de, comment ouvrir sans prendre de risque quoi ! Les œuvres ont servi ça, c’est sur, les revues, ils les prenaient et cherchaient dans leur coin, et comme y en avait pas mal, ils avaient presque tous quelque chose pour eux, tu vois !! Le risque c’est l’éclatement quand même ils avaient tous à parler de tout !
Serge indique plus précisément la manière dont étaient proposées les œuvres aux élèves. On voit sur les photos un élève qui installe des revues. On comprend mieux cette idée de partage de références et de différenciation des références. Les élèves pouvaient y puiser librement ce qui les intéressait, mais étaient cadrés par une consigne.

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel

**Serge ne peut plus envisager les arts plastiques sans œuvre**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>594 MEP 20 juin 2012</td>
<td>Donc ça veut dire que c’est l’œuvre d’art, il faut la travailler presque personnellement, en tant, que pour pouvoir avoir des compétences ?</td>
</tr>
<tr>
<td>595SD 20 juin 2012</td>
<td>En fait si tu veux, oui, moi je vois ça chez moi, personnellement, oui, dans ce que je te disais tout à l’heure, j’envisage même pas l’inverse, même pas de pas avoir des œuvres, même pas, ou de ne pas aller en voir, parce que moi, de toute manière c’est comme ça ! Quoi !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

D’avoir travailler les œuvres de manière personnelle, peut apporter plus encore que de la confiance en soi, cela peut apporter des compétences sur lesquelles on s’appuie, une modification de pratique irréversible : « j’envisage même pas l’inverse », et une relation aux œuvres très étroites personnellement : même pas de pas avoir des œuvres ou de ne pas aller voir ». 

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>174SD14 sept 2011</td>
<td>Moi, mais tu sais moi je pense qu’il y a quelque part, c’est vrai que je pense, je suis super content d’avoir, fait ce mémoire et tout, et et… j’ai appris plein de choses et tout,</td>
</tr>
<tr>
<td>176SD14 sept 2011</td>
<td>et vraiment y faut pas hésité en arts visuels, vraiment faut pas hésiter à changer son fusil d’épaule…quoi, je dis ça ! on peut tout à fait revenir… à… enfin à d’autres systèmes, d’autres dispositifs, et dans mes dispositifs, le premier celui-là, il est pauvre, et le dispositif traditionnel, tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>178SD14 sept 2011</td>
<td>Euh… eh ben, « traditionnel », de l’habileté technique… j’appelle ça comme ça !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Serge a beaucoup appris dit-il. Il a surtout changé un dispositif commun aux enseignants du primaire, relativement simpliste, s’il n’est pas problématisé sur lequel il reviendra, qui est appelé le « à la manière de… ». Ce changement il le doit à son travail et à la formation, qu’il évoque et qui lui a permis de modifier ces conceptions (KOWALCHUK, STONE, 2003).

Il utilise d’ailleurs une expression très particulière pour exprimer cette modification des pratiques pédagogiques : « changer son fusil d’épaule ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>180SD14 sept 2011</td>
<td>Voilà, il y a un modèle et on fait comme euh… le modèle…</td>
</tr>
<tr>
<td>182SD14 sept 2011</td>
<td>Et euh…Donc, celui là il est un peu pauvre, quoi, mais sinon en fait, euh…les autres sont un peu plus, celui-là où y a une question, y sont où c’est pas…ces dispositifs ils ont tous leur intérêt !</td>
</tr>
<tr>
<td>184SD 14 sept 2011</td>
<td>pas toujours faire la même chose, et c’est pas un dispositif ça, quand on a goûté les autres</td>
</tr>
<tr>
<td>186SD 14 sept 2011</td>
<td>Oui… mais pas que ce soit pas… plaqué, et pas parce que c’est juste parce qu’on sait pas quoi faire, donc du coup, on met une œuvre, les gamins la copie et voilà !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Il ne prononce pas le nom de ce dispositif, mais il en donne quelques principes : « traditionnel, habileté technique, il y a un modèle, on fait comme le modèle » et n’hésite pas à le critiquer « un peu pauvre », ou encore « dans mes dispositifs, le premier celui-là, il est pauvre, et le dispositif traditionnel ». Cependant, pour Serge ils « ont tous leur intérêt ».

L’important dans ces changements et dans les dispositifs qu’on choisit, dit Serge c’est que ce ne soit pas « plaqué »

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>190 SD 14 sept 2011</td>
<td>Hum ! Mais je te dirais même le dispositif technique, un exemple je pose sur la table un pot avec de trucs autour et je demande aux élèves de dessiner,… ce que j’ai envie, c’est pas qu’ils me dessinent très bien, ça n’a pas d’intérêt, ça n’a plus d’intérêt, ça, on est bien d’accord, par contre ce qui m’intéresse c’est leur point de vue et de dire vous avez le droit de venir, si vous voulez devant derrière, etc. vous pouvez même regarder par au-dessus, vous choisissez le point de vue, par où vous voulez, on peut très bien imaginer une plaque de verre et que les gamins viennent dessiner par en-dessous, ça peut être rigolo, tu vois ! donc du coup on peut même trouver un dispositif, l’idée c’est que le dispositif soit lié à du sens et qu’il y ait un objectif particulier, là par exemple, ce sera l’objectif du point de vue, après ça peut-être, l’objectif de la couleur, la forme je m’en fous, ou quasiment, ce que je voudrais c’est que vous regardiez beaucoup les couleurs, par exemple si je regarde la cruche qui est là, je vais voir du jaune, je vais voir du blanc, du jaune clair et foncé, je vais voir le noir qui se reflète, le vert qui se reflète sur… tu vois, ça, ça m’intéresse, mais la forme du pot qu’elle soit bien ou pas bien, ça à pas d’intérêt !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Serge donne un exemple de nouvelle situation pédagogique. On ne sait pas s’il a véritablement testée ou s’il projette de la mettre en œuvre, mais elle apporte un argument de plus aux compétences professionnelles qu’il a développées. Notamment il revient plusieurs fois sur ce qui était peut-être un élément important auparavant, nous dirions avant sa formation du master : « ce que j’ai envie, c’est pas qu’ils me dessinent très bien, ça n’a pas d’intérêt, ça n’a plus d’intérêt, ça, on est bien d’accord… mais la forme du pot, qu’elle soit bien ou pas bien ça à pas d’intérêt ! ». Nous trouvons dans le doublement de la phrase que dit Serge « ça n’a pas d’intérêt », transformé lorsqu’il le répète en « ça n’a PLUS d’intérêt », l’argument pour justifier cette mesure qu’il prend sur les compétences construites.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>205SD 14 sept 2011</td>
<td>Changer ton fusil d’épaule, je renote, disons que quand je cherche la…</td>
</tr>
<tr>
<td>206 MEP 14 sept 2011</td>
<td>Ce serait la conclusion, ça comment t’arrives toi à changer ton fusil d’épaule, qu’est-ce qui fait dans ton chemin à un moment donné, tu dis non à ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>207SD 14 sept 2011</td>
<td>Oui depuis longtemps, c’est là…</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1653
Serge déclare qu’il a envie de changer, de modifier ce qu’il fait en arts plastiques depuis longtemps. Ce sera à l’occasion de son inscription en master, parce qu’il rencontrera des gens (des formateurs et des enseignants en poste comme lui, avec les mêmes problèmes), qu’il pourra oser des changements (le diplôme en poche, le sécurise, le rassure, peut-être). Il rédige encore les quelques dernières pages de son mémoire est l’entretien est traversé parfois par ses propres questions. Il vient d’après ce qu’il dit, de trouver une piste pour conclure son travail. Son profond changement professionnel et les modifications de ses conceptions personnelles, de l’enseignement des arts plastiques.

Serge tente de situer son travail de mémoire. Sa proposition envisage les compétences de l’élève, mais il déclare également envisager celles de l’enseignant. Puis il développe son propos en déroulant ces compétences en les étendant à la démarche. Les compétences acquises pour Serge, doivent développer une démarche de travail, une démarche pédagogique. L’ensemble des compétences qui accompagnent la modification de pratique, développe une démarche.

Changer de pratique, signifie également penser à organiser la classe, pour qu’elle puisse travailler. Le fait de proposer des situations nouvelles aux élèves, engendre des difficultés supplémentaires. « La pagaille, mais très organisée », dont parle Serge est certes surprenante, mais elle éclaire sur le travail de l’enseignant dans le domaine des arts visuels. L’expérimentation des pratiques plastiques demandent une certaine forme de désordre, de trouble, de chaos même. L’enseignant doit cependant conserver une limite entre un chaos inacceptable qui dégénère et la maîtrise d’une expérimentation plastique ; tout ceci, dit Serge, sans revenir, pour un certain confort, à « comme Piet Mondrian ». Pour cet enseignant, le changement de pratique s’opère dans cette subtilité : apporter de nouvelles choses aux élèves, de nouveaux projets, de nouvelles références artistiques et culturelles, et apporter à ces nouveauté un questionnement emboîté dans la consigne.

Serge cherche dans l’implication du master II, qu’il a passé, à se sortir de cette situation de pratique pédagogique, qui instrumentalise l’œuvre, sans aucun intérêt, mais qui permet cependant de prendre confiance petit à petit en soi. Il en rit dans ce passage.
faire Comme Piet Mondrian, voilà !

hun y en a marre de ça ! Et ?

C’est du vécu (rire)

(Rire) Ouaih ! Ouaih, en fait j’ai jamais trop fait ça, moi j’ai jamais fait y faut faire comme tel artiste, mais par contre c’est quand même, c’était quand même, complètement, je montrais quand même moi un modèle, il fallait faire un peu

Plus ou moins comme le modèle !

Faire discuter les élèves sur leur production

Tu acceptes de discuter avec eux pendant que les autres sont en train de produire ?

Hum ! Et là, c’est la modification de pratique et la construction de compétences professionnelles !

Oui que tu es en train d’acquérir ?

Ouaih ! En arts plastiques ! Oui !

Faire discuter les élèves sur leur propre production, n’avait pas été proposé par Serge. Il l’a mis en place seul, en cherchant à ce que l’élève soit au mieux pour parler : coin, espace, enregistrement, sonore, vidéos. Ce dispositif individuel de verbalisation de la pratique plastique lui a permis dit-il d’acquérir d’autres compétences professionnelles en arts plastiques : on notera par exemple l’aide à la verbalisation, par un système de question, où il passe du « pourquoi » sclérosant et fermé, au comment plus ouvert et laissant un large spectre de réponses aux élèves. Les élèves dans le « pourquoi » n’ont pas encore la possibilité de trouver une intention, ils n’y sont pas préparés, alors que dans le « comment » les éléments matériels aident à amorcer la discussion (REYT, 1987, LAGOUTTE, 1991).

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions

Le blocage des collègues sur le matériel

Ouaih ! …Y a avait un endroit, au milieu y avait un endroit, mais…euh…y avait pas, je mettais pas le matériel d’arts plastiques à disposition, parce, parce que, y, qu’il était pas disponible tout le temps

Il est à partager avec toute l’école,

Du coup je suis obligé de le ramener à la prochaine séance,

Tout est en difficulté, au niveau du matériel y a pas dans la classe, est à tout le monde !

Donc, disons, en fait, ce qui est sur, c’est qu’il faut pas que le matériel soit dans ma classe, après, sinon, en fait tu vois comme… y a pas grand monde qui fait ce quoi moi j’ai fait !!

Y …en fait…..On est un peu aveu, il est pas souvent, Il y a du matériel mais tu vois la peinture quand elle est un peu ancienne, elle sent pas bon, il faut l’utiliser, on est un peu radin, on veut pas trop l’utiliser, pour la garder pour l’année prochaine… et tout ça

C’est idiot, elle pourrir !

Oui c’est ce que je pense aussi, il faut l’utiliser… c’est dommage de jeter ce qui pourrit parce qu’on ne l’utile pas, c’est foutu…tu peux tout jeter

Il faut apprendre à le faire, ça ???…aussi l’ouverture, par rapport à ça, de pas avoir, c’est la peur de manquer, c’est un peu comme la nourriture, j’achète de la nourriture que je mets dans le frigo, mais on peut pas y toucher, parce qu’on va en manquer ! c’est maladif, ahah… c’est un blocage, ça

Ben quand c’est parti c’est parti, on fait autrement, on en a pas, on fait avec du stylo bille, des gros crayons, du ramassage, mais autant utiliser le matériel dans l’année, quand y a plus, y en a plus, c’est comme la boîte de gâteau quand elle est finie, elle est finie, on a de la farine et des œufs, alors on fait un gâteau, alors on fait soi-même, c’est « Ça » qui est difficile…Hum ! Je pense ! c’est ce que je pense !

Serge explique comment il gère le matériel de l’école où il travaille. Il parle de blocage de ses collègues à ce niveau. Les enseignants freinent les élèves par peur de manquer de matériel et de ne pas pouvoir terminer l’année. Quand il parle de cette situation Serge utilise le pronom personnel « ou ». Il s’inclut donc dans le groupe d’enseignants dont il parle. Il termine dans cette interaction avec le sentiment d’accepter de lâcher prise sur la peur du manque : « c’est parti c’est parti, on fait autrement ».
Peut-être est-il plus aguerri aujourd’hui sur ce blocage parce qu’il s’est formé, il s’est intégré, le temps de cette année 2011 à une formation qui lui a permis de prendre de la distance ? On pourrait prendre comme argument pour justifier nos propos : « a pas grand monde qui fait ce qui moi j’ai fait !! », « je suis super content d’avoir fait ce mémoire, j’ai appris plein de choses ».

Le contenu de la didactique est complet pour Serge, il trouve dommageable de ne pas profiter de cette discipline avec les élèves : « c’est dommage l’avantage des arts plastiques, bon sang pour ça ». Nous pensons qu’il développe les détails ce qu’il traite aujourd’hui en arts plastiques avec des élèves.

L’enseignant est passeur, parce qu’il y a du « contenu » dans les arts plastiques. Les œuvres apportent le contenu, parce qu’elles ouvrent les questions de techniques, de production, de rapport à soi lorsqu’il s’agit d’aborder sa propre production, face aux œuvres, qui ont été montrées par l’enseignant.

<table>
<thead>
<tr>
<th>S’organiser un principe pour faire produire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>624 MEP 20 juin 2012</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>625 SD 20 juin 2012</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>626 MEP 20 juin 2012</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>627 SD 20 juin 2012</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>629 SD 20 juin 2012</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>630 MEP 20 juin 2012</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>631 SD 20 juin 2012</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>632 MEP 20 juin 2012</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>633 SD 20 juin 2012</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>634 MEP 20 juin 2012</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>635 SD 20 juin 2012</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Serge démontre comment partir de ce que lui a enseigné Francisca, pendant sa formation PE, il enseigne avec la même rigueur. Serge donne l’exemple de la peinture, qui peut être un enfer, pour l’enseignant qui ne prend pas garde à une organisation rigoureuse : « quand tu dois passer 1h et demi à passer à nettoyer le lavabo, parce que t’as tous les pinceaux, euh, tu le fais 2 fois, après t’as plus envie de faire peinture avec les gamins ». Les œuvres peuvent servir d’outil à expérimenter, à mettre en place des expérimentations sur la peinture et la couleur, mais Serge explique que sans une maîtrise de l’organisation, ces expérimentations ne durent pas, voire même elles ne font pas.

<table>
<thead>
<tr>
<th>La difficulté de produire, la peur du désordre, l’image des arts plastiques</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>318 SD 14 sept 2011</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>320 SD 14 sept 2011</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>322 SD 14 sept 2011</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>324 SD14 sept 2011</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>326 SD 14 sept 2011</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>328 SD 14 sept 2011</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Les œuvres et les productions doivent être rangées dans un coin.

### La culture légitime

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Participant</th>
<th>Conversation extract</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>SD</td>
<td>Puis avec un copain à l’école, on a, on a beaucoup de discussion là-dessus !</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>SD</td>
<td>Sur la culture légitime et aussi la culture légitime, c’est mal vu etc., parce que, des fois, si tu veux, c’est vu comme quelque chose de vécu contre la liberté de l’individu. <strong>§§§</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ce sujet est un sujet de discussion entre collègues, il ne dit pas vraiment comment est engagée la discussion, mais ce sur quoi elle porte : la culture légitime. C’est l’élément qui nous avions repéré et qui nous semble un des plus importants pour Serge. Cette culture est le moteur de ce qu’il mène en classe, pour faire accéder les élèves à un patrimoine, qu’il estime être le leur. Elle est assez ma perçue : « c’est mal vu » et il s’explique : « parce que c’est vu comme quelque chose de vécu contre la liberté des individus (BOURDIEU, 1969).**

### Les liens avec d’autres disciplines

Nous n’avons que très peu de liens visibles dans nos entretiens, mais nous tenons à montrer que même s’ils sont ténus, ces liaisons, se construisent parfois malgré les enseignants, malgré le spectateur et ce, face à l’œuvre. Dans le premier exemple celui de Stéphanie, il est question d’une volonté de mettre les disciplines en jeu face à l’œuvre, qui s’établit sur un projet. Pour le travail de Serge, la relation œuvre et littérature (ce sont les élèves qui répondent aux questions) vient d’une démarche de travail, qu’il introduit dans sa recherche, son mémoire. La verbalisation est une obligation pour les élèves et les amène à faire le pas entre une rencontre d’œuvres, même si ce sont des reproductions, et leur production. Ensuite il pose une autre relation entre les disciplines qu’il juge inadmissible : celle d’otage, de punition. Enfin dans les propos de Layla, on trouvera un dernier exemple qui semble-t-il associer de plus près encore œuvre-productions d’élève au sens large, nouées dans l’écriture.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Participant</th>
<th>Conversation extract</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Tu vois, un papier cartonné, quoi</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>SD</td>
<td>Parce que c’était ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Que j’avais pas mis au départ !</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>SD</td>
<td>Et ça c’était la question, tu te souviens, que je te posais, il y a longtemps, ou je t’avais dit est-ce que de temps en temps, tu mets en place des ateliers autonomes, et donc là il s’est mis presque en place un peu tout seul</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Ouaih il s’est mis en place tout seul, ouaih ! Mais ça, tout ça, c’est parce que, au départ, tu sais on est en arts plastiques, on annule jamais ! C’est pas parce qu’on a pas fini les maths, que hun</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>SD</td>
<td>On fait, on annule pas, c’est une discipline, qu’on fait qui a une utilité fondamentale, dans la classe, et qu’on fait absolument tous les jeudis, on fait le ¼ d’heure de la recherche en gros 13 h 45 , en fait il dure plutôt 25 min, parce que le temps d’arrivée etc., tu vois si tu veux, donc on commence à 14h 10, à peu près, et on a jusque 15h15, voilà</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Serge remarque une autre difficulté dans le rapport à la discipline des arts plastiques, qui se retrouve plus dans le milieu de l’école où le partage du temps entre les disciplines est réalisé par le professeur des écoles pour sa classe. Certains de ses collègues acceptent d’être dans une situation de retrait de la discipline au profit des matières souvent considérées comme nobles, ou dures, ou prioritaires.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Participant</th>
<th>Conversation extract</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Donc la peinture ils arrêtent à 14h50 pour tout nettoyer, sinon, les 3 groupes, donc les ¼ de la classe, qui font avec moi, euh, pas en guidé mais avec une consigne!</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Pour Serge, il est inconcevable de devoir choisir entre l’une, par rapport à l’autre. Il organise son travail pour que l’espace, le lieu et le temps s’inscrivent parfaitement dans le paysage de la classe. Il est capital, que les arts plastiques ne soient pas l’enjeu, ni l’otage des autres disciplines, ou encore ni carotte, ni bâton. Serge souscrit à l’apprentissage de l’autonomie de la discipline pour cette classe. Nous pensons au terme « discipline » employé justement dans les deux sens.

### L’autonomie des élèves : apprendre à cerner ce qui nous intéresse

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Participant</th>
<th>Conversation extract</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>SD</td>
<td>Tu vois, ils ont de la liberté, <a href="#">un espace de liberté</a></td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>SD</td>
<td>Comme disait Osmane Sow, et dans un cadre qu’il faut respecter des règles dans l’école, ils sont là, tu vois, il faut pas déranger, il faut pas que ce soit insultant, machin, ces trucs là !</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Oui oui, bien sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>SD</td>
<td>Tu vois, c’est ça le cadre, et ensuite une part de liberté, cette part de liberté, pour la vivre il faut être autonome quoi,</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>SD</td>
<td>Donc ça développe leur autonomie,</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>MEP</td>
<td>Pour la vivre il faut être autonome</td>
</tr>
<tr>
<td>20 juin</td>
<td>SD</td>
<td>Ils apprennent à être autonomes, c’est-à-dire à respecter les règles sans qu’on soit là, tout le temps sur leur dos, etc., c’est ça le truc,</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Serge part du principe que l’autonomie engage les élèves à voir autrement, à regarder autour d’eux, à prendre en considération les autres, à respecter les règles. Il semble voir dans le développement de cette autonomie, une meilleure
rencontre avec l’œuvre. Les élèves regardent les œuvres dans le magazine et regardent ce qui les intéresse ; on peut le constater avec la photo que Serge a prise de l’élève prenant en main la revue. On peut également constater qu’il a marqué les pages du magazine, pour aider ceux qui auraient besoin de repères. La question n’est bien sûr pas posé dans ces termes à Serge, mais au regard des propositions de séquence pédagogique où la situation problème (voir ci-dessous, photo du tableau en classe, 2011) est active, les articulations avec l’œuvre références sont présentes.

Zakaria surpris en pleine lecture, document personnel de Serge

Samy nous présentant l’organisation des magazines document personnel de Serge

Les trois incitations données aux élèves : un exemple de cours en proposition extrait des recherches de Gaillot (1997)

Pour Serge la relation à l’œuvre passe d’abord par la production, enfin une relation à l’œuvre, peut passer par la production, cette démarche a été le noyau de son mémoire de Master II. Mais cette relation particulière ou cette pratique n’évite pas l’œuvre et sa rencontre et Serge en sait l’importance, puisque lui, va au musée. Pour que les élèves trouvent une certaineaisance dans les œuvres, il passe par cette production plastique négociée : il demande à chaque élève de motiver sa production par un entretien. L’entretien est excessivement court, mais à le mérite d’obliger les élèves à penser à leur démarche de travail. Ainsi nous pensons que Serge cherche à mettre les élèves à l’aise aussi devant des œuvres, voire même être autonome face à ces œuvres. La photographie qu’il a réalisée de Zakaria regardant seul le magazine Beaux-Arts ou encore de Samy qui organise les magazines pour les élèves en fonction du sujet, nous engage dans cette hypothèse. Après les questions sur l’œuvre qu’il pose et que l’on retrouve dans son mémoire192 : ce qu’ils ressentent, ce qu’ils aiment, ce qu’ils ont remarqué, ce que l’artiste a fait, ce que l’artiste a voulu montrer ou dire, s’insèrent sans difficulté dans la discussion lorsque la reproduction de l’œuvre apparaît193.

Dans le document de soutenance, les propos de Serge sont moins précis, mais nous y retrouvons, les éclairages nécessaires qui vont dans le sens de cette démarche progressive de rencontre de l’œuvre et de rapport à l’œuvre.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Citations</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>95SD 20 juin 2012</td>
<td>Oui ! Mais il va falloir quand même, tu sais quand je te dis, mais comme je t’avais dit tu sais, c’est une démarche qu’à un moment donné, je vais me dire, je vais mettre en place ça, moi j’ai du mal à tout faire en même temps, de travailler sur le rapprochement production œuvres et consigne contraintes ! Plus aller au musée aussi, et les aider à verbaliser, que, qu’ils arrivent à ça, oui !!!</td>
</tr>
<tr>
<td>97SD 20 juin 2012</td>
<td>Cette année, tu sais, par exemple cette année, je me suis vraiment basé sur l’entretien, que j’ai eu ça, comme projet !</td>
</tr>
</tbody>
</table>


193 « J’ai habité les élèves à la découverte d’œuvres d’art, cherchant à établir le rapport répété dont parle Raymond Citterio. Le procédé est classique. Les élèves étant réunis autour de moi, je leur présente une page de la revue, leur désigne l’œuvre en question. Nous discutons, cherchons en commun le sens de l’œuvre, la technique... et aussi le ressenti des élèves ». (Serge, mémoire de Master II, page 63)
Serge construit avec ses élèves une relation très privilégiée autour des pratiques plastiques et des références artistiques. Serge nous explique qu’il est débutant finalement dans la proposition pédagogique de rencontre d’œuvres d’art auprès de ses élèves. Lui-même, bien sûr comme il le dit, va au musée, rencontre des œuvres, mais de faire entrer les élèves dans cette démarche de rencontre est complexe. Le musée nécessite une autre dimension de construction de la pensée par rapport à l’œuvre. Comment aider des élèves à rencontrer l’œuvre ? Il se pose encore problème. Son mémoire de Master II, confirme qu’il a d’abord travaillé sur la consigne, dans les recherches de séquences pédagogiques. Il en arrive à la nécessité maintenant d’aborder la rencontre réelle avec les œuvres pour les élèves. Serge établit d’abord ce qu’il a besoin pour stabiliser sa classe, dans la discipline, sans doute le terme exprime les deux sens, des arts plastiques, pour ensuite installer la rencontre avec les œuvres. Mais que Serge pense maintenant à mettre en place de réelles rencontres avec les œuvres, semble être une prise de conscience importante de l’intérêt qu’il a pris lui-même, face aux œuvres réelles ; sa narration de la rencontre avec l’œuvre de Geneviève Asse, en est un exemple. Il anticipe dans les réponses suivantes la question primordiale autour de l’œuvre, celle de la culture et de la construction de la culture. C’est ainsi que Serge voit l’intérêt du travail autour des œuvres.

Il a exploité en premier lieu les possibilités des élèves dans la verbalisation sur leur production. Les élèves sont interviewés sur ce qu’ils ont fait avec un cadre de questions très précis. Cette manière de faire a permis à Serge de montrer ce à quoi il s’attache d’abord, c’est-à-dire à la parole sur la production et à la parole sur l’œuvre, comme si l’une et l’autre racontaient une histoire. Nous ne pouvons analyser les vidéos de travail sur cette verbalisation, mais nous avons relevé un échantillon significatif d’entretiens, qui sont rassemblés dans le dossier de Serge. Ces vidéos éclairent sa manière de procéder avec les élèves.

Pour comprendre cette démarche progressive, il faut continuer la lecture de l’entretien, où Serge confie la pression qui est mise sur la culture dite légitime : « une oppression » sur ce qui est à voir, ce qu’il faut savoir, ce qui est à regarder et à rejeter en quelque sorte. Mais tout en étant contre cette pression, il choisit de l’intégrer et d’accompagner les élèves, de leur faire découvrir, ce qui est là, près d’eux et qui fait aussi partie de leur construction future d’adulte. Les élèves de Serge sont de nationalités différentes, Maroc, Turc, Tunisie, Kurdistan, Algérie, France et pour tous ces élèves la culture dite légitime est celle de leur pays d’origine. Serge cherche à ce que les élèves intègrent à la fois leur culture et celle qui les entoure aujourd’hui : « c’est celui-là qui est choisi pour être au Louvre…c’est aussi pour ça, parce qu’il a été choisi pour être au Louvre, qu’on va le regarder !

Les outils de l’enseignant : les programmes, la didactique, les théories

103SD 20 juin 2012  C’est vraiment à fond, et c’est sur la consigne !

Pour comprendre cette démarche progressive, il faut continuer la lecture de l’entretien, où Serge confie la pression qui est mise sur la culture dite légitime : « une oppression » sur ce qui est à voir, ce qu’il faut savoir, ce qui est à regarder et à rejeter en quelque sorte. Mais tout en étant contre cette pression, il choisit de l’intégrer et d’accompagner les élèves, de leur faire découvrir, ce qui est là, près d’eux et qui fait aussi partie de leur construction future d’adulte. Les élèves de Serge sont de nationalités différentes, Maroc, Turc, Tunisie, Kurdistan, Algérie, France et pour tous ces élèves la culture dite légitime est celle de leur pays d’origine. Serge cherche à ce que les élèves intègrent à la fois leur culture et celle qui les entoure aujourd’hui : « c’est celui-là qui est choisi pour être au Louvre…c’est aussi pour ça, parce qu’il a été choisi pour être au Louvre, qu’on va le regarder ! Les questions de Serge autour des productions des élèves les engagent à accéder à leur choix, à leur compréhension de ce qu’ils fabriquent : « Qu’est-ce que c’est ? Comment as-tu fait ? Comment as-tu choisi, mélange, associé les couleurs ? Que vas-tu faire maintenant ? Vourez-tu dire quelque chose en plus ?".

Les outils de l’enseignant : les programmes, la didactique, les théories

536 SD 14 sept 2011  Oui, y a une connaissance des choses, un horizon, oui, aussi... aussi là ! une connaissance voilà, qu’y avait pas avant tu vois, ce moment dans le bouquin où il présente les dispositifs, c’est le moment pratique à B A Gaillot, le Gaillot, ça c’est voilà, là, apparentem ! Lui y me montre "hun !"

538 SD 14 sept 2011  C’est pas du socio-constructivisme... eh !

540 SD 14 sept 2011  Y me montre le true mais une fois que j’ai vu ça, différents dispositifs, déjà et tu vois les noms des différents dispositifs et tout ça même, tu vois quand je vais être amené, quand je vais le faire, je vais réfléchir, je vais regarder ce qu’il a écrit en détail une fois que j’ai lig... ça je peux réfléchir moi, quoi ! c’est ça qui m’a débloqué hun ! Franchement c’est quand j’ai trouvé cette partie « dispositifs » ça m’a débloqué pour construire moi mes têtes quoi !

541 MEP 14 sept 2011  C’est le dispositif, qui aide à comprendre, ouaiah ! ouaiah ! Faut pas oublier les autres choses à côté, quoi ? Mais le dispositif c’est un noyau ?

542 SD 14 sept 2011  C’est le point de départ, c’est le point de départ ! ne serait-ce que simplement pour aider des enseignants qui étaient plus que bloqués, simplement de gérer la chose par rapport au dispositif,

194 CF : Annexe, Dossier Serge, mémoire page 31, 32, avec réponse des élèves.
disposition du matériel mettre le matériel au milieu plutôt que de mettre le matériel sur les tables, ben rien que ça qui paraissait tellement problématique que pour l’enseignante et on a dit on va essayer on verra bien, ben elle s’est rendue compte que les élèves étaient capables d’être autonome, étaient capable de ranger le matériel, y suffisait de le dire, être précis, y suffisait de donner des moyens pour ranger, si tu mets une boîte avec des ciseaux, des crayons de couleurs et de la colle, ils vont tout mélangé quoi, si tu mets une boîte pour les crayons de couleurs, une boîte pour les crayons gris, une boîte pour la colle, y a quand tu les vues qui rangent le matériel « tu leur dis non, non, non les ciseaux c’est pas là c’est là ! » eh ben ça y est ! y z’ont compris et y rangent et si ya pas y le feront pas ! Les programmes sont bien sur et de toute évidence un point d’appui crucial, pour tout enseignant qui se respecte. Mais la compréhension des termes, l’analyse critique et le développement en séquences font appel au caractère professionnel du métier d’enseignant. Chacun exploite dans la classe les programmes comme il les comprend, chacun les monte en progression et la tâche est d’autant plus difficile qu’elle demande de l’habitude. Les programmes ont changé en 2002, puis 2008 ; ils sont en passe d’être à nouveau changés dans les quelques mois qui vont suivre.

Serge est un professionnel averti ; il travaille en tant de professeur des écoles depuis 2002. Il est à l’origine de son changement de pratique. Il en parle à plusieurs reprises, il tournait en rond avec le travail sur ce qu’il appelait le « à la manière de ». Il s’inscrit au master II, ce Master professionnel, parce qu’il cherche à avancer dans sa pratique. Aussi il considère le mémoire comme un moyen de travailler les faiblesses du programme : « c’est vrai que je répondais à une faiblesse, sans doute dans les instructions officielles ». La faiblesse se situait au niveau des programmes et lui-même cherchait à changer sa pratique. La convergence des deux propositions se noue réellement dans son mémoire. Nous relevons le détour par lequel Serge opère. Il prend appui sur les arts plastiques, comme discipline qui peut permettre de travailler sur l’autonomie des élèves et construit donc les séquences dans ce sens.

Les programmes devraient aider, accompagner et orienter le travail des enseignants. Serge explique que les programmes l’ont obligé à réfléchir à comment mettre en place, parce qu’il y avait dans le mémoire de Master II, qu’il vient de terminer, une exigence institutionnelle, qui leur présentait le programme comme un appui pour la pratique professionnelle. Il en est conscient et il en avait sans doute conscience avant, mais ne prend-il pas à ce moment la mesure de tout le travail engagé ?
L'analyse des programmes, leur explication et leur application demandent une réflexion d’un bon niveau. Serge compare les premiers moments de sa formation, lorsqu’il est PE2 et cette année de Master II. Avec le recul, le résultat est probant : son investissement, sa pratique pédagogique, mais surtout l’avancée dans sa réflexion sont bien différents. Il évoque justement les quelques lignes du programme de 2008, sur lequel il se penche avec un certain vertige : « il y a rien, il y a quelques lignes ». Alors la nécessité de bâtir une réflexion sur cette position étique, l’oblige à revenir sur la didactique des arts plastiques.

Serge a focalisé son travail sur les dispositifs de séquences en prenant appui sur l’ouvrage de B.A. Gaillot, le « Gaillot », comme il dit, avec humour. Cet ouvrage lui donne une connaissance et surtout lui laisse un « horizon ». Serge côtoie les œuvres et qu’il essaie d’offrir aux élèves en parallèle, de voir des œuvres. Nous pensons qu’il a trouvé dans cet appui, le moyen de régler sa difficulté concernant la séquence et ainsi, peut-il placer les œuvres en fonction des dispositifs qu’il exploite. Il s’en tient aux structures données par Gaillot, ce qui peut être extrêmement rigide, mais dans ces propos il nous explique que l’organisation que lui ont fournie les dispositifs l’accompagne dans sa réflexion. Nous nous rendons compte de la difficulté pour Serge, de développer et d’expliciter toute la recherche qu’il a mis en place. Les programmes dont il s’est emparé pour construire des séquences d’apprentissage pour sa classe et les ouvrages théoriques de Lagoutte, Rey, et plus encore de Gaillot195, qu’il a décortiqué, sont une marque du profond changement qu’il a amorcé. La recherche l’a obligé à prendre un cap et à chercher le maintien de cette orientation.

SYNTHÈSE

**Rapport à l’œuvre**

**Item 1** : D’après Serge, la volonté d’acquérir une bande dessinée est à l’origine de son implication dans la rencontre avec les œuvres qu’il transféra à ses élèves. Une autre rencontre est venue s’ajouter à l’une ; il s’agit de l’œuvre de Geneviève Asse. Pour nous expliquer ce qu’il ressent il explique que les grands formats et la peinture monotona de cette artiste, lui donne envie de peindre, peut-être également parce qu’il a une longue pratique d’atelier issue de sa formation à l’IUFM. 

**Item 2** : cette pratique d’atelier change son point de vue sur la rencontre avec les œuvres c’est indéniable. Elle accompagne la manière d’enseigner les arts plastiques.

**Item 3** : Il faut prendre pour Serge, le risque de tout donner aux élèves, pour qu’ils exercent leur droit de choisir, les moyens plastiques comme les œuvres ; c’est-à-dire qu’ils les met dans la situation de choisir eux-mêmes les œuvres qui leur conviennent, en laissant à leur portée énormément d’œuvres. Le risque est de les noyer, mais il préfère prendre ce risque.

**Item 4/5 : NR**

**Conceptions personnelles de l’œuvre, de l’art**

**Item 1** : Serge n’hésite pas à renvoyer la question de l’œuvre aux élèves eux-mêmes. L’enseignant, pour lui doit amener les élèves à construire eux-mêmes la question du beau, c’est-à-dire apprendre à être autonome sur les conceptions du beau. Il ne sait pas lui-même ce qui est le beau, même s’il a des conceptions personnelles et des références classiques en tête. Il n’hésite pas à aller jusqu’à dire que ce que font les élèves : « c’est beau ». 

**Item 2** : Serge met les élèves dans une expérience esthétique particulière. Pour aider à faire comprendre aux élèves qu’ils ont à construire eux-mêmes leur conception du beau et leurs conceptions sur l’art en général, il fait travailler en parallèle le beau et le fini. L’école doit apporter la culture et justement les moyens de changer ses conceptions de l’art. Les croisements des pratiques plastiques et de la rencontre avec les œuvres sont un bon moyen d’y parvenir.

**Item 3** : Pour Serge, la fonction de l’œuvre est de permettre des relations interpersonnelles. Elle ouvrirait à la « rébellion » et à la « dissidence ». Il reconnaît qu’il y a un patrimoine commun et une culture légitime qu’il faut connaître ; c’est pour cette raison qu’il s’emploie à montrer des œuvres aux élèves.

**Item 4/5 : NR**

**Didactique**

**Item 1** : Le rôle de l’enseignant est celui qui donne aux élèves une certaine liberté : matériel, dispositifs, choix des œuvres. Il doit travailler sur les dispositifs pédagogiques de mise en œuvre de séquence d’arts plastiques, qu’il peut tirer des modalités présentation des œuvres.

**Item 2** : Il n’y a pas à avoir honte de travailler avec des reproductions (revue Beaux-Arts magazine, par exemple), parce qu’elles ont des valeurs quand elles sont de qualités, par exemple : détail, gros plans, maniabilité pour des élèves. Un autre avantage de travailler sur les reproductions est la constitution facilitée de réseaux d’œuvres.

---


---
Item 3 : Serge s'emploie à utiliser les atouts de la discipline des arts plastiques, qui met en valeur la pratique plastique personnelle, individuelle des élèves en référence aux œuvres d’art.

Item 4 : NR

Item 5 : Pour Serge c’est un choix important de travailler d’abord sur des reproductions dans son cas, parce que ces élèves acceptent dans ces conditions la « culture légitime ». Aller au musée ne fait pas partie de leur habitude, ils s’y refuseraient, aussi faut-il d’abord en passer par les reproductions. Ce qui n’ôte pas à l’enseignant l’obligation de penser en qualité. Il développe les valeurs autour d’une liaison entre création-autonomie-citoyenneté.

**Professionnalité**

Item 1 : Il recherche maintenant à perfectionner les variables autour de la consigne, (et de la contrainte) qu’il donne aux élèves, parce qu’elle représente le pivot des pratiques des élèves.

Item 2 : Il faut prendre en compte que les élèves ont de la culture. Elle doit être valorisée dans les productions en la faisant apparaître, par exemple en cherchant les références (artistiques, œuvres ou autres) qui conviennent aux élèves. Serge veille à équilibrer le nombre et la qualité des œuvres. Il a changé son point de vue sur ce qu’il comprenait de la production des élèves à partir de rencontre réelle avec les œuvres : celle de Basquiat en est un exemple.

Item 3 : Il faut changer son fusil d’épaule dit-il. Il n’hésite pas à opérer ce changement pour les élèves et il dit que ce changement est bénéfique pour lui aussi. Serge est très attentif à tous les changements pédagogiques auxquels il a remédié. Il pense que l’ensemble des compétences qui ont accompagné la modification de sa pratique pédagogique, relève d’un réel développement professionnel.

Item 4 : Les collègues sont souvent bloqués par le matériel au niveau de la pratique plastique, emmêlés dans la peur du désordre, de bien faire ou de ne pas savoir faire et enfin l’image de confusion qu’ils se font des arts plastiques. Serge a souvent à lutter contre cette image.
Cathy le 11 janvier 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 23</td>
<td>1</td>
<td>La première œuvre d’art : une expérience à l’école, elle cherche à reproduire l’expérience</td>
</tr>
<tr>
<td>24 à 32</td>
<td>2</td>
<td>L’enigme de l’œuvre se dissipe : le mystère une clef, une grille pour comprendre l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>33 à 39</td>
<td>3</td>
<td>Le profil professionnel</td>
</tr>
<tr>
<td>40 à 45</td>
<td>4</td>
<td>Les œuvres dans la classe</td>
</tr>
<tr>
<td>46 à 49</td>
<td>5</td>
<td>L’origine de leur entrée en classe</td>
</tr>
<tr>
<td>50 à 58</td>
<td>6</td>
<td>Une expérience sensible de l’œuvre à travers la pratique ; le toucher ; faire faire, faire voir, faire goûter</td>
</tr>
<tr>
<td>59 à 66</td>
<td>7</td>
<td>La reproduction à défaut d’œuvres authentique, conditions d’exercice, retour à la pratique</td>
</tr>
<tr>
<td>67 à 73</td>
<td>8</td>
<td>Appropriation des savoirs procédés de l’œuvre et association de connaissances personnelles : lire un tableau, engranger des savoirs techniques</td>
</tr>
<tr>
<td>74 à 96</td>
<td>9</td>
<td>Préparation : le travail est conséquent autour de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>97 à 114</td>
<td>10</td>
<td>L’œuvre a une fonction d’outil d’analyse des productions des élèves : les connaissances sur l’artiste sont plaisantes à découvrir</td>
</tr>
<tr>
<td>115 à 126</td>
<td>11</td>
<td>Le musée ; l’école à une mission sociale et culturelle à remplir</td>
</tr>
<tr>
<td>127 à 148</td>
<td>12</td>
<td>Proposition de l’enseignante au musée : la notion de paysage, dehors (pratique plastique), dedans (le musée, la théorie, les œuvres)</td>
</tr>
<tr>
<td>149 à 161</td>
<td>13</td>
<td>La pratique plastique autour de l’œuvre en parallèle avec celle de l’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>162 à 166</td>
<td>14</td>
<td>Un moment magique</td>
</tr>
<tr>
<td>167 à 179</td>
<td>15</td>
<td>Devant les œuvres : l’importance du lieu, les dispositifs de présentation de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>180 à 195</td>
<td>16</td>
<td>Ménager l’effet de surprise pour la mémorisation des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>196 à 203</td>
<td>17</td>
<td>La matérialité de l’œuvre : toucher les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>204 à 223</td>
<td>18</td>
<td>Le vocabulaire du goût arrive à l’improvisiste</td>
</tr>
<tr>
<td>224 à 234</td>
<td>19</td>
<td>Le musée génère cette appropriation, circulation libre autour des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>235 à 260</td>
<td>20</td>
<td>Le vocabulaire est utilisé dans d’autres domaines</td>
</tr>
<tr>
<td>261 à 271</td>
<td>21</td>
<td>Il n’y a pas d’âge pour aller au musée</td>
</tr>
<tr>
<td>272 à 286</td>
<td>22</td>
<td>Le choix de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>287 à 295</td>
<td>23</td>
<td>La fonction de l’œuvre : se régaler, le ludique</td>
</tr>
<tr>
<td>296 à 326</td>
<td>24</td>
<td>Procédure pour adapter une exposition pour la classe</td>
</tr>
<tr>
<td>327 à 340</td>
<td>25</td>
<td>Les compétences devant les œuvres : garder un œil et l’esprit enfantins</td>
</tr>
<tr>
<td>341 à 357</td>
<td>26</td>
<td>Accompagner un jeune collègue : les compétences sur l’œuvre ça s’apprend, s’acquiert en travaillant</td>
</tr>
<tr>
<td>358 à 376</td>
<td>27</td>
<td>Qu’est-ce qu’on va faire de cette œuvre : chercher une structure flexible</td>
</tr>
<tr>
<td>377 à 390</td>
<td>28</td>
<td>Un épisode drôle dans la rencontre de l’œuvre : les nus dans la rue</td>
</tr>
<tr>
<td>391 à 425</td>
<td>29</td>
<td>Pratiquer les arts plastiques : les inconvénients de trop de technique</td>
</tr>
<tr>
<td>426 à 467</td>
<td>30</td>
<td>« Je sais pas dessiner » : mais on peut apprendre à regarder</td>
</tr>
<tr>
<td>468 à 503</td>
<td>31</td>
<td>Les blocages des élèves : éducation au dessin d’observation</td>
</tr>
<tr>
<td>504 à 535</td>
<td>32</td>
<td>la situation pédagogique proposée en situ autour des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>536 à 566</td>
<td>33</td>
<td>Trouver des astuces, des stratégies pour imaginer toucher les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>567 à 590</td>
<td>34</td>
<td>La trace de ce qu’on fait : méthodes, principes, astuces.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

AXE1 « rapport à » Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES
1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art

Une rencontre de papier : mon premier livre d’art

4 CM 11 janvier 2012 Euh… Mon premier souvenir que j’ai c’était mon premier livre d’art,
Dans les entretiens, pour la première fois, nous commençons directement par cette question. Nous connaissons Cathy depuis presque quinze ans maintenant ce qui donne beaucoup d’aisance à ses réponses. Sa première rencontre est donc un livre, un livre exceptionnel. C’est une étape importante. Nous verrons aussi qu’elle expose d’autres rencontres qu’elle juge importante pour des raisons d’habitude de la rencontre. Le livre est une rencontre courante, par la facilité de la manipulation et son accessibilité directe à l’œuvre d’art. Cathy parle de son premier souvenir, en utilisant le pronom « mon » qu’elle réutilise pour parler du premier livre rencontré : « mon premier livre d’art ». Le premier livre d’art est le lieu de rencontre avec l’œuvre, en tant que reproduction. L’effort de mémoire semble peu difficile : « le format, les images » et peut-être la couverture lui reviennent en mémoire.
Nous pensons qu’elle définit ainsi ce que l’on nomme « appropriation de l’œuvre d’art », même s’il faut nous placer dans le cas de reproduction.

6CM 11 janvier 2012 C’était un bouquin et euh…je vois encore le format et les images qui avaient dedans, je pense que c’était le premier !
Le format, la couleur, les images et sans doute la couverture lui reviennent. Ce souvenir est très marqué et conserve en l’état un vrai plaisir du toucher, du regard, de la lecture, en un mot de la consultation de l’ouvrage, dans lequel enfant, elle se plongeait. Mais les images dont parle Cathy, n’affectuent pas. Elle n’en décrit aucune, comme si le livre était lui-même l’œuvre. Le détail de ce livre fourni, permet de comprendre qu’elle tient à l’ouvrage et le considère sans doute comme un objet précieux ; peut-être un objet-œuvre (un détournement personnel (DUCHAMP, MAN RAY)).

<table>
<thead>
<tr>
<th>7MEP 11 janvier 2012</th>
<th>D’accord ! Et après la vraieœuvre d’art, une œuvre authentique où t’as pu la voir réellement ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>8CM 11 janvier 2012</td>
<td>Ça dû être une église … euh…</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Lorsque nous abordons la rencontre authentique, la chose lui vient très naturellement et spontanément, presque dans l’idée d’un fait commun ou banal par rapport à la question. Elle a rencontré l’œuvre : « une église ». La question n’est pas posée, mais de quelle œuvre s’agit-il ? L’église elle-même a priori, mais on pourrait se demander si ce n’est pas une peinture, un objet précieux, une sculpture, une statuette, l’architecture elle-même ? Cathy a visité des églises, sans doute avec ses parents ou grands-parents.

| 48CM 11 janvier 2012 | C’était inscrit et c’était un endroit où c’était facile d’aller ! Où on va dans une ville on va dans un musée… c’est pas ! euh … |

Elle semble répondre dans une idée de logique commune, tous les enfants voient des églises lorsqu’ils sont petits, donc tous les enfants voient une œuvre quand ils sont petits ; ce qui n’est pas tout à fait faux.

Nous pouvons nous demander si cette réponse, n’est pas là un condensé de faits généraux et logiques générales. La réponse semble se situer dans ce concept : qui ne rencontre pas d’église dans sa vie et plus encore dans une vie d’enfant ? Mais pourquoi souvenir de ce moment-là ? Nous nous doutons que Cathy ne peut se souvenir du moment de cette première rencontre, aussi utilise-t-elle une généralité, qui s’avère efficace, la concernant. La première œuvre d’art rencontrée n’est pas réactivée dans sa mémoire, mais les rencontres quotidiennes, sans précision et générales le sont. Les visites de villes dans la famille constituaient des habitudes : « une ville il y a forcément un musée ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>11 MEP 11 janvier 2012</th>
<th>Ça peut être un musée, non ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>12 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et musée, je pense que ça était euh…… vers l’âge de 8 ans, un vrai comme ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>14 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Non, avec mes parents !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nous orientons donc la question par rapport au musée, pour décentrer ces souvenirs. L’âge apparaît en premier lieu, comme un élément sur lequel Cathy peut s’appuyer. C’est un âge moyen, elle a peu de souvenirs très nets, probablement que rien de très précis ne lui vient en tête à ce moment. Ses parents l’accompagnent et ouvrent donc les premiers le champ de l’art et des expériences esthétiques. Nous allons plus loin dans son explication, car sa réponse nous intrigue. Comment est-elle sûre que ça soit une église ? Et pourquoi avant-t-elle l’église « une œuvre » qui est rencontrée par tous ? Elle s’avance avec cette idée « c’est l’endroit où tu vois la première œuvre d’art, quand t’es gamin ». Nous supposons que Cathy reconstruit son expérience esthétique.

<table>
<thead>
<tr>
<th>16CM11 janvier 2012</th>
<th>Euh….Avec l’école j’ai pas de souvenir d’œuvre d’art !</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>17MEP 11 janvier 2012</td>
<td>D’accord ! Pas de souvenir d’œuvre d’art !</td>
</tr>
<tr>
<td>18CM 11 janvier 2012</td>
<td>Non !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Cathy nous éclaire dans l’entretien sur les souvenirs scolaires : « avec l’école, j’ai pas de souvenir d’œuvre d’art ! ». Nous orientons donc la question par rapport au musée, pour décentrer ces souvenirs. L’âge apparait en premier lieu, comme un élément sur lequel Cathy peut s’appuyer. C’est un âge moyen, elle a peu de souvenirs très nets, probablement que rien de très précis ne lui vient en tête à ce moment. Ses parents l’accompagnent et ouvrent donc les premiers le champ de l’art et des expériences esthétiques. Nous allons plus loin dans son explication, car sa réponse nous intrigue. Comment est-elle sûre que ça soit une église ? Et pourquoi avant-t-elle l’église « une œuvre » qui est rencontrée par tous ? Elle s’avance avec cette idée « c’est l’endroit où tu vois la première œuvre d’art, quand t’es gamin ». Nous supposons que Cathy reconstruit son parcours esthétique en s’appuyant sur ses souvenirs, et qu’elle pense là une généralité, qui n’est sans doute pas vrai dans tous les milieux sociaux. Il faut déjà s’autoriser à pousser la porte de l’église, être en adéquation avec la religion, pour d’autres, ensuite savoir que ce lieu détient des œuvres.

| 48CM 11 janvier 2012 | C’était inscrit et c’était un endroit où c’était facile d’aller ! Où on va dans une ville on va dans un musée… c’est pas ! euh … |

Mais il y a une sorte de dérision dans ces propos. En effet, une sorte de quotidien, ou de gestes réguliers, presque automatiques, des comportements très mécanisés de la rencontre de l’œuvre, que nous croiserons plus tard dans l’entretien ne semble pas lui plaire. Nous supposons qu’elle prend conscience de ce côté très machinal de l’expérience esthétique qu’elle a vécue.

| 20 CM 11 janvier 2012 | Au collège ouaih,…au collège j’avais une prof qui nous avait fait faire sur la renaissance italienne, ça je, ça m’avait vraiment marqué et je l’avais vraiment gardé, euh…des images et puis le nom de…l’artiste, et euh et ça oui, c’était … |

Le souvenir de collège prend de l’ampleur dans ses dires. Elle en conserve des images, mais surtout une méthode transférable sur n’importe quelle œuvre ; les noms des artistes ne paraissent pas ou peu important au regard de la découverte faite, mais c’est surtout la période très précise de l’histoire de l’art à laquelle elle se rapporte, la Renaissance, qui éclaire le souvenir. Aucune donnée cependant sur une œuvre, n’est précisée, exceptée une matérialisation sous forme de reproductions de type diapositive, qui donne un caractère « moderne » au cours, à cette époque.

<table>
<thead>
<tr>
<th>22CM 11 janvier 2012</th>
<th>Non y avait pas de cahier ? Y avait des diapos, et puis euh</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>24CM 11 janvier 2012</td>
<td>…elle nous expliquait l’œuvre et j’aimais bien euh…ce coté-là ! si tu veux, …c’est la première fois que, j’ai parlé, euh…que j’ai entendu parler de la composition d’un tableau…</td>
</tr>
<tr>
<td>30 CM 11 janvier 2012</td>
<td>pour voir d’autres choses, c’était une grille que je pouvais appliquer sur d’autres, d’autres</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

Elève de 5ème ou 4ème, elle apprend de l’œuvre d’art. L’enseignante qui lui fournit des “clevs”, lui offre les moyens d’entrer dans une sorte de “sanctuaire”, de secret de l’œuvre. Elle utilise le terme « découvrir »: « je l’ai découvert ! »; « elle nous expliquait l’œuvre et j’aimais bien … ce coté-là, c’est la première fois que…j’ai entendu parler de la composition d’un tableau ».

Nous entrons définitivement dans la connaissance spécifique de l’œuvre, en l’occurrence, un tableau, plus exactement une reproduction de tableau : c’est la composition qui apparaît en force. Pour la première fois elle entend ce mot, mais plus encore, son enseignante de l’époque, décortique devant elle, la reproduction présentée sous forme de diapositive, démontrant justement le côté scientifique de la composition, pour la révéler. Nous supposons que l’enseignante qui fait ce cours dans les années 1971-1972 à peu prés, est déjà suffisamment aguerrie sur ce point. Elle utilise un moyen très moderne pour l’époque un projecteur de diapositive et des diapositives, des reproductions qui avaient un net avantage par rapport aux traitements des couleurs, à condition que leur conservation soit irréprochable, sinon le sépia envalissait le petit support.

### Du temps pour comprendre, entendre, rencontrer, savoir

Le travail se fait au fil du temps. La pensée cherche, explore selon un plan pour Cathy. Comme tout n’est pas visible de l’œuvre, cette partie cachée doit s’explorer.

Il faut accepter dit Cathy que les élèves fassent des détours, il faut savoir lâcher, détendre le charbon des structure qu’on prépare, les plans que l’on fait donne un cadre, mais après ça peut partir dans des trucs que j’ai absolument pas prévu, parce que c’est les gamins qui vont le trouver !

La découverte de cette partie cachée peut d’ailleurs être différente pour chaque spectateur Cathy explique que les enfants, plus perspicaces que les adultes, trouvent à leur convenance ce qu’il y a à trouver de l’œuvre, pour eux-mêmes, comme un “moment magique”.

---

Une sorte de revanche, dans un sens positif du terme, apparait entre le moment où les élèves dérivent, cherchent, cheminent et le moment où en tant qu’enseignante, elle rattrape au vol tout son petit monde, pour reconstruire et éviter l’éparpillement ou la dislocation des pensées : « le grand bazar ».
Cette compétence qui doit mettre en relation la pensée divergente des élèves, leurs trouvailles, la structure de la séquence à ce moment précis, le lâcher prise concernant ces propres vues de l’œuvre, l’acceptation, la souplesse et la tolérance face à cette dérive, montre toute la complexité que développe l’enseignante. Sa pensée doit rester vigilante et souple, guidante et flexible, rassurante et malléable.

### 1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant

<table>
<thead>
<tr>
<th>CM 11 janvier 2012</th>
<th>Et si on a une bonne trame derrière, on, on est apte à le prendre, et à l’attraper et, et ça paye de tous les efforts</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>MEP 11 janvier 2012</td>
<td>D’accord l’attraper mais le remettre, le recadrer dans ta structure quand même ?</td>
</tr>
<tr>
<td>CM 11 janvier 2012</td>
<td>Ah Oui, ah oui oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>MEP 11 janvier 2012</td>
<td>C’est ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et y a des ficelles que je vais tirer et d’autres que je vais laisser, parce que ça peut mener au grand bazar,</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Elle a vu peindre sur le paysage

| CM 11 janvier 2012 | Non, mais y a une tradition familiale, quand même, ma grand-mère peignait, mon arrière-grand-mère peignait, des, …des tableaux y en a toujours eu à la maison, j’avais toujours des bouquins d’eau, euh … à disposition, euh…quand, quand j’ai fait des voyages avec mes parents, mais y en avait pas beaucoup, mais y avait des musées, enfin je veux dire, le musée c’était … |
| MEP 11 janvier 2012 | C’était inscrit dans le…euh… |
| CM 11 janvier 2012 | C’était inscrit et c’était un endroit où c’était facile d’aller ! Où on va dans une ville on va dans un musée… c’est pas ! euh …. |
| MEP 11 janvier 2012 | D’accord ! Donc il y avait une ligne |
| CM 11 janvier 2012 | Oui y a quand même une ligne ; j’ai vu ma grand-mère peindre quand j’étais petite, elle avait essayé de m’apprendre, bon, moi je….elle était très académique donc ça passer pas coté méthode, …. mais je me rappelle de ma grand-mère en face d’un paysage et du, du …comment elle se régala et de, euh….de ce que je voyais rendre du, du…paysage sur, euh…l’aquarelle quoi ! |

Le paysage, genre dans la peinture, devient notion sur laquelle peut se greffer une problématique. Il apparait dans cet entretien à deux reprises. D’abord parce que Cathy observe sa grand-mère, qui peint un paysage et qui se « réjouit », elle regarde ce moment-là de loin, mais elle prend goût en parallèle de ce qu’elle imagine.

| CM 11 janvier 2012 | Mais euh… Et du coup là, j’ai fait, la première visite que j’ai fait, c’était sur le paysage et donc on avait fait la moitié à Céret et l’autre moitié à St Jean Pla de Cor, où on voit les…les fameuses montagnes |
| CM 11 janvier 2012 | …dessinées par Herbin etc… donc on avait travaillé sur le paysage dans le musée et sur le paysage après en plein air ! |
| CM 11 janvier 2012 | Une journée |
| CM 11 janvier 2012 | Une journée, on avait fait les pique-nique au bord du lac et euh le motif, et on avait travaillé la visite avant de toute façon, puisque que ça je le fais systématiquement, on prend les planches à dessin et on dessine….dans la cour…. les arbres, ….tout ce qu’on peut, on prend la planche à dessin, |

Le paysage est un sujet de réflexion pour Cathy. Elle a pu le travailler à Céret, où elle a visité le musée, et a rencontré l’œuvre de l’artiste Herbin. Elle y a aussi pu rencontrer d’autres œuvres dans des musées et des salles d’exposition. Elle a pu observer les techniques utilisées par Herbin et a pu les appliquer à ses propres travaux.

### Dessiner et observer pour rencontrer l’œuvre

> Paysage de Céret 1913
j'avais ça…». On peut supposer que petite, elle s’est posée cette question du secret, peut-être du secret à chercher, un peu comme si l’œuvre détenait un trésor, puisqu’elle nous dit, bien « la première fois ».

Cathy crée une relation directe entre l’œuvre de Paul Klee qui se situe dans les couloirs et qu’elle va utiliser comme œuvre référence et la technique de l’aquarelle. Elle n’a aucun savoir faire technique, mais elle possède une clef d’analyse de l’œuvre qu’elle va faire fonctionner : la grille qui permet de voir la composition de l’œuvre. L’œuvre n’est qu’une reproduction, mais elle part de ce qu’elle a : elle observe. Et de cette observation, elle va pouvoir développer une situation de pratique plastique autour de l’œuvre. Ce qui l’importe c’est que les élèves dessinent, produisent, essaient, expérimentent. L’œuvre sert à ce moment de soutien dans le travail qu’elle propose aux élèves, mais nous ne savons pas si l’œuvre leur sert directement.

La technique et la pratique plastique se gère différemment autour de l’œuvre pour Cathy. On voit bien l’emprise du dessin sur ses pratiques pédagogiques. Elle tente de faire sortir les élèves de cette ornière. On peut d’ailleurs être étonné de leur jeune âge pour être déjà dans le complexe de cette incapacité prétendue à ne savoir pas dessiner. Cathy parle de blocage dans de

La technique et la pratique plastique se gère différemment autour de l’œuvre pour Cathy. On voit bien l’emprise du dessin sur ses pratiques pédagogiques. Elle tente de faire sortir les élèves de cette ornière. On peut d’ailleurs être étonné de leur jeune âge pour être déjà dans le complexe de cette incapacité prétendue à ne savoir pas dessiner. Cathy parle de blocage dans de

La technique et la pratique plastique se gère différemment autour de l’œuvre pour Cathy. On voit bien l’emprise du dessin sur ses pratiques pédagogiques. Elle tente de faire sortir les élèves de cette ornière. On peut d’ailleurs être étonné de leur jeune âge pour être déjà dans le complexe de cette incapacité prétendue à ne savoir pas dessiner. Cathy parle de blocage dans de
Une grille est la clef à détenir pour comprendre l’œuvre. La grille permet de reconstruire la composition de l’œuvre et la composition est une des composantes de l’œuvre, au même titre que la couleur, le format ou encore la lumière.

Ce que nous dit Cathy, c’est qu’elle a acquis des compétences, métissées d’un ou de savoirs tirés de l’œuvre et qu’elle est capable d’exploiter, parce qu’elle en a conscience, conscience que ces savoirs existent et conscience de pouvoir y accéder. Il y a là un procédé ou un moyen d’entrer dans l’œuvre d’art. Il semble que Cathy considère la grille que lui fournit son enseignante, comme une chance. Elle a la clef pour entrer dans toutes les œuvres. La clef offerte à ce moment-là est de décortiquer l’œuvre pour en extraire la composition. La composition est un élément singulier de l’œuvre et ouvre la porte au reste de l’analyse.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>154 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Oui, et donc, et il faut que ça soit…agréable, il faut que ce soit agréable, il faut que ce soit un moment de plaisir, donc y vont se régaler si … de voir, ça c’est sûr, mais aussi ils vont un peu patouiller et puis qu’après ils voient, ou ils retournent voir « ah ! bah ! tiens ce monsieur, il patouille mieux que moi », à la limite, mais ils vont rentrer dedans à chaque fois que je parle d’un artiste j’essaie d’avoir une photo de l’artiste et une photo de l’artiste en train de travailler…</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’idée d’un secret, et donc la conscience de ce secret, comme une révélation se retrouve aussi dans la médiation ou l’intervention de l’artiste ; Cathy donne une autre indication : passer à côté : « Y passe à côté sinon… ». 

<table>
<thead>
<tr>
<th>180 CM 11 janvier 2012</th>
<th>Des couleurs vraiment fabuleuses, et euh… bon, on a pas montré l’expo, première fois que je fais ça, on a pas montré l’expo avant d’y aller, parce qu’il y avait vraiment un effet de surprise à avoir,</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>181 MEP11 janvier 2012</td>
<td>Ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>182 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Qui était à préserver, par contre on, mais on a travaillé tout ce qui était autour de l’œuvre, parce qu’il avait des machines, des machines imaginaires, donc on a travaillé sur ce qu’était une hélice, sur les….sur les morceaux de l’œuvre, si tu veux, qu’y aient des lectures euh…avant d’arriver et une fois sur place on a fait des carnets de croquis, c’est toi qui me l’avait montré, donc on a fait les carnets de croquis et euh… on l’a ré-exploité après en classe à partir des carnets de croquis et d’une mise en couleurs sur place ET !… on a réussi à avoir l’autorisation, à Céret, de travailler sur les carnets de croquis</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le secret de l’œuvre est peut être révéler par celui qui regarde de près cette œuvre justement, dira Arasse199 ou encore « le regarder faire l’œuvre », dit Marcel Duchamp.

Même s’il y a un secret, il est cependant à préserver soigneusement pour être dévoiler et plus puissant face aux élèves.

Activités pratiques face aux œuvres, activités « jouables »

<table>
<thead>
<tr>
<th>312 CM 11 janvier 2012</th>
<th>Et après, y a bon ben on est face à cette œuvre, qu’est-ce que je peux mettre en place comme activités qui soient jouables dans l’endroit.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>314 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Parce que selon les endroits je ne peux pas faire la même chose</td>
</tr>
<tr>
<td>334 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Si… je sais pas comment t’di re ! Je crois que je suis gamine, donc en face de l’œuvre, je me dis tiens, on va pouvoir jouer avec ça !!!</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Et nous découvrons qu’elle met en route cette stratégie, qu’elle réinvente, pour chaque lieu « parce que selon les endroits, je peux pas faire es même chose ». Nous pourrions rajouter que de ce fait chaque, œuvre, chaque lieu doit nécessiter d’une attention particulière de la part de l’enseignante pour être transfiguré, digérer, et redonner aux élèves. Dans un même temps, en parallèle, Cathy extrapole sur ce que les élèves en tireront, et ce qu’elle pourra tirer de ce que les élèves enverront. Non seulement, l’activité doit être « jouable », autour de l’œuvre, mais cette dernière doit au même moment permettre une évaluation rapide de l’activité qu’elle a engendrée. L’œuvre doit posséder dans ces bagages la possibilité de rendre quelque chose de durable aux élèves.

Cathy utilise le terme de « jouer ». Une exposition est lieu où l’on doit pouvoir jouer. L’œuvre proposée doit dégager des situations de jeu. Elle dit elle-même devoir se sentir prendre dans ce tourbillon du jeu, et re verdienen « gamine ».

Ce terme donne un couleur très personnelle bien sûr à l’entretien, mais il éclaire le chercheur, à la fois sur les rapport intimes, sur la conscience de l’état psychologique, et sur les multiples angles de vue que Cathy donne à la rencontre avec l’œuvre.

| 536 CM 11 janvier 2012 | Mais euh….par contre ce qui les aide vraiment c’est de dessiner avec le doigt, ça c’est fabuleux ! |

199 « C’est par exemple la tache informe que Botticelli pose sur l’épaule de son autoportrait dans l’Adoration des Mages des Offices. Sans doute cette tache signifie-t-elle un arbre dans le lointain paysage ; mais, vue, remarquée, détaillée et découpée du contexte, elle est « rien », tache de couleur au fond à peine différencié. » (ARASSE, 1996 : 280)
Pour décortiquer les formes, pour analyser les matières, pour prendre en compte les dimensions, pour comprendre les rapprochements de couleurs, Cathy propose le travail dans le vide, sans risque, sans dommage, l’essai. Le regard est conduit par la main qui cherche à observer. Nous pourrions prendre cette manière de faire un peu à la légère, critiquant l’expérience, un peu comme celle qu’on trouvait autrefois pour apprendre à nager dans le vide, sur un tabouret. Mais le corps ici est extrêmement différente, car il ne s’agit pas là d’appliquer une technique, comme pour nager, mais bien d’essayer, de chercher à toucher vaguement de la main l’œuvre ou l’espace, de le percevoir en s’aidant de la main et de l’œil conjointement (“Y a pas d’erreur, … [dans le vide] ». (NASIO, 2001)


1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie

Il faut que je m’y régale

Il faut que je m’y régale, euh

Comment ce plaisir est-il transféré ? Comment une enseignante dit-elle qu’elle s’occupe de transmettre ce principe de plaisir aux élèves ? Le « il faut que je m’y régale » de Cathy !

Il y a le plaisir de voir, le plaisir de faire : rencontre et production

Oui, et donc, et il faut que ça soit agréable, il faut que ce soit agréable, il faut que ce soit un moment de plaisir, donc y vont se régaler si … de voir, ça c’est sûr, mais aussi ils vont un peu patouiller et puis qu’après ils voient, ou ils retournent voir « ah ! bah ! tiens ce monsieur, il patouille mieux que moi », à la limite, mais ils vont rentrer dedans à chaque fois que je parle
Cathy insiste pour montrer ce lieu comme un lieu où l’on peut être à l’aise, où l’on peut prendre du plaisir, un lieu de l’expérience plastique et esthétique : « donc y vont se régaler, y vont un peu patouiller… « ah bah tiens ce monsieur y patouille mieux que moi ».

L’œuvre est un prétexte aussi pour découvrir le lieu, pour apprendre à entrer, à ce comporter dans ce lieu et elle pose comme étant un devoir, de les mener tôt dans ce lieu. Et nous comprenons qu’elle ne parle pas uniquement de l’œuvre mais bien de ce qui l’entoure et fait de cette œuvre un point vers lequel on va, sans pour autant occulter le contexte de son installation.

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?

Conception personnelle de l’enseignante pour accompagner celle des parents

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Réponse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>126 CM11 janvier 2012</td>
<td>Oui et ça ! Cette année je les ai ramenés à Céret, et j’ai eu les mêmes réactions des parents « Ah bon y vont dans un musée, c’est pas possible, à 5 ans, y vont s’embêter » enfin des réactions comme ça et les parents qu’on prend comme accompagnateurs, sont les premiers surpris de,…. voir les réactions des gamins…</td>
</tr>
<tr>
<td>129 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Tu te laisses un peu guider par le service éducatif !</td>
</tr>
<tr>
<td>130 CM11 janvier 2012</td>
<td>Non !</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Laisser la possibilité de voir ou d’entendre, même si on a la « trouille »

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Réponse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>102 CM11 janvier 2012</td>
<td>Mais ça je m’y suis risquée beaucoup plus tard, je crois qu’au début, j’avais la trouille euh de le faire</td>
</tr>
<tr>
<td>103 MEP11 janvier 2012</td>
<td>Ah oui, et t’avais la trouille de pourquoi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>104 CM11 janvier 2012</td>
<td>Parce que je me disais tu …. « t’es pas capable »…. « tu vas dire des bêtises »</td>
</tr>
<tr>
<td>106 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et puis avec la pratique….et puis en fait je préparais, moi, pour moi parce que ça me plaisait aussi, la vie de l’artiste ou la composition de l’œuvre ou dans quelles circonstances il l’avait faite etc…. et après, ça en maternelle… alors que les premiers pas je les ai faits en primaire, euh…ça racontait une histoire en fait et…</td>
</tr>
<tr>
<td>108 CM11 janvier 2012</td>
<td>Et ….Vu que je savais raconter une histoire de chaperon rouge etc… ben c’était pareil, je racontais une histoire sur l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>109 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Ouaih ! Ouaih ! Tu racontais une histoire sur l’œuvre, c’est-à-dire tu utilisais l’œuvre, tu créais une petite histoire, et tu racontais</td>
</tr>
<tr>
<td>110 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Ouaih ! Ouaih ! Tu racontais une histoire sur l’œuvre, c’est-à-dire tu utilisais l’œuvre, tu créais une petite histoire, et tu racontais</td>
</tr>
<tr>
<td>111 MEPE 11 janvier 2012</td>
<td>Ouaih ! Ouaih ! Tu racontais une histoire sur l’œuvre, c’est-à-dire tu utilisais l’œuvre, tu créais une petite histoire, et tu racontais</td>
</tr>
<tr>
<td>112 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Ça je me suis bien régélée à raconter…et c’est une fois que j’ai bien connu la vie de Monet, je le leur montrais des photos de Giverny….enfin de son cadre,</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Nous revenons ensuite sur la rencontre avec l’œuvre dans les conditions proposées par Cathy. Elle nous parle d’un autre dispositif qu’elle emploie, qu’elle nomme « lecture d’œuvres ». Elle tire bien évidemment de son expérience passée, au collège, cette « facilité » à prendre en charge l’œuvre ; elle sait qu’il faut trouver la composition et que c’est une clef. La transmission de cette réception est une épreuve d’après elle. Cette relation à l’œuvre demande du travail de recherche que cette enseignante mais en avant : la préparation : « je préparais » ; l’organisation : « la vie de l’artiste, la composition, les circonstances, ça racontait une histoire ». Cathy n’attendait peut-être pas assez toutes les étapes, mais ce qui est surprenant c’est que malgré la peur qu’elle a « la trouille », elle s’engage cependant dans la présentation et la rencontre avec les œuvres par ces élèves. Nous relevons un détail qui peut permettre de comprendre cette attitude de partage, lorsqu’elle dit : « ça me plaisait aussi ».


La conception de l’art de Cathy se laisse respirer entre pratique et technique, le bricolage plus exactement lui va mieux, il offre une liberté, peut-être une place à l’imagination, à l’inventivité, à la découverte (LEVI-STRAUSS), que n’offre pas la rigueur de la technique.

### Conception personnelle sur la pratique de l’œuvre : La pratique pour comprendre une œuvre d’art

#### La mémorisation

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>169 MEP11 janvier 2012</td>
<td>Et euh, qu’est-ce, euh…enfin d’abord… pourquoi travailler devant les œuvres, qu’est-ce que ça apporte de plus par rapport au fait de regarder l’œuvre et d’aller travailler après ? qu’est-ce que…. parce que là on est carrément dans un parallèle, on peut le faire en même temps ?</td>
</tr>
<tr>
<td>170 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Euh….d’une bien meilleure observation….euh….de…s’approprier l’endroit, c’est plus du tout un musée sacré où on marche sur la pointe des pieds, c’est un endroit où on peut, on peut produire et d’une mémorisation phénoménale par rapport à il y a que une visite</td>
</tr>
<tr>
<td>171 MEP11 janvier 2012</td>
<td>Et pourtant tu faisais visite et production, ou production visite et production ?</td>
</tr>
<tr>
<td>172 CM11 janvier 2012</td>
<td>Euh … mais je faisais des productions sur…devant l’œuvre.</td>
</tr>
<tr>
<td>174 CM11 janvier 2012</td>
<td>Donc du moment qu’y a un croquis qu’y a une production en face de l’œuvre, y a une mémorisation, une mémorisation à long terme !</td>
</tr>
<tr>
<td>190 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et toujours pareil, quand on a relu les carnets de croquis en classe, y avait la mémorisation, elle était là !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Mais se souvenir de l’œuvre et engranger de la connaissance autour de cette œuvre est chose plus visible. Cathy a entrepris de mettre en place des carnets de croquis avec les petits élèves :

« Il y a une mémorisation, une mémorisation à long terme » : le mot est donné à plusieurs reprises.

#### Toucher pour mémoriser

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>170 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Euh….d’une bien meilleure observation….euh…de…s’approprier l’endroit, c’est plus du tout un musée sacré où on marche sur la pointe des pieds, c’est un endroit où on peut, on peut produire et d’une mémorisation phénoménale par rapport à il y a que une visite</td>
</tr>
<tr>
<td>378 CM 11 janvier 2012</td>
<td>……….Peut-être Maillol,……….. peut-être Maillol, parce que ……….euh …. On en avait parlé, on avait travaillé sur, sur le nu, sur le croquis et euh…ils se sont retrouvés euh…au palais des congrès il y en a une qui est enfin n’est pas sur un socle, qui est, enfin le socle est petit, elle est à hauteur de toucher et ils ont étaient tous autour de la statue en train de la toucher alors évidemment les fesses les toutounes et puis ça rigolait</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La conception de Cathy sur l’art est de pouvoir toucher les œuvres pour les mémoriser. Le dispositif de présentation de la rencontre avec l’œuvre par l’enseignante, joue également un rôle dans cette mémorisation : par exemple ici toucher, mais aussi produire devant l’œuvre. L’enseignante conduit les petits élèves devant quelques œuvres de Maillol. Ces œuvres exposées en pleines ville sont donc à disposition et elle a obtenu l’autorisation de toucher chaque sculpture. C’est le travail accompli avant, en classe, sur l’artiste et ces sculptures qui est rapporté dans cette expérience. En effet la joie de toucher les parties du corps, souvent considérées comme honteuses ou tabous, est doublée par le fait d’avoir le sentiment d’y avoir travaillé de fond en comble. Croquis, écoute, matières, couleurs, formats, dimensions, Cathy a traité ce sujet en donnant de l’importance à chaque phase. Si ensuite les élèves éclatent de joie devant ces interdits bravés, c’est une sorte de récompense qu’offrent les œuvres à cet instant. Toucher l’œuvre, alors que l’on a fait tant d’hypothèses, évaluer les formes et leurs courbes, alors qu’on les a dessinées, ou observer les dimensions et la matière de très près et avec son propre corps, deviennent pour ces élèves des événements capitaux pour une mémorisation.

Mémoriser l’œuvre devient un élément important dans la rencontre avec l’œuvre, nous dit Cathy. Les élèves produisent, dessinent, « patouillent » devant les œuvres de manière récurrente dans les pratiques pédagogiques. Les outils qui leur sont donnés, des carnets de croquis sont une méthode classique, souvent expérimentée en formation, et qui a pour principe de conserver des traces des œuvres rencontrées. Est-ce que ces traces amènent une meilleure mémorisation des œuvres ? Cathy a regretté régulièrement cette méthode. Cette exposition à Céret de Riera i Aragon, n’a pas été exploitée avant la visite des élèves, afin de ne pas gâcher une surprise, mais un autre point de vue de l’exposition a cependant été travaillé. Cathy a établi autour des œuvres que les élèves rencontreront par la suite, un ensemble de notions plastiques sur lesquelles elle construit quelques séances : « machines, machines imaginaires ». Elle propose donc pour accompagner la rencontre de confronter les élèves d’abord à la pratique plastique, entourée de notions clefs qui permettront d’entrer dans les œuvres, mais sans faire appel aux œuvres elles-mêmes. Nous comprenons l’intérêt de ce travail qui conserve la surprise de la rencontre, les œuvres sont immenses, énigmatiques et fantastiques à la fois et ne dévoile rien de leur secret avant la rencontre. Cathy s’attend à un choc esthétique de la part de petits élèves.

#### Développement du sensoriel

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>234 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et donc c’est ce vocabulaire-là qu’ils réinvestissaient ! Mais c’est pour ça que… je râle qu’on puisse pas toucher dans un musée, quoi, je suis obligée de leur apprendre, parce que c’est le… c’est le jeu,</td>
</tr>
<tr>
<td>236 CM 11 janvier 2012</td>
<td>On marche les mains dans le dos…</td>
</tr>
<tr>
<td>238 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Mais euh… alors le truc que j’avais trouvé super, c’était le circuit Maillot à Perpignan, parce que là on a pu toucher !</td>
</tr>
<tr>
<td>232/2CM 11 janvier 2012</td>
<td>C’est du sensoriel !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Nous pourrions à partir de ce que Cathy nous décrit nous permettre de schématiser l’activité rencontre d’une œuvre d’art :

| 234/2 CM 11 janvier 2012 | De toute façon et le sensoriel si on le développe dans un domaine, on le retrouve dans les autres, euh …quand c’est parler d’odeur,… c’est pareil, on va affiner une sensation, on va la décrire et si on apprend à la nommer on va pouvoir la mettre en parallèle avec d’autres et sur l’œuvre d’art c’est exactement la même chose ! |
| 237/2 MEP 11 janvier 2012 | Donc dans le domaine de l’art, dans le travail que tu proposes c’est un domaine ordinaire par rapport aux autres ? |
| 238/2 CM 11 janvier 2012 | Oui ! Tout à fait ! |
| 239/2 MEP 11 janvier 2012 | Y fait pas à part, il est ? |
| 240 CM 11 janvier 2012 | Non, non il est dans la même démarche que tout ce qui est sensoriel et qui va être important ! |

Une compétence importante dans la rencontre, est de mettre en exercice le sensoriel des élèves. Dans cette notion, nous y trouvons les sensations, les émotions, les sentiments, le ressenti. Cathy évoque d’ailleurs à ce propos, d’autres moments où il est possible de solliciter le sensoriel. Faire éprouver aux élèves ces sensations, oblige l’enseignant à procéder de même pour lui-même. Il doit sentir, ressentir, être touché pour transférer ou transmettre ensuite et c’est bien cette compétence qu’il faudra développer devant et avec les élèves.

Cathy permet aux élèves de confronter leurs diverses sensations dans des domaines variés, lors de la rencontre d’œuvres en extérieur. Elle avait profité des œuvres pour faire toucher les élèves. Elle fait côtoyer aux élèves des situations spécifiques dans un domaine, la danse par exemple pour ensuite proposer de transférer dans un autre domaine les sensations ainsi éprouvées. Nous pensons que Cathy, recherche elle-même, à rejouer ces confrontations, lors d’expériences personnelles, afin d’offrir aux élèves ces mêmes expériences. Lors qu’elle affirme, « ce truc-là je suis sure que sur une autre œuvre, ça va ressortir », par exemple, nous pensons qu’elle tire réellement de son expérience face aux œuvres pour le certifier. Mais en même temps nous savons qu’elle expérimente également avec les élèves, et elle l’a probablement vécu en classe, avec les élèves. Nous remarquons son constat concernant les élèves qui s’approprient seuls ces comportements au final : « c’est pas forcément moi qui l’induirais ». La distance qu’elle met en avant, montre qu’une part d’autonomie se construit dans la relation à l’œuvre et que cette autonomie est peut-être un des clefs du rapport aux œuvres et de la rencontre « bénéfique » des œuvres : « ils font des parallèles ».

Cathy affine sa réflexion en prenant appui sur qu’elle fait en classe. Concernant le fait de ne pouvoir toucher, elle apprend aux élèves à avoir un comportement respectueux des œuvres : « les mains derrière le dos ». Cette attitude renforce son idée de chercher à toucher autrement les œuvres. Sur Perpignan, un certain nombre d’œuvres de Maillol, ont été exposées à l’extérieur, permettant à tous d’accéder à la matérialité de l’œuvre. Il s’agit de reproductions numérotées, propriétés de la ville de Perpignan et du musée de Banyuls-sur-Mer, La Métairie, qui sont exposées régulièrement au public en changeant de ville de Perpignan et du musée de Banyuls-sur-Mer, La Métairie, qui sont exposées régulièrement au public en changeant de lieu. Elles sont surveillées de près en ce qui concerne les malveillances et régulièrement entretenues. Cathy profite donc de ces œuvres accessibles pour entrainer les élèves au toucher. Elle prend sur son expérience pour nous expliquer pourquoi elle met en place de tels dispositifs de rencontre. Ce qu’elle peut développer dans un domaine, dit-elle se retrouve réinvesti dans un autre. Le sensoriel, le sensible, les sensations qui découvrent les élèves lors de leur expérience, sont repérables dans d’autres domaines d’apprentissage. Cathy a-t-elle-même expérimenté cette sensation, ou cette expérience sensorielle, pour la transmettre aux élèves ? En reprenant le début de son entretien, nous savons qu’elle a cette expérience de petite fille, qui voit sa grand-mère en train de peindre, et que cette expérience sensible est quelque part en arrière. Il y a aussi dans son cursus une autre domaine l’autre jour c’était un exercice sur le goutte d’eau tombe, tu as l’impression que l’épine tombe et que ta peau regonfle,…etc. Mais… ça c’est quelque chose qu’ils vont, qu’ils vont pouvoir éprouver devant une œuvre d’art, c’est un exercice de respiration plastique. Les élèves apprennent à voir en dessinant, en dessinant dans le vide d’abord pour s’essayer et ensuite sur la feuille.

| 144 CM 11 janvier 2012 | Parce que ça va être du même, du même domaine, l’autre jour c’était un exercice sur euh… une plante du désert, qui a des épines et y de gouttes d’eau qui tombent et quand la goutte d’eau tombe, tu as l’impression que l’épine tombe et que ta peau regonfle,…etc. Mais…ça c’est quelque chose qu’ils vont, qu’ils vont pouvoir éprouver devant une œuvre d’art, c’est un exercice de respiration plastique. Les élèves apprennent à voir en dessinant, en dessinant dans le vide d’abord pour s’essayer et ensuite sur la feuille. |

Nous pourrions à partir de ce que Cathy nous décrit nous permettre de schématiser l’activité rencontre d’une œuvre d’art :

Visite de l’enseignant avec une première rencontre d’œuvres : l’enseignant doit donc s’engager à faire le pas, aller à la rencontre d’œuvre

Réflexion de l’enseignant pas sur la pertinence pour des élèves, mais bien sur le fait que ces œuvres offrent du plaisir : comment définir et savoir que si l’on y prend plaisir, les élèves eux aussi ?

Mettre en place une production avant l’exposition, ou avant une visite en utilisant la classe toute entière pour que tous participent et partagent ce chacun a à dire : nous pensons que cette phase est une phase intermédiaire de tout apprentissage, c’est un exercice de respiration plastique. Les élèves apprennent à voir en dessinant, en dessinant dans le vide d’abord pour s’essayer et ensuite sur la feuille.

| 548 CM 11 janvier 2012 | Parce que ça me permet de faire l’apprentissage classe entière, si tu veux ! |
Elle explique que ces gestes qui semblent journaliers ou sans doute routiniers, entrent dans d’autres apprentissages, notamment ceux de l’écriture. La compétence pour cette enseignante est tirée d’autres disciplines, elle transfère donc de l’une à l’autre des méthodologies pour construire des savoir-faire aux élèves.

Préparation en amont de l’exposition : cette phase n’est pas toujours judicieuse. Cathy parle d’une exposition où justement il ne fallait que partiellement en parler, sous peine de trahir ou de révéler l’effet de surprise ou le côté émerveillement.

Ensuite emmener les élèves face aux œuvres : l’accompagnement est préparé de manière précise : consignes pour les carnets de croquis, visite en autonomie, explication, analyse, réaction devant les œuvres, une sorte de laisser-faire de l’émotion.

Phase de travail devant les œuvres : consignes précises (sur les photos avec sa classe, nous pouvons voir outils, couleurs, œuvres travaillés distinctement).

Le travail est solitaire, intime, et respectueux des œuvres. La rencontre avec l’œuvre se fait également avec les outils qui ont permis sa réalisation : ici un pinceau par exemple, de la colle, ou du papier.

Puis dernière phase, le retour à l’école : les élèves prennent possession des œuvres rencontrées, s’approprient tout le travail, par une verbalisation. Cette verbalisation est un exercice qu’ils font par ailleurs de manière régulière lorsqu’ils pratiquent les arts plastiques.

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?

C’est dans un modèle académique que Cathy entre dans le monde de l’art, sa grand-mère qui cherche à lui faire passer le virus, adopte des méthodes trop strictes, trop rigoureuses, qui exclut Cathy, enfant dès le début. Mais elle ne perd pas l’idée, qu’il y a quelque chose de très agréable autour de la peinture, de l’œuvre en général : « mais je me rappelle de ma grand-mère, en face d’un paysage, et du…comment elle se régalait ! ».

Au début c’est des repro, c’est des repro qu’y a dans les couloirs de l’école, des posters, assez grands là, tu sais, typiques de ce qu’on trouvait dans une valise, de je ne sais plus…enfin ce qui était là et tout bêtement, y avait un Klee, et donc j’ai travaillé à partir du Klee, des formes géométriques, qu’est-ce qu’y avait d’autre, y avait un Kandinsky, les trucs que tu vois dans toutes les écoles, euh…encadré, dans les couloirs euh…

Photographie personnelle.
Nous pensons que ces événements successifs et inscrits dans la mémoire, pèsent dans l’implication qu’elle a aujourd’hui.

Nous pouvons penser que chaque enseignant qui pose comme essentiel la rencontre avec l’œuvre, en est convaincu, pour des raisons professionnelles : effets sur les comportements, attitudes, développement des capacités langagières, des capacités de réflexion de leurs élèves. Tout ces constats mis bout à bout, motivent les enseignants. Il y a un côté agréable indéniable mais difficilement indentifiable, dans la rencontre avec l’œuvre. Un spectre qui ne se laisse pas approcher. Nous sentons bien que les élèves qu’elle tire directement de l’analyse du tableau.

Pour comprendre, Cathy utilise la structure de l’œuvre, elle l’analyse, elle cherche à découvrir la composition. Ensuite cette composition sert de trame de travail pour les élèves. Elle nous explique d’ailleurs que ces débuts ne sont pas une réussite. Il a fallu qu’elle s’y reprenne, elle n’avait pas assez accès le travail sur les contraintes, pensant que les élèves allaient eux-mêmes organiser leur surface. Elle aimerait qu’ils s’échappent de l’emprise de l’œuvre. La contrainte vient consolider le travail et apporte aux élèves la réflexion sur leur production ; ensuite ils affinent ainsi leur démarche.

Cathy déconstruit le tableau pour trouver des pistes à proposer aux élèves. Elle cherche à mettre en place une stratégie pour les élèves qu’elle tire directement de l’analyse du tableau. Pour comprendre, Cathy utilise la structure de l’œuvre, elle l’analyse, elle cherche à découvrir la composition. Ensuite cette composition sert de trame de travail pour les élèves. Elle nous explique d’ailleurs que ces débuts ne sont pas une réussite. Il a fallu qu’elle s’y reprenne, elle n’avait pas assez accès le travail sur les contraintes, pensant que les élèves allaient eux-mêmes organiser leur surface. Elle aimerait qu’ils s’échappent de l’emprise de l’œuvre. La contrainte vient consolider le travail et apporte aux élèves la réflexion sur leur production ; ensuite ils affinent ainsi leur démarche.

Qu’est-ce que rencontrer une œuvre d’art pour Cathy ? Et pourquoi ?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Réponse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>52CM 11 janvier 2012</td>
<td>Euh, j’ai eu envie de le faire passer aux enfants, parce que moi j’ai jamais peint, mais euh…. Je me disais, siiiiii….si je veux qui, quiiiiiiiiiiii y ait accès, il faut…euh….qu’ils le qu’ils y touchent…</td>
</tr>
<tr>
<td>53 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Qu’ils le vivent ?</td>
</tr>
<tr>
<td>54 CM11 janvier 2012</td>
<td>Ouaih !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nous pouvons penser que chaque enseignant qui pose comme essentiel la rencontre avec l’œuvre, en est convaincu, pour des raisons professionnelles : effets sur les comportements, attitudes, développement des capacités langugières, des capacités de réflexion de leurs élèves. Tout ces constats mis bout à bout, motivent les enseignants. Il y a un côté agréable indéniable mais difficilement indentifiable, dans la rencontre avec l’œuvre. Un spectre qui ne se laisse pas approcher. Nous sentons bien que les participants explorent cette manière d’entrer dans l’œuvre, mais elle ne peut être explicitée : Cathy tente d’expliquer ce qu’elle entend par « je me régale » ou « se régaler devant une œuvre ».

La pratique plastique pour rencontrer l’œuvre est très importante.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Réponse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>70 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et puis après, j’avais bien vu en fait que, l’aquarelle, la transparence, ça de ma grand-mère j’avais repéré, son geste aussi…. et donc après comme j’avais la grille, j’avais pensé tu prends un procédé sur l’œuvre et tu te sers du procédé, tu te sers pas d’autres choses et donc ça,… je savais lire le tableau, quand je savais à peu près la composition, j’utilisais un procédé du tableau et je me servais du procédé pour faire… et à chaque fois ça me faisait ma progression, mais j’ai retrouvé le bouquin de Klee, sur lequel j’avais travaillé…</td>
</tr>
<tr>
<td>71 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Hum, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>72 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Pour une séance d’une demi-heure j’ai peut-être 5 pages de préparation, c’était un boulot de fou, mais ce boulot là, euh…. Mais ce boulot là, ….il est en background, même…même maintenant si tu veux pour faire quand « je découvre une œuvre », mais ça j’ai redécouvert le travail que je faisais quand j’ai reçu des stagiaires en fait en classe !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La rencontre se prépare. Cathy nous donne au début de son entretien, à lire ce vécu de l’expérience et cette construction de ce savoir qu’elle s’est progressivement approprié dans un travail régulier.

---

Pour des raisons personnelles, individuelles, peut-être même allant dans une conscience de l’individu et de son nécessaire développement, parce qu’il y a une envie de faire vivre du sensible, de l’émotionnel, la rencontre a lieu. Il faut transmettre quelque chose qu’on a dans les mains : tenter de faire vivre aux élèves ce qui doit passer dans l’œuvre d’art.

Y a-t-il une méthodologie de la rencontre ? Il y a des stratégies de rencontre en fonction des élèves, en fonction des lieux et en fonction des œuvres ?

### Tableau

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>264 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Ecoute cette année y a une collègue, euh Hélène, là, qui est venue avec moi, et elle a des petits moyens…</td>
</tr>
<tr>
<td>266 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Moi, j’ai des moyens grands!</td>
</tr>
<tr>
<td>268 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et, euh… bon elle avait prévu un exercice, euh, à part pour les petits, mais les petits ils se sont bien comportés, euh…</td>
</tr>
<tr>
<td>269 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Ils ont suivi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>270 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Oui, l’exposé était super, je dois dire, vraiment c’était… euh</td>
</tr>
</tbody>
</table>

On apprend que l’enseignant attend des élèves un comportement adapté au lieu, au face à face avec l’œuvre, à la rencontre avec l’œuvre. En effet, dans ces répliques, Cathy explique que sa collègue qui a les petits-moyens, les a emmenés avec le groupe des plus grands au musée. Cette collègue a prévu un « exercice », dit Cathy adapté aux petits, et ce qu’elle en tire en priorité c’est qu’« ils se sont bien comportés ». On comprend l’enjeu double dans ces propos. D’abord si les enseignants amènent les élèves face aux œuvres, il faut que tout se passe bien, pas de débordement, pas de difficulté dans le groupe, pas d’écart de comportement, au motif de se voir refuser l’entrée. Les élèves doivent bien se comporter pour pouvoir revenir ; l’enseignant le sait et construit sa visite avec en tête cette idée. Ce poids important qui pèse sur l’organisation d’une rencontre, est peut-être à l’origine de réaction de certains enseignants qui préfèrent voir le service éducatif s’occuper des élèves pendant la visite ? Ensuite le deuxième enjeu est plus crucial encore, il révèle la capacité de l’enseignant à faire que les élèves rencontrent les œuvres avec intérêt. Comment préparer une visite, une rencontre, que donner à faire dans le lieu d’art, faut-il que les élèves bougent, doivent-ils rester là où ils sont, sommes-nous autorisés à écrire, dessiner dans le musée ? Les enseignants qui s’engagent dans les rencontres d’œuvres, doivent nécessairement penser à tout. Les parents sont parfois étonnés même de ce qu’il se passe, lorsque cette préparation est à la hauteur des attentes du service éducatif, des collègues, voire d’eux-mêmes. Comment acquièrent-ils tout ce savoir ? L’expérience, les erreurs, les essais, les détournements, les ajustements ?

Le hasard, la surprise, préparation organisée, tout anticipé. Entre anticipation, suspens, secret, spontanéité, activités.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>144 CM11 janvier 2012</td>
<td>Une journée, on avait fait les pique-nique au bord du lac et euh le motif, et on avait travaillé la visite avant de toute façon, puisque que ça je le fais systématiquement, on prend les planches à dessin et on dessine,…dans la cour….les arbres, …..toute ce qu’on peut, on prend la planche à dessin.</td>
</tr>
<tr>
<td>145 MEP11 janvier 2012</td>
<td>D’accord, donc on passe par la pratique au départ ! Avant ?</td>
</tr>
<tr>
<td>146 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Avant, ouaih ! ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>147 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Et ça c’est pour des élèves de maternelle ?</td>
</tr>
<tr>
<td>148 CM11 janvier 2012</td>
<td>Oui</td>
</tr>
<tr>
<td>149 MEP11 janvier 2012</td>
<td>Tu penses que c’est important de passer par cette pratique ?</td>
</tr>
<tr>
<td>150 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et hum !!! je … Moi je fais comme ça ! (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>151 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Oui ! d’accord (rire) oui mais bon, c’est parce que tu me sembles, être, tu es convaincue du bienfondé du faire, de faire de la pratique, non ? tu passerais !!!</td>
</tr>
<tr>
<td>152 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Y passent à coté sinon, enfin c’est pas, et puis …</td>
</tr>
<tr>
<td>153 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>C’est ce que tu disais tout à l’heure cette histoire de vécu, là, donc du coup ? C’est de l’œuvre ? Il passerait à côté de l’œuvre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>154 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Oui, et donc, et il faut que ça soit…agréable, il faut que ce soit agréable, il faut que ce soit un moment de plaisir, donc y vont se régaler si … de voir, ça c’est sûr, mais aussi ils vont un peu patouiller et puis qu’après ils voient, ou ils retournent voir « ah ! bah ! tiens ce monsieur, il patouille mieux que moi », à la limite, mais ils vont rentrer dedans à chaque fois que je parle d’un artiste j’essaie d’avoir une photo de l’artiste et une photo de l’artiste en train de travailler…</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Pratique de rencontre, pratique plastique autour de l’œuvre, pour une rencontre avec l’œuvre en partant du réel : exemple le paysage, les carnets de croquis des élèves. (144 à 154, page 6)
Il fait du temps pour préparer cette rencontre avec les œuvres que l’on veut transférer. Dans le même ordre d’idée, nous avons sans doute là une explication, au fait que les enseignants montrent également peu d’œuvres en classe. Ce qui est bien naturel, chez nos étudiants débutants, l’est un peu moins lors de séquences faites par nos collègues à l’école, et moins encore en collège.

2e) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité

<table>
<thead>
<tr>
<th>Non renseigné</th>
</tr>
</thead>
</table>

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain

<table>
<thead>
<tr>
<th>Les codes du figuratif ont du mal à s’appliquer pour de l’art abstrait</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>450 CM 11 janvier 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>451 MEP 11 janvier 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>452 CM 11 janvier 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nous pensons que Cathy reprend la grille qui lui a permis de distinguer la composition dans l’œuvre et d’en faire à partir de là une analyse, lorsqu’elle parle de « codes du figuratif ». Évidemment il est difficile de penser que ces codes s’appliqueraient à l’art abstrait. Cependant la base de travail d’analyse est un modèle sur lequel elle peut s’appuyer. On retrouvera ses documents dans les annexes (CF. CF ANNEXES DONNEES COMPLEMENTAIRES ORDRE ALPHABETIQUE, CATHY).

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal

<table>
<thead>
<tr>
<th>Essayer les lieux d’art</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>122 CM11 janvier 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>123 MEP11 janvier 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>124 CM11 janvier 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>126 CM11 janvier 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Alors plus question d’envisager l’œuvre d’art seule, mais l’œuvre dans son contexte, l’œuvre s’efface devant le lieu. La rencontre avec l’œuvre débuterait donc par l’intronisation du spectateur, du jeune spectateur dans le lieu. Les habituer à entrer. Est-ce facile de décider d’aller au musée ?

| 118 CM 11 janvier 2012 | Peu…Parce que je me dis …. si c’est pas l’école qui les amène, voir un musée, ils iront pas ! |
| 134 CM11 janvier 2012 | J’ai accompagné une fois euh, Marion qui était en classe, à Céret avec le service éducatif et j’ai pas aimé ce qu’ils faisaient ; ça me paraissait …pas compréhensible par les enfants, mais, y, il faut, c’est souvent le cas il faut traduire, quand t’as des visites guidées pour les enfants il faut traduire, parce que, ils ont pas les mots ils ont pas les notions, c’est difficile quand même… |

Et pour y faire quoi et avec qui ? Les centres d’art ? La contextualisation de l’œuvre d’art Céret
Alors ! Le moment qui a été magique c’est cette année où j’avais travaillé sur Monet où on avait fait une installation au palais des Rois de Majorque sur les coquelicots et je crois que c’est la même année où on est allé au LAC et où Piet Moget est rentré dans la salle et y en a qui a dit « oh c’est Monsieur Monet ! » …parce qu’il a vu Piet Moget arriver avec… (rire)

Le milieu, l’artiste, le lieu d’exposition, les divers lieux où l’œuvre est exposée, les diverses formes de la même œuvre, la démarche autour de l’œuvre (BUREN). L’œuvre n’est pas seule dans un musée, dans un lieu d’art. Elle n’est pas exposée dans une bulle, mais bien dans un contexte particulier. D’abord l’œuvre est consacrée dans un réseau d’œuvres : celui du thème, de la problématique, du concept, un sens donné par le conservateur, par le curateur ou encore celui qu’on appelle, le commissaire de l’exposition. Ensuite l’œuvre est exposée dans un lieu donné, dans un espace donné qui lui est dédié. Elle est installée d’une manière précise.

Nous pouvons nous en rendre compte en regardant certaines des vidéos d’artistes, donnant conseils, détails, spécificités minutieuses (Cf. N. TORONI, Color Chart Footage of Niele Toroni painting interventions).

AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition

Le choix des œuvres

| 272 CM 11 janvier 2012 | C’était ludique, on pouvait accéder à tous les niveaux, je pense qu’il faut bien choisir l’expo… |
| 287 MEP 11 janvier 2012 | Euh…Comment est-ce que, toi par exemple, si tu fais une expo, tu vois une œuvre d’art, comment tu, tu dis cette œuvre-là, tu vas l’utiliser en classe, qu’est-ce qui fait le délicie ? |
| 288 CM 11 janvier 2012 | euh… |
| 289 MEP 11 janvier 2012 | Qu’est-ce que tu cherches en particuliers, quand tu regardes une œuvre d’art, « tu dis ah ! Mince tiens ça je pourrais peut-être ! qu’est-ce que… ? |
| 290 CM 11 janvier 2012 | Euh…Pt’être le côté …. euh… ludique ! |
| 291 MEP 11 janvier 2012 | Le côté ludique ? |
| 292 CM 11 janvier 2012 | Il faut… il faut que je m’y régale, euh |
| 293 MEP 11 janvier 2012 | Ouaih ! tu dis « régale » ! Ça veut dire quoi « régale », est-ce que tu peux expliquer un peu plus, qu’est-ce que tu apelles « régaler devant l’œuvre » ! |
| 294 CM11 janvier 2012 | Euh… |
| 295 MEP 11 janvier 2012 | Qu’est-ce qu’elle te fait, plaisir, quoi, en fait ? |
| 296 CM 11 janvier 2012 | Ah ! C’est pas évident ! parce que c’est très différent … je saurais pas forcément l’expliquer, …des fois, bon, y a deux visites en fait, il y a une visite que je fais pour moi |
| 298 CM 11 janvier 2012 | Et y a une deuxième visite que je fais en cherchant les pistes |
| 300 CM 11 janvier 2012 | Et je fais jamais, euh…la deuxième étape avant la première ! |
| 301 MEP 11 janvier 2012 | Ah ! C’est important ! |
| 302 CM 11 janvier 2012 | Donc, d’abord y a une visite pour moi, |
| 304 CM 11 janvier 2012 | et après au bout d’un moment, je me dis « Tiens, ça je pourrais le faire »!

Quelle question se pose un enseignant qui montre des œuvres ? Ce que j’aime ? Où je montre ce qui peut avoir de l’intérêt pour eux ? Et comment savoir si ça aura de l’intérêt ? Est-ce que je combine le choix des œuvres ? Pourquoi et comment choisir ?

Pour trouver des explications concernant ce domaine deux associations importantes regroupent ces membres.

L’IKT (International Association of Curators of Contemporary Art) fonctionne comme un réseau international de professionnels travaillant dans le champ de l’art contemporain.

L’ICI (Independent Curators International), une organisation établie à New York, se présente, depuis 1975, comme une plateforme de réflexion sur les activités de commissaires d’exposition dans le monde entier. ICI facilite également l’échange d’idées et d’expertise, ainsi que la collaboration entre commissaires de différents pays, par l’intermédiaire d’expositions itinérantes, de conférences et de programmes de formation professionnelle.
Le choix de l’œuvre est un problème pour l’enseignant.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Comme</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>264 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Ecoute cette année y a une collègue, euh Hélène, là, qui est venue avec moi, et elle a des petits moyens…</td>
</tr>
<tr>
<td>266 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Moi, j’ai des moyens grands!</td>
</tr>
<tr>
<td>267 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>T’as des moyens grands maintenant ?</td>
</tr>
<tr>
<td>268 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et, euh… bon elle avait prévu un exercice, euh, à part pour les petits, mais les petits ils se sont bien comportés, euh…</td>
</tr>
<tr>
<td>269 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Ils ont suivi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>270 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Oui, l’expo était super, je dois dire, vraiment c’était… euh</td>
</tr>
<tr>
<td>271 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Ouah ?</td>
</tr>
<tr>
<td>272 CM 11 janvier 2012</td>
<td>C’était ludique, on pouvait accéder à tous les niveaux, je pense qu’il faut bien choisir l’expo…</td>
</tr>
<tr>
<td>273 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>L’œuvre d’art ! L’œuvre ! Le choix de l’œuvre ! C’est important quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>274 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Ça oui, ça oui euh… mais après… faut pas se tracasser, parce que c’était facile d’y rentrer à tout âge, euh…</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Cathy s’arrête sur le caractère ludique, d’abord de l’exposition, mais aussi des œuvres elles-mêmes. Dans l’exposition, l’enseignant n’aura pas le choix de toutes les œuvres, mais il aura cependant la possibilité de travailler sur une ou plusieurs œuvres, de sélectionner l’une d’entre elles, pour s’arrêter avec le groupe classe, ou encore proposer aux élèves de travailler individuellement ou par petits groupes, devant les œuvres de leur choix. C’est alors aux élèves de choisir ce qui les intéresse. Nous comprenons aussi l’importance de ce que nous écrivons dans l’expérience de la rencontre lorsque Cathy nous éclaire sur le sensoriel. Elle y fait appel, à ce moment-là.

Cathy explique sa manière de choisir ses œuvres. Le point essentiel cependant, sur lequel elle revient est le fait qu’elle-même doit y trouver un côté « ludique », elle doit s’y amuser, s’y « régaler ». Il y a beaucoup de plaisir dans la découverte de l’œuvre, mais aussi dans l’idée qu’elle aura de la faire découvrir aux élèves. Nous pouvons nous poser cette question, comment Cathy mesure-t-elle le plaisir qu’elle a ? Et comment procède-t-elle à se partager ? Nous avons étape par étape la possibilité de comprendre l’activité rencontre de l’œuvre que Cathy propose à ces élèves, mais en plus l’origine de cette mise en activité.

Cathy parle de « ruse »

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Comme</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>282 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Ah oui, c’est de… plus ils sont petits et plus c’est difficile à… mettre en place comme processus, parce que c’est vraiment des ruses, … pour arriver à les faire rentrer dedans, le but, c’est pas d’aller dans un musée, on s’en fiche…</td>
</tr>
</tbody>
</table>


La ruse est une stratégie pour faire accéder les petits élèves à la rencontre avec l’œuvre.

Présenter un dispositif pour l’enseignant qui désire faire se rencontrer l’œuvre et le petit, c’est selon Cathy, une sorte de « ruse » : « c’est vraiment des ruses… pour les faire rentrer dedans, le but, c’est pas d’aller dans un musée, on s’en fiche… », « c’est qu’ils en aient un bon souvenir… ». Ce lieu est particulier, et d’après Cathy, le souvenir d’avoir eu un moment agréable, un moment de plaisir, un moment où il se passe quelque chose de fort sur le plan de l’émotion serait déterminant. La stratégie de Cathy, propose d’entrer dans l’exposition, par exemple, est de profiter de ce moment privilégié pour y découvrir ces propres émotions, ces propres ressentis face à l’œuvre.

Les productions d’élève dans de petits carnets : la mémoire de la rencontre

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Comme</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>190 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et toujours pareil, quand on a relu les carnets de croquis en classe, y avait la mémisation, elle était là !</td>
</tr>
<tr>
<td>191 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>D’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>192CM 11 janvier 2012</td>
<td>Y avait « ça c’était dans telle salle », à partir d’un oral collectif !</td>
</tr>
<tr>
<td>194 CM 11 janvier 2012</td>
<td>« Ah ouaih mais ça c’est la petite hélène que t’a dessinée ! » « Tu te rappelles, elle était grande », y avait la notion d’échelle, y avait tout qui apparaissait à partir des carnets de croquis</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La mise en scène des carnets travaillés avant l’exposition sans dévoiler les œuvres.
3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/s vs les reproductions

<table>
<thead>
<tr>
<th>Un regret de ne pas pouvoir toucher</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>196 CM 11 janvier 2012</strong> Alors moi, mon grand regret c’est qu’on puisse pas toucher, parce que bon, il aurait fallu pouvoir toucher… l’œuvre, alors à un endroit où on a pu faire ça, ça était au centre du monde, à acentmetresducentremondudeu…c’était une expo y a deux trois ans à peu près, où y avait des sculptures en plastiques thermoformés et j’ai demandé l’autorisation, et il nous l’a accordée, on a pu toucher, parce qu’il y avait vraiment un aspect euh… ou granuleux, ou lisse ou autre qui était important et là on a pu toucher !</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>218 CM 11 janvier 2012</strong> C’est eux qui le faisaient tout seuls parce qu’il y avait plein de mots qu’on avait introduits…</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>219 MEP11 janvier 2012</strong> Hum ! hum !</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>220 CM 11 janvier 2012</strong> Pour ce travail de dégustation qui sont ressortis sur l’œuvre d’art euh…</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>221 MEP 11 janvier 2012</strong> Y croisaient 3 sens, ils croisaient le toucher, parce qu’ils avaient quand même touché, y croisaient la vue y croisaient, le…le goût, c’est quand même assez euh…</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>222 CM11 janvier 2012</strong> C’est pas vraiment le goût, c’est la texture, c’est-à-dire que c’est le toucher dans la bouche ! En fait !</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>223 MEP11 janvier 2012</strong> Le toucher dans la bouche, Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>224 CM 11 janvier 2012</strong> C’est la texture ! C’est pas le goût</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>225 MEP 11 janvier</strong> D’accord ! D’accord ! C’est particulier !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Pour tenter de saisir l’importance de la matériauté dans la rencontre avec l’œuvre, nous explorons l’entretien de Cathy qui semble très sensible à cette donnée. D’abord parce qu’elle voit comme un regret le fait que les élèves dans les musées n’est pas la possibilité de « toucher » les œuvres. On peut comprendre cette difficulté.

Le lieu doit être respecté pour toutes ses raisons, et la difficulté est à la fois de questionner les élèves sur la matériality de l’œuvre et de les empêcher d’y toucher.

| **324 CM 11 janvier 2012** Y a des expos qui me plaisent auxquelles j’ai pas emmené les enfants parce que je vois pas comment on va renter ! |
| **324 CM 11 janvier 2012** « Mais c’est pour ça que… je râle qu’on puisse pas toucher dans un musée, quoi, je suis obligée de leur apprendre, parce que c’est le…c’est le jeu. ». Le jeu du musée et les règles qu’il faut observer doivent être apprises par les élèves au plus tôt. Ils permettent d’être plus à l’aise et surtout de pouvoir aiguiser son regard pour une observation plus fine et détaillée.

Cathy ajuste dans la séance dont elle parle, l’écoute des élèves pour entendre comment ceux-ci s’impliquent dans la rencontre avec les œuvres et prennent spécifiquement la matérialité de l’œuvre.

| **206 CM 11 janvier 2012** Et donc y a des leçons de dégustation, enfin des leçons ! On déguste à chaque fois ! Et y a, tout un aspect sur le toucher de fruits et la texture du fruit dans la bouche et c’est ce vocabulaire-là qui a resservi, enfin, c’est exactement la même démarche qui a servi face l’œuvre d’art, c’est-à-dire que, sans avoir le droit de la toucher, on réutilisait ce vocabulaire, « C’est rugueux ! Moi je pense que c’est mou », et ça a duré un bon moment, je leur ai pas donné la réponse je leur ai pas dit en quoi c’était… |

Petit à petit elle se rend compte que ceux-ci développent sur l’œuvre qu’ils rencontrent dans le musée, un lexique entendu à partir des recherches sur le goût qu’ils font régulièrement. Ce lexique est écrit sur la façon dont ils interprètent l’œuvre.

| **30 CM 11 janvier 2012** pour voir d’autres choses, c’était une grille que je pouvais appliquer sur d’autres, d’autres œuvres que je connaissais, quand elle nous passait ses diapos, je me disais ah ben tiens ça me fait penser à ça…euh… et le… la composition c’est vraiment là que je l’ai découvert ! |

Dans la didactique des arts plastiques, la composition est considérée comme une structure sur laquelle il est possible de s’appuyer pour entrer dans l’œuvre : en quelque sorte aller à la rencontre de l’œuvre en faisant une patate du chemin en étudiant la manière dont est composée l’œuvre. La composition est un des constituants physiques, importants de l’œuvre, de la peinture très exactement. Les œuvres en général, possèdent en leur cœur, les modalités de fabrication qu’il est possible d’appréhender, à condition, d’avoir quelques connaissances.

L’analyse de la composition conduisait donc à d’autres possibilités d’appréhender la reproduction et donc l’œuvre. L’appliquer sur d’autres œuvres engageait d’autres comportements, puis d’autres attitudes, et enfin des capacités se révélaient : par exemple celui de comparer avec ce qu’elle avait déjà vu, auparavant, (reproductions ou œuvres réelles), celui également d’une certaine fièvre à détecter un outil utile pour comprendre les œuvres, donc avoir des connaissances, sans doute être fier d’avoir ces connaissances, sur les œuvres en général et celles qu’elles aimaient en particulier.

3c) Les savoires et leur lexique : Emploi de termes spécifiques

**La composition**

| **30 CM 11 janvier 2012** pour voir d’autres choses, c’était une grille que je pouvais appliquer sur d’autres, d’autres œuvres que je connaissais, quand elle nous passait ses diapos, je me disais ah ben tiens ça me fait penser à ça…euh… et le… la composition c’est vraiment là que je l’ai découvert ! |

Dans la didactique des arts plastiques, la composition est considérée comme une structure sur laquelle il est possible de s’appuyer pour entrer dans l’œuvre : en quelque sorte aller à la rencontre de l’œuvre en faisant une patate du chemin en étudiant la manière dont est composée l’œuvre. La composition est un des constituants physiques, importants de l’œuvre, de la peinture très exactement. Les œuvres en général, possèdent en leur cœur, les modalités de fabrication qu’il est possible d’appréhender, à condition, d’avoir quelques connaissances.

L’analyse de la composition conduisait donc à d’autres possibilités d’appréhender la reproduction et donc l’œuvre. L’appliquer sur d’autres œuvres engageait d’autres comportements, puis d’autres attitudes, et enfin des capacités se révélaient : par exemple celui de comparer avec ce qu’elle avait déjà vu, auparavant, (reproductions ou œuvres réelles), celui également d’une certaine fièvre à détecter un outil utile pour comprendre les œuvres, donc avoir des connaissances, sans doute être fier d’avoir ces connaissances, sur les œuvres en général et celles qu’elles aimaient en particulier.

1679
Cathy propose donc une journée entière où les élèves découvrent le paysage et s'essayent à produire sur le motif. Le motif est un terme très précis en arts plastiques, car il indique le lieu de travail, l’extérieur ou l’intérieur, mais surtout lieu où l’artiste travaille la réalité ; pour préciser, il désigne la réalité que le peintre veut rendre, par opposition à la peinture d’atelier. Ce que fait Cathy lorsqu’elle propose une mise en bouche dans la court de l’école, est bien un travail sur le motif. Ils ont une planche à dessin à leur taille, sur leurs genoux et dessinent ce qu’ils voient, ce qu’ils observent : « les arbres,…toute ce qu’on peut ». Cette spécificité de langage, nous permet de croire que Cathy détient un vocabulaire précis en arts plastiques. Nous savons qu’elle s’est inscrite à des ateliers de modèles en sculpture. Elle dit dans l’interview qu’elle a une assez bonne technique. Cathy utilise ses connaissances langagières pour expliquer ce qu’elle fait faire aux élèves, ce qu’elle fait pour préparer la rencontre avec l’œuvre. Les élèves ayant vécu ces événements, peuvent tenter de comparer les sensations vécues, le dessin, l’observation du paysage, des arbres « tout ce qu’on peut », dit Cathy, avec ce qu’ils découvriront de l’œuvre d’Herbin, au musée de Céret. Cathy peut les utiliser favorablement ces spécificités disciplinaires pour accompagner son travail et peut ainsi profiter de ce que l’œuvre renferme en elle-même, pour l’exploiter avec les élèves. L’œuvre diffuse les constituants et les émotions et Cathy tire parti des propriétés de ces œuvres pour élargir sa pratique pédagogique.

**Le motif**

<table>
<thead>
<tr>
<th>144 CM</th>
<th>11 janvier 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Une journée, on avait fait les pique-nique au bord du lac et euh le motif, et on avait travaillé la visite avant de toute façon, puisque ça je le fais systématiquement, on prend les planches à dessin et on dessine,…dans la cour….les arbres,…tut ce qu'on peut, on prend la planche à dessin,</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans l’observation et tout le travail développé autour de l’observation, Cathy explique l’acuité que les élèves acquièrent petit à petit, qui fait que la notion de détail, rarement active chez les enfants, dans le dessin, devient une capacité à déployer des esprits vifs. Elle est même surprise parfois de cette extrême vigilance des enfants, jusqu’à ne pas pouvoir reconnaître la prise d’indice de ses petits élèves. Il faut les éduquer à l’observation du détail pour leur apprendre à dessiner.

**Le détail : autre manière de voir, voir autrement, aiguiller le regard**

<table>
<thead>
<tr>
<th>490 CM</th>
<th>11 janvier 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Donc une vigne mais, face à un paysage, donc qu’on observe et après tu as plein de plans possibles, et il y en a qui choisissent de dessiner la grappe, tu en as qui choisissent de te dessiner l’olivier qui est à 200 m, derrière et puis qui ont repéré une maison, un qui avait repéré un chiffre, je me demandais d’où sortait le chiffre, y avait un panneau pour signaliser le cépage et y avait un chiffre en bas !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans l’observation et tout le travail développé autour de l’observation, Cathy explique l’acuité que les élèves acquièrent petit à petit, qui fait que la notion de détail, rarement active chez les enfants, dans le dessin, devient une capacité à déployer des esprits vifs. Elle est même surprise parfois de cette extrême vigilance des enfants, jusqu’à ne pas pouvoir reconnaître la prise d’indice de ses petits élèves. Il faut les éduquer à l’observation du détail pour leur apprendre à dessiner.

**L’éducation au dessin n’est pas suffisamment aguerrie. Les élèves sont trop souvent dans la copie de modèle et peu sur la représentation, l’observation du réel.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>520 CM</th>
<th>11 janvier 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ouaih, ouaih, mais de dire « je ne sais pas dessiner »</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les enseignants étant eux aussi dans la difficulté de ne pas savoir dessiner, ne s’embarquent pas dans le risque de se retrouver face à cette incompétence.

<table>
<thead>
<tr>
<th>440 CM</th>
<th>11 janvier 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Et comme ça on arrive à apprendre à dessiner mais….</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
et depuis que je dis, mais moi je sais pas dessiner, je regarde et on verra bien, …euh …j’ai plus le blocage

Aussi préfère-t-il ne pas proposer aux élèves ; quant à elle, Cathy soulève le problème devant les élèves, elle non plus elle ne « sait pas dessiner ».

La couleur ne pose pas tend de problème, il semble d’après Cathy qu’il y ait moins de réticence. Joëlle Gonthier donne un argument intéressant lorsqu’elle évoque les réminiscences de pratique ancestrale bien cachées qui se développeraient dès que l’on laisse les petits élèves face à la peinture (GONTHIER, 1990).

La pratique : trouver des astuces

| 62 CM 11 janvier 2012 | Parce que j’ai démarré sur un poste qui n’était pas le mien, coté conditions matériels j’avais rien de toute façon, |
| 63 MEP11 janvier 2012 | D’accord ! d’accord |
| 64 CM 11 janvier 2012 | Donc j’ai trouvé ça et la petite palette d’aquarelle, euh… à 10f, que je pouvais demander au enfants d’acheter dans les fournitures scolaires en début d’année, même si j’étais pas titulaire du poste, ça c’était accessible, et donc j’ai démarré avec ça, la petite palette d’aquarelle et … repro qu’y avait dans le couloir… |

Cathy nous parle d’une petite palette d’aquarelle, (probablement de la gouache en pastille) qu’elle utilise pour enrichir les productions des élèves au niveau de la couleur, mais c’est bien parce qu’elle a eu l’expérience de cette palette, enfant voyant sa grand-mère peindre un paysage.

| 70 CM 11 janvier 2012 | Et puis après, j’avais bien vu en fait que, l’aquarelle, la transparence, ça de ma grand-mère j’avais repéré, son geste aussi… et donc après comme j’avais la grille, j’avais pensé tu prends un procédé sur l’œuvre et tu te sers du procédé, tu te sers pas d’autres choses et donc ça… je savais lire le tableau, quand je savais à peu près la composition, j’utilisais un procédé du tableau et je me servais du procédé pour faire… et à chaque fois ça me faisait ma progression, mais j’ai retrouvé le bouquin de Klee, sur lequel j’avais travaillé… |

Le geste, l’aquarelle ou la manière transparente de poser la couleur sont pour Cathy des clefs pour celui qui cherche à faire faire.

Travailler le lexique

| 204 CM 11 janvier 2012 | Alors bizarrement c’est les, le… vocabulaire qu’on utilise en classe, y a des gouters de fruits, |
| 205 MEP 11 janvier 2012 | Hum ! hum ! |
| 206 CM 11 janvier 2012 | Et donc y a des leçons de dégustation, enfin des leçons ! On déguste à chaque fois ! Et y a, tout un aspect sur le toucher de fruits et la texture du fruit dans la bouche et c’est ce vocabulaire-là qui a resservi, enfin, c’est exactement la même démarche qui a servi face l’œuvre d’art, c’est-à-dire que, sans avoir le droit de la toucher, on réutilisait ce vocabulaire, « C’est rugueux ! Moi je pense que c’est mou », et ça a duré un bon moment, je leur ai pas donné la réponse je leur ai pas dit en quoi c’était, |

Cathy opère de manière très précise. Elle dit elle-même avoir été surprise du réinvestissement du vocabulaire utilisé dans les « leçons » de goût qu’elle propose aux élèves. La matérialité de l’œuvre est indispensable aux yeux de Cathy et dans la stratégie qu’elle met en place, elle cherche les moyens d’en faire profiter les élèves comme dans l’expérience qu’elle leur fait vivre, après avoir demandé l’autorisation au propriétaire du lieu d’art Acentmetresducentredumonde, de toucher les œuvres, des plastiques thermoformés.

| 196 CM 11 janvier 2012 | Alors moi, mon grand regret c’est qu’on puisse pas toucher, parce que bon, il aurait fallu pouvoir toucher… l’œuvre, alors à un endroit où on a pu faire ça, ça était au centre du monde, à acentmetresducentredumonde, euh… c’était une expo y a deux trois ans à peu près, où y avait des sculptures en plastiques thermoformés et j’ai demandé l’autorisation, et il nous l’a accordée, on a pu toucher, parce qu’il y avait vraiment un aspect euh… ou granuleux, ou lisse ou autre qui avait été important et là on a pu toucher ! |
| 230 CM 11 janvier 2012 | Parce qu’on le fait par exemple pour différer entre une poire et pomme, qu’une pomme et encore entre une rainette et une fuji, ça va pas être la même texture, une pomme et, une poire y a encore autre chose une banane y a encore autre chose, |
| 234 CM 11 janvier 2012 | Et donc c’est ce vocabulaire-là qu’ils réinvestissaient ! Mais c’est pour ça que… je râle qu’on puisse pas toucher dans un musée, quoi, je suis obligée de leur apprendre, parce que c’est le… c’est le jeu, |
| 234 CM 11 janvier 2012 | De toute façon et le sensoriel si on le développe dans un domaine, on le retrouve dans les autres, euh… quand c’est parler d’odeur,… c’est pareil, on va affiner une sensation, on va la décrire et si on apprend à la nommer on va pouvoir la mettre en parallèle avec d’autres et sur l’œuvre d’art c’est exactement la même chose ! |

La facilité de toucher offre une autre dimension dans la part de l’expérience esthétique, mais les hypothèses sur les matériaux est une acquisition supplémentaire de connaissances sur l’œuvre. En effet, le travail d’hypothèse retrace les élèves dans la recherche d’association de connaissance et de transfert dans d’autres disciplines, qu’ils font « tout seuls ».
Les outils et les médiums : « patouiller »

Oui y a quand même une ligne ; j’ai vu ma grand-mère peindre quand j’étais petite, elle avait essayé de m’apprendre, bon, moi je….elle était très académique donc ça passer pas coté méthode, …. mais je me rappelle de ma grand-mère en face d’un paysage et du, du …comment elle se régalait et de, euh….de ce que je voyais rendre du, du…paysage sur, euh…l’aquarelle quoi !

L’œuvre et son analyse permet à Cathy au fil des années d’accumuler des outils plastiques à expérimenter. Elle a bien sûr rencontré ces outils chez sa grand-mère, mais c’est le souvenir d’un médium facile, qu’elle a gardé comme expérience et qu’elle transfère aux élèves. Sans consigne, les élèves s’aperçoivent qu’il faut mettre de l’eau.

Une journée, on avait fait les pique-nique au bord du lac et euh le motif, et on avait travaillé la visite avant de toute façon, puisque que ça je le fais systématiquement, on prend les planches à dessin et on dessine,…dans la cour….les arbres,….tout ce qu’on peut, on prend la planche à dessin, mais euh les autres, ….les autres années ouaih, on commençait par du dessin dans la cour, …

C’est ça ! On sait qu’on s’assoit qu’on prend la planche à dessin et les petits trucs et après le premier vrai dessin, c’était face à la vigne !

L’analyse de l’œuvre : analyse sensoriel de l’œuvre

Pour voir d’autres choses, c’était une grille que je pouvais appliquer sur d’autres, d’autres œuvres que je connaissais, quand elle nous passait ses diapos, je me disais ah ben tiens ça me fait penser à ça…euh… et le… la composition c’est vraiment là que je l’ai découvert !

L’analyse des formes, de la composition, l’analyse physique de l’œuvre, le coté matérialité de l’œuvre, pouvoir toucher l’œuvre, constituer un répertoire de sensation, imaginer toucher l’œuvre, analyser ce que l’on voit dans le vide, sont l’ensemble de ce que Cathy propose aux élèves. Elle les fait expérimenter dans le vide ; ils regardent, observent pour dessiner l’œuvre.
la décrire et si on apprend à la nommer on va pouvoir la mettre en parallèle avec d’autres et sur l’œuvre d’art c’est exactement la même chose !

L’analyse sensorielle est peu pratiquée par les enseignants. Cathy révèle les activités qu’elle mène avec les élèves. Elle explique également comment elle procède pour mettre en acte ce côté sensoriel, partie non négligeable d’une expérience esthétique « Mais euh… alors le truc que j’avais trouvé super, c’était le circuit Maillot à Perpignan, parce que là on a pu toucher ! »,

C’est souvent relié à la danse aussi !

Parce que ça va être du même, du même domaine, l’autre jour c’était un exercice sur euh… une plante du désert, qui a des épines et y des gouttes d’eau qui tombent et quand la goutte d’eau tombe, tu as l’impression que l’épine tombe et que ta peau regonfle, …etc. Mais… ça c’est quelque chose qu’ils vont, qu’ils vont pouvoir éprouver devant une œuvre d’art.

Elle met en place des séquences dans les domaines d’activité de la maternelle : « Mais… ça c’est quelque chose qu’ils vont, qu’ils vont pouvoir éprouver devant une œuvre d’art ». L’analyse prise dans le cadre des sensations révèle, pour Cathy des moyens de réinvestissement qu’ils n’auraient pas sans cette pratique particulière. Les hypothèses engagées par les élèves ne peuvent être faites parce que la démarche d’analyse leur est déjà connue.

Le transfère vient naturellement. Il semble logique. Cathy exprime très sincèrement le fait que les élèves ont fabriqué seuls cette compétence de transfert, mais il faut reconnaître que l’on peut poser là, comme hypothèse, le fait que les activités ont bien été données à vivre aux élèves et que le « naturellement » n’est autre qu’une habitude prise, un pli professionnel qui déteint sur les élèves et qui ne laisse pas d’autres solutions aux élèves devant cette situation problématique que, d’aller puiser dans ce qu’ils connaissent.

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs

La relation œuvre-artiste-enseignant-élève

Oui, et donc, et il faut que ça soit…agréable, il faut que ce soit agréable, il faut que ce soit un moment de plaisir, donc y vont se régaler si … de voir, ça c’est sûr, mais aussi ils vont un peu patouiller et puis qu’après ils voient, ou ils retournent voir « ah ! bah ! tiens ce monsieur, il patouille mieux que moi », à la limite, mais ils vont rentrer dedans à chaque fois que je parle d’un artiste j’essaie d’avoir une photo de l’artiste et une photo de l’artiste en train de travailler…

Oui, Ça oui ! Ouah !

Oui


Alors ! Le moment qui a été magique c’est cette année où j’avais travaillé sur Monet où on avait fait une installation au palais des Rois de Majorque sur les coquelicots et je crois que c’est la même année où on est allé au LAC et où Piet Moget est rentré dans la salle et y a qui a dit « oh c’est Monsieur Monet ! » …parce qu’il a vu Piet Moget arriver avec… (rire)
Croiser le lieu de travail de l’artiste, expérimenter sa démarche, analyser de l’œuvre et profiter de la présence de l’artiste, est un lourd programme. La rencontre de l’œuvre s’est fait par l’intermédiaire de l’artiste dans ce que raconte Cathy dans cet épisode. La drôlerie vient de la confusion dans le rapprochement que les élèves font entre le personnage de Monet, que Cathy leur a montré en photo et celui de Piet Moget, qui entre dans le LAC. Les élèves croyant bien sûr voir Monet, puisqu’ils ne connaissent pas encore Piet Moget. L’artiste vivant donne une empreinte particulière à la rencontre avec les œuvres, une empreinte « magique ». On sait que les élèves comme nous le dit Cathy, ont travaillé sur le motif, sur le paysage, sur de l’observation fine, les coquelicots, le détail du paysage et sont donc prêts à prendre en charge les œuvres de manière personnelle. L’artiste ouvre l’œuvre par l’intermédiaire d’une boîte magique, la surprise : « oh c’est Monsieur Monet ! ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>La médiation au musée</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>134 CM 11 janvier 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>167 MEP 11 janvier 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>168 CM 11 janvier 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>169 MEP 11 janvier 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>170 CM 11 janvier 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>278 CM 11 janvier 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Cathy parle d’une expérience qu’elle a vécue avec sa propre fille.

« On marche sur la pointe des pieds »

L’ensemble des visites qui sont proposées dans les musées, par les services éducatifs se sont très nettement amélioré. Les formations, les volontés d’ouvrir au public le plus large, (exemple les publics empêchés au musée Fabre), les services qui se diversifient dans leur recrutement, donnent un autre aspect de ce que nous pouvions autrefois appeler « une visite au musée ». L’enseignant confiait sa classe à un médiateur, dit « conférencier », et suivait le groupe dans les divers salles. Le conférencier proposait un parcours monté expressément pour le groupe ou parfois pas du tout. il se servait également guide de parcours adaptable en toute circonstance et pour toutes les classes. Petit à petit l’âge des publics entrant dans les musées, a été le plus petit. Les enseignants, au contraire, ne trouvent plus que bien peu de choses à dire des œuvres. Le recrutement dans un service éducatif a accru le nombre des enseignants qui y ont été envoyés. On sait que les élèves comme nous le dit Cathy, ont travaillé sur le motif, sur le paysage, sur de l’observation fine, les coquelicots, le détail du paysage et sont donc prêts à prendre en charge les œuvres de manière personnelle. L’artiste ouvre l’œuvre par l’intermédiaire d’une boîte magique, la surprise : « oh c’est Monsieur Monet ! ».

3e) Rôle de l’enseignant : Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école

<table>
<thead>
<tr>
<th>Le rôle de l’enseignant est de faire découvrir aux élèves des choses : engagement</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>41MEP 11 janvier 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>42CM 11 janvier 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>52CM 11 janvier 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Cathy n’a pas été enseignante au sortir de ses études, mais après avoir été comptable, puis restauratrice, elle a ensuite passé le concours d’institutrice tout en travaillant dans son restaurant. Elle passera d’ailleurs en 2000, le concours du CRPE, réservé aux enseignants titulaires, pour des raisons de poste.

Cette expérience lui donne, c’est l’hypothèse que l’on peut faire, une certaine assurance par rapport à de collègues plus jeunes et parfois moins audacieux.

Mais ce qui est sur, c’est que dès son installation comme enseignante, elle intègre l’œuvre dans sa pédagogie, dans ses dispositifs de classe. Les deux raisons de ce « toute suite ? Ah oui du début, ah oui, ça oui ! » ! C’est d’une part cette passion, qui grandit et se nourrit autour de l’œuvre, depuis longtemps, et d’autre part une mission qu’elle entend prendre en charge, « faire passer aux enfants, parce que moi, j’ai jamais peint ».

| 43MEP 11 janvier 2012 | Et pourquoi ? Pourquoi ça toute suite ? |
| 44 CM 11 janvier 2012 | Parce que c’est quelque chose que j’aime bien et que je me régalaïs à le, euh…faire passer |
| 45MEP 11 janvier 2012 | Alors comment, pass… tu dis « c’est quelque chose que j’aime bien », mais comment ça |

1684
pratique plastique sans trop de connaissance est possible ? Eviterait-elle un blocage en se libérant de cette difficulté ? « Je peux mélanger un matériau avec un autre ». L'expérience pratique et l'exploration plastique de l'œuvre peuvent-elles se faire plus. Elle fait pratiquer librement les élèves, en rapport avec les œuvres qu'elle va aller découvrir avec les élèves, ou avec les

Nous faisons bien la différence entre pratique et technique (ces termes seront à redéfinir).

la terre et le modelage dans son exemple. Cathy nous laisserait-elle entendre, que la mise en route des élèves dans une technique. Au contraire même d'ailleurs, elle craint de les emprisonner, lorsqu'elle se dit en connaissance devant un médium, notions qu'elle croise entre les œuvres et la discipline des arts visuels, mais elle le fait de manière très libre sur le plan de la conduite celui qui la possède à ne voir qu'une finalité dans cette perfection.

techniques. Nous avons souvent remarqué le côté sclérosant de la technique trop parfaite qui réduit l'imagination ou qui frein dans la pratique, lorsque la technique est trop proéminente, au point de prendre la place peut-être à la démarche créatrice, voire expérimentation : « je suis bricoleuse, parce que, je n'y connais rien ». De ce fait, Cathy ne s'interdit rien, non

L'œuvre est située dans un contexte particulier. Œuvre installée, œuvre in situ, ou œuvre exposée de manière temporaire, œuvre exposée clandestinement, ou dans des lieux privés, sa monstration devient une véritable mise en scène à laquelle il faut adhérer en tant que spectateur. Le lieu le plus spécifique étant, le musée, nous pouvons nous poser la question de son accès, pour les élèves. C’est ce qui est soulevé par Cathy.

Passer par la pratique plastique : le travail de l’enseignant pour amener cette pratique plastique

Nous faisons bien la différence entre pratique et technique (ces termes seront à redéfinir).

Il y aurait d’abord cette nécessité de pratique. Cathy en donne les raisons. Elle aborde le problème de la matérialité de l’œuvre. Les élèves en effet vivent une partie de la rencontre avec dans les mains des outils, des médiums, du matériel…

Cathy nous explique qu’elle est « bricoleuse » sans technique, qu’elle favorise ainsi sans appréhension, le croisement de créatrice, voire expérimentation : « je suis bricoleuse, parce que, je n’y connais rien ». De ce fait, Cathy ne s’interdit rien, non plus. Elle fait pratiquer librement les élèves, en rapport avec les œuvres qu’elle va aller découvrir avec les élèves, ou avec les notions qu’elle croise entre les œuvres et la discipline des arts visuels, mais elle le fait de manière très libre sur le plan de la technique. Au contraire même d’ailleurs, elle craint de les emprisonner, lorsqu’elle se dit en connaissance devant un médium, la terre et le modelage dans son exemple. Cathy nous laisserait-elle entendre, que la mise en route des élèves dans une pratique plastique sans trop de connaissance est possible ? Eviterait-elle un blocage en se libérant de cette difficulté ? « Je peux mélanger un matériau avec un autre ». L’expérience pratique et l’exploration plastique de l’œuvre peuvent-elles se faire

 lors de la classe et que ça passe du fait que t’es en collège, là où là effectivement tu fais de la découverte et puis que ça euh…que ça se passe est-ce que t’as continué quelque chose ?

46 CM 11 janvier 2012

Non, mais y a une tradition familiale, quand même, ma grand-mère peignait, mon arrière grand-mère peignait, des, …des tableaux y en a toujours eu à la maison, j’avais toujours des bouquins d’art, euh … à disposition, euh…quand, quand j’ai fait des voyages avec mes parents, mais y en avait pas beaucoup, mais y avait des musées, enfin je veux dire, le musée c’était …

47 MEP 11 janvier 2012

C’était inscrit dans le…euh…

50CM 11 janvier 2012

Oui y a quand même une ligne j’ai vu ma grand-mère peindre quand j’étais petite, elle avait essayé de m’apprendre, bon, moi je…elle était très académique donc ça passer pas coté méthode, …. mais je me rappelle de ma grand-mère en face d’un paysage et du, du …comment elle se régala et de, euh….de ce que je voyais rendre du, du…paysage sur, euh…l’aquarelle quoi !

Cathy nous explique qu’elle est « bricoleuse » sans technique, qu’elle favorise ainsi sans appréhension, le croisement de
indépendamment d’une connaissance technique ? « J’y connais rien, je ne vais pas avoir d’apriori ». Nous avions déjà remarqué que des étudiants assez bien aguerris sur des médiums, se retrouvaient parfois bloquer pour ce libérer des carcans techniques. Cathy nous permet d’envisager une réponse, à la déclaration souvent entendue par les enseignants de la part des élèves ou des formateurs en arts visuels, de la part des étudiants : « je ne sais pas dessiner, je suis nul en dessin ». Dans sa proposition nous pourrions comprendre qu’elle intègre d’ailleurs ces 4 composantes technique / pratique / expérimentation / bricolage, comme un espace de possible à penser pareillement à un dispositif complet et inclus dans la rencontre de l’œuvre. Le bricolage étant plus souple, plus libre sans la technique, il conclut l’expérience et permet la production.

La technique inhibe ou régule le travail dans le sens d’une perfection explique Cathy, elle en devient « directive ». La technique n’est pas une priorité des arts plastiques, mais plutôt la pratique plastique et l’exigence de cette pratique. L’enseignante se heurte au risque de rendre moins riches les productions des élèves si elle connaît d’avance la technique. En ce sens, l’expérimentation est plus livrant et plus riche parce qu’elle approfondit les possibilités d’un médium. On aurait tendance dit-elle à se limiter à utiliser dans les règles par exemple, l’outil, la matière, le support et donc à rester sur ce qui se fait. Elle semble dire que la technique sclérose et empêche des expérimentations. La définition de technique, lui confère un rôle de guidage et empêche l’originalité, puisqu’il y a l’idée d’une reproduction à l’identique. Cependant la maîtrise de la technique pour un professionnel est nécessaire et surtout indispensable à sa légitimité comme artiste, par exemple.

La technique inhibe ou régule le travail dans le sens d’une perfection explique Cathy, elle en devient « directive ». La technique n’est pas une priorité des arts plastiques, mais plutôt la pratique plastique et l’exigence de cette pratique. L’enseignante se heurte au risque de rendre moins riches les productions des élèves si elle connaît d’avance la technique. En ce sens, l’expérimentation est plus livrant et plus riche parce qu’elle approfondit les possibilités d’un médium. On aurait tendance dit-elle à se limiter à utiliser dans les règles par exemple, l’outil, la matière, le support et donc à rester sur ce qui se fait. Elle semble dire que la technique sclérose et empêche des expérimentations. La définition de technique, lui confère un rôle de guidage et empêche l’originalité, puisqu’il y a l’idée d’une reproduction à l’identique. Cependant la maîtrise de la technique pour un professionnel est nécessaire et surtout indispensable à sa légitimité comme artiste, par exemple.

414 CM 11 janvier 2012 Ouaï ! Mais je me sens plus… directive si tu veux en fait ! Sur la sculpture, parce que j’en ai fait, et très technique, … Oui

420 CM 11 janvier 2012 mais euh….je trouve que c’est, c’est moins riche pour les enfants que…qu’une technique que je découvre et que je ne connais pas !

La technique inhibe ou régule le travail dans le sens d’une perfection explique Cathy, elle en devient « directive ». La technique n’est pas une priorité des arts plastiques, mais plutôt la pratique plastique et l’exigence de cette pratique. L’enseignante se heurte au risque de rendre moins riches les productions des élèves si elle connaît d’avance la technique. En ce sens, l’expérimentation est plus livrant et plus riche parce qu’elle approfondit les possibilités d’un médium. On aurait tendance dit-elle à se limiter à utiliser dans les règles par exemple, l’outil, la matière, le support et donc à rester sur ce qui se fait. Elle semble dire que la technique sclérose et empêche des expérimentations. La définition de technique, lui confère un rôle de guidage et empêche l’originalité, puisqu’il y a l’idée d’une reproduction à l’identique. Cependant la maîtrise de la technique pour un professionnel est nécessaire et surtout indispensable à sa légitimité comme artiste, par exemple.

410 CM 11 janvier 2012 Ah Oui, la technique, ah oui, ça sclérose, oui ça c’est terrible même, ça empêche en fait, on est rigide parce que ça doit être comme-cI, comme-cà, tant de trucs, de temps, ah oui !

411 MEP 11 janvier 2012 Alors que pratiquer, c’est-à-dire on pourrait très bien prendre de la peinture et faire de la pratique, tu pourrais très bien sans avoir la technique dire : « oh ben tous les jours je fais un peu de technique je me mets à la fenêtre, je dessine », euh…tu vois tu pourrais être dans ce truc là ! Mais t’es pas du tout dans la production, hun ! tu regardes simplement et tu regards beaucoup, t’as un, un regard privilégié sur la production parce que justement, tu fais, t’es pas dans la pratique !

412 CM 11 janvier 2012 Nan ! ouaïh !

413 MEP 11 janvier 2012 et ce qui est intéressant c’est dans t’arrive sans pratique à faire pratiquer et produire à faire produire des élèves sur de la peinture ou même sur même peut-être sur la sculpture aussi, d’ailleurs ça poserait pas de problème, puisque de toute façon t’as plus le regard

414 CM 11 janvier 2012 Ouaïh ! Mais je me sens plus… directive si tu veux en fait ! Sur la sculpture, parce que j’en ai fait, et très technique, … Oui

415 MEP 11 janvier 2012 T’as peut que la technique t’empêche ?

416 CM 11 janvier 2012 Voilà ! Ouaïh !

Cathy dit elle-même s’être comportée de la sorte, voire pire se comporterait de la même manière si elle travaillait avec les élèves une technique qu’elle connait bien comme la terre. Nous pouvions faire un parallèle avec la notion de bricolage et les théories de Lévi-Strauss. En effet le développement de ce bricolage encourage l’innovation, à l’invention et ouvre des portes à d’autres pratiques. A l’opposé, la technique, maintenue comme objectif, semble, elle, enfermer dans un esprit trop raisonnable et dirigiste (« mais je me sens plus…directive »). Nous retrouvons dans les productions plastiques ce même handicap de la technique, dans lequel les élèves se noient. C’est l’image du « beau, bien fait » qui réapparait ici, et qui n’a pas lieu d’être pourtant dans la didactique des arts plastiques ni même dans les programmes. Pour finir, la différence entre technique et pratique, se situe au niveau des productions même des élèves, et de l’attention que porte Cathy à leurs travaux.

420 CM 11 janvier 2012 mais euh….je trouve que c’est, c’est moins riche pour les enfants que…qu’une technique que je découvre et que je ne connais pas !

Lorsque la technique domine, ceux-ci sont moins riches incontestablement. Cecque cherche à nous démontrer Cathy, c’est qu’elle a minimisé la technique, pour faire entrer la pratique. La pratique développe la démarche, la pensée plastique. Elle insiste sur l’idée que l’attente de l’enseignant est dans la production « l’adulte lui-même, dit ça ! je sais pas dessiner, mais t’as pas besoin de savoir dessiner pour faire dessiner les gamins ! ». Elle cherche plus à obtenir l’intention, une clé de la didactique des arts plastiques : en quelque sorte « je montre ce que je découvre et que je ne connais pas ! »

510 CM 11 janvier 2012 et puis sans maitriser la technique, puisqu’on sait juste comment on doit faire, avec les crayons, on fait…

511 MEP 11 janvier 2012 Ouaïh ! Tu as juste les crayons ? Quoi ? En fait déjà ?

512 CM11 janvier 2012 Voilà !

514 CM 11 janvier 2012 Et on sait qu’il faut mettre beaucoup d’eau et…

515 MEP 11 janvier 2012 Ouaïh ! ouaïh ! C’est pas grave ! On y va ?

516 CM 11 janvier 2012 C’est ça ! On sait qu’on s’assoit qu’on prend la planche à dessin et les petits trucs et après le premier vrai dessin, c’était face à la vigne !

517 MEP11 janvier 2012 Hun ! hum ! D’accord !

518 CM 11 janvier 2012 Et si on les met vraiment à l’aise sur « je ne sais pas dessiner », ça passe tout seul

519 MEP11 janvier 2012 Hun hum, d’accord, d’accord, ouaïh, ouaïh, ouaïh, c’est euh, ça c’est à repenser, mais c’est,
je pense que c’est aussi libérer par rapport à la technique quoi ça c’est clair

Oui, oui, je, le, …que l’enseignant lui accepte d’être dans cette situation-là ?

Ben de toute façon tu ne risques rien !

Oui, oui ! Puis bon je vais te dire c’est la situation réelle pour tout le monde ?

Ah bah pour moi elle est réelle en tous les cas, je ne sais pas dessiner,

Pour beaucoup de monde, je pense pas qu’elle est… ?

Et c’est ce que j’entendais dire des stagiaires quand j’en recevais, c’est euh … « ah ouaih mais moi je sais pas euh… » l’ad…

Ouaih !

l’adulte lui-même, dit ça ! je sais pas dessiner, mais t’as pas besoin de savoir dessiner pour faire

Oui, oui !

dessiner les gamins !

Oui !oui !c’est pas le probl ème,

Non !

Mais euh….par contre ce qui les aide vraiment c’est de dessiner avec le doigt, ça c’est fabuleux !

Même si tu te trompes entre guillemets, avec le doigt, y a pas…

Ça je le fais sur l’écriture au tableau, aussi, c’est-à-dire que quand j’ai écrit une lettre au tableau, on bouche un ceil, on tend le doigt qui écrit, comme ça j’ai les gauchers, les droitiers

Je le fais avec eux en le disant, je monte devant, je redescends, etc…

Parce que ça me permet de faire l’apprentissage classe entière, si tu veux !

Ouaih (rire de Cathy) non, mais j’ai auditif, visuel et kinesthésique c’est le moyen que j’ai trouvé pour avoir les…les trois canaux…

Et vu qu’on est habitué à le faire en classe, avec les lettres, avec les chiffres, avec tout je le fais hun

et quand on écrit les mots à la fin de l’année c’est au tableau, en bouchant un ceil aussi, c’est un truc qui leur vient tout seul, bon on est face et aller tend le doigt et on dessine le paysage et on met en place,…, une œuvre, pareil

L’école a une mission sociale et culturelle

Qu’est-ce qui fait déclencher ça ? C’est-à-dire…Pourquoi est-ce qu’à un moment donné là ça y est la nécessité, d’aller voir l’œuvre réelle ?

Peu…Parce que je me dis … si c’est pas l’école qui les amène, voir un musée, ils iront pas !

L’école a cette mission culturelle que reconnaît volontiers Cathy. Ses parents l’ont amenée dans des musées, mais elle sait bien que tous les enfants n’ont pas cette chance. L’école est le lieu où l’œuvre doit apparaître pour Cathy. Si l’école n’est pas présente dans cette rencontre avec l’œuvre, pour la plupart des élèves, elle ne se fera pas. Amener le s élèves au musée, construire des comportements face aux œuvres, entrer dans les œuvres, comprendre ce que l’on ressent, ce que l’on aime ou que l’on déteste, s’apprend. L’école se doit d’apprendre ces attitudes aux élèves.

AXE 4 « Professionnalité ») Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action)

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus

« Ah Monsieur Monet ! »

Alors ! Le moment qui a été magique c’est cette année où j’avais travaillé sur Monet où on avait fait une installation au palais des Rois de Majorque sur les coquelicots et je crois que c’est la même année où on est allé au LAC et où Piet Moget est rentré dans la salle et y en a qui a dit « oh c’est Monsieur Monet ! » …parce qu’il a vu Piet Moget arriver avec… (rire)

 Avec la barbe etc., et que on était dans un endroit où y avait des tableaux et cette réflexion je me suis dit c’est génial quoi, il arrive euh..

Oui , ouaih ! il avait fait le rapprochement

« oh c’est Monsieur Monet » ! (Rire)

La confusion est « magique ».

Toucher les œuvres et puis ça rigolait

………Peut-être Maillol,……….. peut-être Maillol, parce que ………euh …. On en avait parlé, on avait travaillé sur, sur le nu, sur le croquis et euh…ils se sont retrouvés euh…au palais des congrés il y en a une qui est enfin n’est pas sur un socle, qui est, enfin le socle est petit, elle est à hauteur de toucher et ils ont étaient tous autour de la statue en train de la
toucher alors évident les fesses les toutounes et puis ça rigolait

380 CM 11 janvier 2012 Mais on avait sacrément bossé sur Maillol, on est allé au musée, euh… et là enfin moi j’ai cette image là des gamins qui ont les mains sur l’œuvre et c’est un moment rigolo où on rigole ! on dit plein de bêtises

Le plaisir, le jeu. \(^{203}\) (WINNICOTT, 1975 : 91) le sentiment que la rencontre de l’œuvre est joyeuse, amusante, coquine même ici au sens noble du terme, bien sûr : « on dit plein de bêtises ». Nous notions en titre de ce paragraphe, l’irrésistible matérialité de l’œuvre. Nous avions en tête ce moment « magique » dont parle Cathy. Les élèves entourent une sculpture de Maillol, déposée à l’attention des spectateurs et surtout à portée de mains. L’œuvre est alors touchée par toutes ces petits mains qui caressent et se jouent avec drôlerie de la matière. Cathy sait que l’importance que le toucher à pour la mémorisation des apprentissages. Elle sort d’une formation \(^{204}\) où les 5 sens ont été travaillés pour éveiller la mémoire. La matérialité de l’œuvre, ne peut être prise en compte que face aux œuvres réelles ou authentiques. Il est parfois possible de trouver des compromis.

L’œuvre de Maillol, ne se caractérise pas par son humour ou sa drôlerie, c’est donc du dispositif que vient le côté drôle de la situation. Les œuvres sont d’abord à la portée des enfants, sur des socles bas, donc accessibles. Ensuite l’autorisation de toucher l’œuvre est donnée par l’enseignante, qui elle-même sait qu’elle a l’autorisation de toucher, de qui donne aux élèves une certaine assurance. Les élèves ont travaillé sur le nu. Nous supposons que Cathy a montré des œuvres représentant le nu, comme un genre particulier dans l’art ; elle dit être allée au musée Maillol avec les élèves. Enfin la posture réfléchie de ses sculptures donne un caractère sérieux à l’intention de l’artiste, les titres qui les accompagnent, y participent également par un esprit de sérénité.

Les sculptures dont parle Cathy sont des répliques, bien évidemment, avec une numérotation. En effet les œuvres ne peuvent être reproduites à l’infini. Un certain nombre est autorisé. Les œuvres sont datées et classées ; elles détiennent un numéro de rang : 2/10, laisse donc entendre que la réplique et la deuxième sur un nombre total de 10. Cathy utilise les œuvres de Maillol ainsi exposées pour pouvoir appréhender les formes de la sculpture, qu’elle ne pourrait faire sur une reproduction. Elle laisse les élèves caresser les formes, avec une intention particulière. Les élèves dessinent ensuite sur leur carnet ce ressenti sous les doigts. La forme de ce dispositif est intéressante parce qu’en proposant une liberté du toucher, elle conduit ensuite les élèves dans un travail de dessin plus complexe, plus fin, plus profond, plus réel peut-être, tout en donnant un caractère agréable et joyeux à ces productions.

Elle sait s’ajuster sur ce geste d’observation : Observer finement :

70 CM 11 janvier 2012 Et puis après, j’avais bien vu en fait que, l’aquarelle, la transparence, ça de ma grand-mère j’avais repéré, son geste aussi… et donc après comme j’avais la grille, j’avais pensé tu prends un procédé sur l’œuvre et tu te sers du procédé, tu te sers pas d’autres choses et donc ça,… je savais lire le tableau, quand je savais à peu près la composition, j’utilisais un procédé du tableau et je me servais du procédé pour faire… et à chaque fois ça me faisait ma progression, mais j’ai retrouvé le bouquin de Klee, sur lequel j’avais travaillé…

Chaque rencontre d’œuvre, chaque exposition est une source d’invention dans des possibles en arts visuels. Cathy dit à l’époque, ne pas faire réellement ce qui sera des arts plastiques, aujourd’hui des arts visuels. Mais elle pose cependant des principes qui lui permettent d’avoir une constance sur l’utilisation des reproductions quelle rencontre. Elle met donc au point une succession d’étapes, puis elle en tire ainsi un dispositif, sorte de processus de rencontre de l’œuvre.

On peut se pencher sur une de ses préparations et ce qu’elle en dit.

L’idée est donc d’abord d’être en mesure de repérer un procédé. Qu’entend-elle par « procédé » et comment le repère-t-elle ? Le travail de Cathy se retrouve dans les propos de Patrick Straub \(^{205}\) : comment décortiquer, démonter, démembrer une œuvre (WEHRLI, 2009).


\(^{204}\) Formation à l’IUFM, Perpignan, 2005/2006, conduite par psychologues, médecins et formateurs diplômés sur les problèmes spécifiques des élèves en situation de handicap, pouvant mener à la certification CAPSH : certificat d’aptitude professionnel, pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés à la scolarisation des élèves en situation de handicap.

\(^{205}\) « Pour ceux qui ne savent pas quoi faire en arts plastiques demain… » P. Straub donne comme exemple Hors d’œuvre \(^{205}\) (2012), Accès Editions, un ouvrage qu’il a réalisé et qu’il explique dans une agora au colloque AGEEM, Lille, juillet 2012.
Pour une séance d’une demi-heure j’ai peut-être 5 pages de préparation, c’était un boulouf de fou et ce boulouf là, euh…. Mais ce boulouf là, …il est en background, même….mêmes maintenant si tu veux pour faire quand « je découvre une œuvre », mais ça j’ai redécouvert le travail que je faisais quand j’ai reçu des stagiaires en fait en classe !

Quand les consignes sont associées aux contraintes et générer par l’œuvre.
Cathy retrouve ce qui a été fait à l’époque sur Klee. Il semble que c’est la composition, ou peut-être la prise de possession de l’espace qu’elle essaie de reconstruire d’après ses souvenirs et elle en donne un descriptif très précis, une analyse fine de ce qui était l’activité à ce moment là dans la classe. Elle fait part également, des difficultés qu’elle a eu lorsqu’elle s’est retrouvée avec des travaux qui sortaient de sa situation problème. Les consignes et les contraintes étaient donc liées les unes aux autres ce qui permettait de voir rapidement si les élèves avaient compris, mais avec comme défaut important, de rendre les travaux trop guidés. Elle puise dans l’œuvre d’art à cette période des moyens de construire une démarche artistiques.

Quand les consignes sont associées aux contraintes et générer par l’œuvre.
Cathy retrouve ce qui a été fait à l’époque sur Klee. Il semble que c’est la composition, ou peut-être la prise de possession de l’espace qu’elle essaie de reconstruire d’après ses souvenirs et elle en donne un descriptif très précis, une analyse fine de ce qui était l’activité à ce moment là dans la classe. Elle fait part également, des difficultés qu’elle a eu lorsqu’elle s’est retrouvée avec des travaux qui sortaient de sa situation problème. Les consignes et les contraintes étaient donc liées les unes aux autres ce qui permettait de voir rapidement si les élèves avaient compris, mais avec comme défaut important, de rendre les travaux trop guidés. Elle puise dans l’œuvre d’art à cette période des moyens de construire une démarche artistiques.

Or c’est une sorte de pli qu’elle prend. Chaque œuvre peut-être bénéficier de la même méthode pour être comprise ?

Apprendre à observer, écouter, entendre, accompagner en fonction des élèves

Placer les élèves dans une situation problème

72 CM 11 janvier 2012

82 CM 11 janvier 2012

84 CM 11 janvier 2012

86 CM 11 janvier 2012

Quand les consignes sont associées aux contraintes et générer par l’œuvre.
Cathy retrouve ce qui a été fait à l’époque sur Klee. Il semble que c’est la composition, ou peut-être la prise de possession de l’espace qu’elle essaie de reconstruire d’après ses souvenirs et elle en donne un descriptif très précis, une analyse fine de ce qui était l’activité à ce moment là dans la classe. Elle fait part également, des difficultés qu’elle a eu lorsqu’elle s’est retrouvée avec des travaux qui sortaient de sa situation problème. Les consignes et les contraintes étaient donc liées les unes aux autres ce qui permettait de voir rapidement si les élèves avaient compris, mais avec comme défaut important, de rendre les travaux trop guidés. Elle puise dans l’œuvre d’art à cette période des moyens de construire une démarche artistiques.

De là elle en tire cette compétence « Observer » : écouter nous dit Cathy, écouter ce que les élèves ont à dire de l’œuvre ou de ce qu’ils ont sous les yeux, écouter leurs difficultés, leurs peurs de faire, leurs peurs de démarrer, accepter de l’entendre, sortir des préjugés, les évacuer, accepter d’entendre de l’œuvre ce qui n’est pas pris en compte dans sa préparation, la dite « dérive ».

Rencontre un œuvre c’est aussi apprendre à observer, pour les élèves bien sûr, mais l’enseignant acquiert la même capacité : cette enseignante développe en termes de compétence s, le fait d’observer qui lui permet aussi de avoir un regard plus « dérive ».

De là elle en tire cette compétence « Observer » : écouter nous dit Cathy, écouter ce que les élèves ont à dire de l’œuvre ou de ce qu’ils ont sous les yeux, écouter leurs difficultés, leurs peurs de faire, leurs peurs de démarrer, accepter de l’entendre, sortir des préjugés, les évacuer, accepter d’entendre de l’œuvre ce qui n’est pas pris en compte dans sa préparation, la dite « dérive ».

Rencontre un œuvre c’est aussi apprendre à observer, pour les élèves bien sûr, mais l’enseignant acquiert la même capacité : cette enseignante développe en termes de compétence s, le fait d’observer qui lui permet aussi d’avoir un regard plus minutieux sur ses élèves, comme un effet systémique.

De là elle en tire cette compétence « Observer » : écouter nous dit Cathy, écouter ce que les élèves ont à dire de l’œuvre ou de ce qu’ils ont sous les yeux, écouter leurs difficultés, leurs peurs de faire, leurs peurs de démarrer, accepter de l’entendre, sortir des préjugés, les évacuer, accepter d’entendre de l’œuvre ce qui n’est pas pris en compte dans sa préparation, la dite « dérive ».

L’observation devient un outil puissant. Cathy ajoute à ce savoir-faire, savoir observer un sentiment important ressenti par les élèves et surtout par elle-même, vis-à-vis de ses élèves : la confiance
464 CM 11 janvier 2012  Euh « je sais pas dessiner » !

465 MEP 11 janvier 2012  Ouaïh ?

466 CM 11 janvier 2012  Parce que du coup tu t’enlèves un poids, c’est euh

« Eh ben ça met drôlement à l’aise quand tu leur dis ». Être dans la confiance, et faire confiance, sont les deux pôles qui se démultiplient dans l’activité que Cathy met en place lors de l’observation.

468 CM 11 janvier 2012  Oui et, puis, … de toute façon sur l’apprentissage, je te le dis, bien moi quand j’apprends, je me trompe, donc, euh, qu’ils voient que ça va être un processus, où .., où on va apprendre, où on va évoluer et où on va se tromper et puis où c’est pas grave que, qu’on se trompe, mais de leur dire « moi je sais pas dessiner, toute ce que je sais c’est regarder et je vais regarder, observer et puis après je vais essayer » mais si….

L’erreur est une étape obligée pour aborder l’observation et éviter les blocages.

470 CM 11 janvier 2012  Mais, euh, mais j’ai… j’ai, depuis que je fais ça, je n’ai plus les blocages que tu as en début d’année, systématiquement avec « je ne sais pas dessiner, je vais pas y arriver »

472 CM 11 janvier 2012  Le gamin il bloque parce qu’il ne sait pas

473 MEP 11 janvier 2012  Parce que ces blocages tu les as aussi en moyen section ?

474 CM 11 janvier 2012  Ah ouaih ! y en a ouaih !

475 MEP 11 janvier 2012  Ah oui ? Comment ça se fait ça ?

476 CM 11 janvier 2012  sur du dessin, sur du dessin, par sur de la couleur !

477 MEP 11 janvier 2012  Ah pas sur de la peinture ? Ah oui ?

478 CM 11 janvier 2012  Parce qu’ils n’ont pas fait de dessin en fait avant ! C’est aussi bête que ça !

479 MEP 11 janvier 2012  Et pourtant y dessinent ?

480 CM 11 janvier 2012  Ils dessinent mais pas du dessin d’observation !

481 MEP 11 janvier 2012  Ah, oui d’accord ! ?

482 CM 11 janvier 2012  C’est du dessin libre !…

483 MEP 11 janvier 2012  D’accord ? On ne leur demande pas ?

484 CM 11 janvier 2012  Nan, c’est ou du dessin libre c’est-à-dire qu’on leur a pas demandé, on leur a pas demandé de représenter la tasse en gros quoi, c’est ça !

486 CM 11 janvier 2012  ou du dessin ben tu vas dessiner le père noël, et les rennes avec le traineau, euh ou t’as à la limite un modèle à copier, … mais c’est jamais du dessin d’observation, …en M S je l’ai pas vu faire !

De la rencontre de l’œuvre et de la mise en place de cette activité particulière qui est l’observation minutieuse, nous pouvons penser que Cathy en tire au fil des années cette compétence qui se développe et se décline sur plusieurs plans : observer, écouter, entendre et donc accompagner, jusqu’au déblocage des élèves. Même si nous sommes étonnés des propos de Cathy par rapport au blocage, l’enferment rapide dans lequel les élèves tombent dès l’entrée en classe de maternelle, les poursuit et il est bien souvent difficile de s’en sortir.

494 CM 11 janvier 2012  et depuis que je dis, mais moi je sais pas dessiner, je regarde et on verra bien, …euh …j’ai plus le blocage

498 CM 11 janvier 2012  C’est vraiment le…et à chaque fois, je …et maintenant ils me le disent …

500 CM 11 janvier 2012  « ouaih de toute façon, on le sait tu sais pas dessiner »

502 CM 11 janvier 2012  Cette année je l’ai pas fait, encore

504 CM 11 janvier 2012  mais euh autres, …les autres années ouaih, on commençait par du dessin dans la cour, …

506 CM 11 janvier 2012  qu’ils sachent euh…se servir de la planche à dessin, euh ….du fusain, puisqu’on prenait le fusain

508 CM 11 janvier 2012  et de l’aquarelle qui est une technique, enfin, …. y a une phase de découverte des techniques

510 CM 11 janvier 2012  et puis sans maitriser la technique, puisqu’on sait juste comment on doit faire, avec les crayons, on fait…

554 CM 11 janvier 2012  et quand on écrit les mots à la fin de l’année c’est au tableau, en bouchant un œil aussi, c’est un truc qui leur vient tout seul, bon on est face et aller tend le doigt et on dessine le paysage et on met en place…. une œuvre, pareil

556 CM 11 janvier 2012  Et cet hyper efficace pour décomplexer pareil

L’activité proposée par Cathy autour de l’œuvre en général, et ici autour du paysage, permet d’avancer que cette enseignante construit sa méthodologie de rencontre avec l’œuvre sur son expérience accumulée autour de la pratique plastique.

La préparation de la rencontre est prise en charge pour Cathy, par ce type de situation pédagogique de l’ordre de la routine et en début d’année. Une sorte de rite, dans lequel l’enseignante se retire, pour leur laisser la place, lorsqu’elle annonce qu’elle ne sait pas dessiner, mais qu’elle sait regarder : « moi, je sais pas dessiner, je regarde et on verra bien » Elle ouvre un champ de possible dont les petits élèves peuvent s’emparer sur le plan de l’expérience plastique. Cette expérience servira ensuite dans la rencontre avec les œuvres.

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève
Cathy construit sa méthodologie de la rencontre en s’appuyant sur les œuvres. Mais lorsqu’il s’agit de transférer son savoir à des collègues, de jeunes enseignants, débutants dans le métier, elle donne des pistes où l’imprévu des élèves à sa place. On ne peut pas anticiper sur ce que les élèves vont découvrir dans l’œuvre, donc il faut se préparer à entendre ce qu’ils diront, mais aussi se préparer à sortir des chemins balisés. Bien sûr, elle nous dit qu’elle a une trame, un plan, une lecture, mais elle ne cache pas l’influence que les élèves à infléchir le parcours et la préparation. Le plus intéressant est bien sûr ce que les élèves découvrent, et surtout ce que l’enseignante, elle, n’a pas vu de l’œuvre. Elle le voit comme un trophée, une récompense personnelle au travail, qu’elle a mis en place, « ça paye de tous les efforts ». L’enseignant doit accepter, « et c’est accepté ce moment-là », doit prendre en charge, « est apte à le prendre », doit saisir de moment, « l’attraper ». On a là une double articulation de l’œuvre offerte à la classe : l’enseignant lui doit saisir un effet produit par l’œuvre, mais il ne sait pas lequel, les élèves doivent se sentir suffisamment capables pour émettre des hypothèses, des suggestions, que l’enseignant lui n’a pas imaginées. Les deux propositions montrent l’extensibilité de l’œuvre.

Nous pensons également aux outils théoriques sur les gestes professionnels, où le lâcher prise prend de l’importance dans les simples cette théorie, par les images de ce qu’il se passe dans sa classe.

Mais bien sûr Cathy avertit, la trame doit être solide, robuste, et il y a un choix dans les orientations que vont prendre les élèves face aux œuvres. Ce choix, elle le fera en fonction du cadre dans lequel elle désire travailler, dans le sens des objectifs et en fonction d’une habitude à prendre en charge ces détournements proposés par les élèves. Quels sont les choix à faire ? Quelles « ficelles », dit Cathy, tirer et lesquelles laisser ? Nous pourrions peut-être essayer d’expliquer ce que Cathy appelle la visite dont l’œuvre est le cœur.

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel

Cathy a développé un outil personnel et professionnel au fil des années de rencontres avec les œuvres : la visite dont l’œuvre est le cœur

<table>
<thead>
<tr>
<th>Référence</th>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>287 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Euh…Comment est-ce que, toi par exemple, si tu fais une expo, tu vois une œuvre d’art, comment tu, tu dis cette œuvre-là, tu vas l’utiliser en classe, qu’est-ce qui fait le déclenche ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>288 CM 11 janvier 2012</td>
<td>euh …</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>289 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Qu’est-ce que tu cherches en particuliers, quand tu regardes une œuvre d’art, « tu dis ah ! Mince tiens ça je pourrais peut-être ! » qu’est-ce que… ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>290 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Euh…Pt’être le côté… euh… ludique !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>292 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Il faut,… il faut que je m’y régale, euh</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>298 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et y a une deuxième visite que je fais en cherchant les pistes</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>300 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et je fais jamais, euh…la deuxième étape avant la première !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>302 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Donc, d’abord y a une visite pour moi,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>304 CM 11 janvier 2012</td>
<td>et après au bout d’un moment, je me dis « Tiens, ça je pourrais le faire » !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>306 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et à ce moment je refais une deuxième visite en me disant bon tu viens avec un groupe d’enfants et alors là qu’est-ce que tu fais et là je prends des notes !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>309 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>C’est quand même sacrément, un objet, de… un outil, presque, la deuxième fois, la deuxième fois ça devient un outil ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>310 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Oui, oui, oui, oui ! Un outil ! Et à ce moment en faisant la visite je me dis bon, euh…y a toujours un travail avant la visite de toute façon, donc en même temps que je vois l’œuvre je me dis bon ben, avant la visite tu vas pouvoir faire ça, ça ça et ça pour les préparer à la visite</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>312 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et après, y a bon ben on est face à cette œuvre, qu’est-ce que je peux mettre en place comme activités qui soient jouables dans l’endroit,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>314 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Parce que selon les endroits je ne peux pas faire la même chose</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>316 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et euh… et… et… qu’est-ce que ça va leur apporter de pouvoir rentrer dans l’œuvre !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>317 MEP 11 janvier 2012</td>
<td>D’accord, donc du coup t’as quand même un cheminement qui est d’abord personnel ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>318 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Oui, oui !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
La première question que se pose l’enseignante qui va amener les élèves devant les œuvres est ce qu’elle va faire pour les faire entrer dans l’œuvre, pour qu’ils s’approprient l’œuvre. Quels objectifs ? À quoi sert finalement de rencontrer une œuvre et pourquoi ? « Qu’est-ce que ça va leur apporter de pouvoir entrer dans l’œuvre ? »
Cathy dévoile son travail. Elle développe des modalités de fonctionnement. La première visite qui en général est une visite pour elle, sert de thermomètre en quelque sorte à l’a température de la classe. Si l’exposition, prend dans les filets propriétés qui lui permettent d’être mise en relation avec le spectateur ? Cathy nous dit qu’elle fait une seconde visite après petit à petit cette compétence. Elle a sans doute expérimenté à plusieurs reprises cette manière de faire, et nous pouvons affirmer que nous en sommes, à une sorte de « routine » au sens mélioratif du terme, concernant cette compétence.
Dans tous les cas, nous trouvons 4 enchainements dans la constitution de cette compétence
− L’anticipation : l’information, être au courant, de ce qui se passe autour de soi
− L’implication de l’enseignante : gestion des imprévus
− L’engagement par rapport à la classe, aux élèves dans leurs individualités
− La mise en place d’une méthode sur une structure systématique et malléable à la fois en fonction des œuvres, des expositions, des lieux…
Cet outil devient un instrument efficace pour délimiter les champs artistiques sur lesquels travailler.
Les œuvres seraient des outils. En écoutant Cathy, on comprend mieux comment elle utilise les œuvres : elle nous livre la méthode qu’elle a mise au point. D’abord il faut que l’exposition, les œuvres la séduisent, qu’elles lui plaisent, qu’elles offrent un caractère « ludique » ; il y a donc une relation de premier abord, relativement mystérieuse ou secrète, peu ou difficilement expliquée, mais qui engage ensuite l’enseignante dans une seconde étape : celle de savoir qu’elle pourra en tirer quelque chose pour travailler en classe. Nous pensons que Cathy profite de ce moment, dans cette première étape. En effet elle se réserve ce temps précisément, « il y a une visite que je fais pour moi ». Mais est-ce que cette première visite, ne lui permet pas de construire des connaissances, en dehors de la pression de la classe ? Est-ce qu’elle ne lui permet d’aborder plus sereinement, la rencontre des œuvres avec les élèves ? Lorsqu’elle avance « tu vas pouvoir faire ça, ça, ça, pour les préparer à la visite » n’est pas non plus pour l’enseignante un moyen de se tenir prête comme médiatrice entre les œuvres et les élèves ? Vient donc l’étape suivante, la recherche des possibles dans l’exposition. Le face à face avec les œuvres doit donc résister à la confrontation des programmes, du niveau des élèves, des objectifs, et du plaisir à apporter aux élèves. Lorsque Cathy prend en charge cette deuxième étape, elle prend des notes et se propose de réfléchir à toutes les éventualités qu’offrent les œuvres.

L’engagement professionnel et personnel de l’enseignant
L’implication de l’enseignant dans la rencontre est indispensable, il entre dans la relation œuvre-élève ; il y aura de ce fait tout d’abord, choix, puis méthode d’entrée dans l’œuvre, méthode pour aborder l’œuvre et enfin dispositif technique mis en place.

L’engagement de l’enseignant auprès de jeunes stagiaires est explicité par Cathy. C’est au moment où elle s’est retrouvée confronter aux stagiaires qu’il a fallu qu’elle mette en évidence les méthodes, les moyens, les manières de faire qu’elle avait construites au fil du temps. Explicit son activité, l’éclairer du mieux possible pour que ces stagiaires, inquiets ; elle le déclare : « un boulot de fou, j’ai réédité le travail que je faisais quand j’ai reçu des stagiaires en fait en classe »

L’engagement de l’enseignant auprès de jeunes stagiaires est explicité par Cathy. C’est au moment où elle s’est retrouvée confronter aux stagiaires qu’il a fallu qu’elle mette en évidence les méthodes, les moyens, les manières de faire qu’elle avait construites au fil du temps. Explicit son activité, l’éclairer du mieux possible pour que ces stagiaires, inquiets ; elle le déclare : « un boulot de fou, j’ai réédité le travail que je faisais quand j’ai reçu des stagiaires en fait en classe »
Mais « comment tu fais ça » et « j’ai retrouvé mes premiers pas là-dedans et c’était un sacré boulot, quand même parce que, ça, je me suis fabriquée ». Cathy me permet de regarder son travail de débutante, une très longue analyse, avec croquis et schéma 206 une fragmentation complète de l’œuvre en micro-réflexions, qui finissent par une synthèse sur l’œuvre.

Dans le document 1 on voit qu’elle traite d’abord la composition : elle propose de cligner des yeux pour mieux la faire apparaître, on suppose pour les élèves, ou les novices, elle ne le dit pas.


Dans le document 4 elle constitue une activité plastique autour de l’œuvre, en proposant quelques indications qui guident en partie la production : les yeux se promènent, rappeler les proportions, +joli en bas et en haut qu’au milieu (jeu sur la porte, en tout état de choses, pour la peinture.

Utilise d’ailleurs ce terme là. Il semblerait que cette manière de faire, cette modalité pour entrer dans l’œuvre, elle se permet de l’essayer sur d’autres et non seulement sur les œuvres, mais aussi avec les élèves. Car si l’on se penche sur son travail, c’est par la composition de l’œuvre qu’elle ouvre la porte, en tout état de choses, pour la peinture.

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions

L’accompagnement de jeunes collègues : les œuvres s’ouvrent aux notions

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>70 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et puis après, j’avais bien vu en fait que, l’aquarelle, la transparence, ça de ma grand-mère j’avais repéré, son geste aussi… et donc après comme j’avais la grille, j’avais pensé tu prends un procédé sur l’œuvre et tu te sers du procédé, tu te sers pas d’autres choses et donc ça,… je savais lire le tableau, quand je savais à peu près la composition, j’utilisais un procédé du tableau et je me servais du procédé pour faire… et à chaque fois ça me faisait ma progression, mais j’ai retrouvé le bouquin de Klee, sur lequel j’avais travaillé…</td>
</tr>
<tr>
<td>72 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Pour une séance d’une demi-heure j’ai peut-être 5 pages de préparation, c’était un boulot de fou, mais ce boulot là, euh,… Mais ce boulot là, …il est en background, même…même maintenant si tu veux pour faire quand « je découvre une œuvre », mais ça j’ai redécouvert le travail que je faisais quand j’ai reçu des stagiaires en fait en classe !</td>
</tr>
<tr>
<td>74 CM 11 janvier 2012</td>
<td>Et on… ils m’ont dit mais comment tu fais ça et j’ai retrouvé mes premiers pas là-dedans et c’était un sacré boulot, quand même parce que ça je me suis fabriquée…</td>
</tr>
<tr>
<td>75MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Ça d’accord ! Mais c’était boulot d’étude de l’œuvre ? D’analyse de l’œuvre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>76 CM 11 janvier 2012</td>
<td>D’analyse, de l’œuvre, ça c’était assez rapide, et puis après qu’est-ce que je vais pouvoir en faire, qu’est-ce que je vais faire… qui soit accessible ?</td>
</tr>
<tr>
<td>77MEP 11 janvier 2012</td>
<td>Chercher des pistes ?</td>
</tr>
<tr>
<td>78CM 11 janvier 2012</td>
<td>Chercher des pistes, par exemple c’était une ville de Klee, avec euh… et qui… je sais pas le titre de l’œuvre, qui est comme un reflet, y a une masse au centre et puis y a un soleil euh…</td>
</tr>
<tr>
<td>80CM 11 janvier 2012</td>
<td>Tu vois ce que je veux dire et dans le soleil, pareil y cette espèce de labyrinthe, Cathy reprend une œuvre qu’elle a détaillée sur le plan de l’analyse. Le soleil, par exemple est investi par un labyrinthe qui évolue en irradiant la composition.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’engagement de l’enseignant auprès de jeunes stagiaires est explicité par Cathy. C’est au moment où elle s’est retrouvée confronter aux stagiaires qu’il a fallu qu’elle mette en évidence les méthodes, les moyens, les manières de faire qu’elle avait construites au fil du temps. Expliciter son activité, l’éclairer du mieux possible pour que ces stagiaires, inquiets (elle le confronter aux stagiaires qu’il a fallu qu’elle mette en évidence les méthodes, les moyens, les manières de faire qu’elle avait en classe ! 74 CM 11 janvier 2012 : Et on… ils m’ont dit mais comment tu fais ça et j’ai retrouvé mes premiers pas là-dedans et c’était un sacré boulot, quand même parce que ça je me suis fabriquée… 75MEP 11 janvier 2012 : Ça d’accord ! Mais c’était boulot d’étude de l’œuvre ? D’analyse de l’œuvre ? 76 CM 11 janvier 2012 : D’analyse, de l’œuvre, ça c’était assez rapide, et puis après qu’est-ce que je vais pouvoir en faire, qu’est-ce que je vais faire… qui soit accessible ? 77MEP 11 janvier 2012 : Chercher des pistes ? 78CM 11 janvier 2012 : Chercher des pistes, par exemple c’était une ville de Klee, avec euh… et qui… je sais pas le titre de l’œuvre, qui est comme un reflet, y a une masse au centre et puis y a un soleil euh… 80CM 11 janvier 2012 : Tu vois ce que je veux dire et dans le soleil, pareil y cette espèce de labyrinthe, Cathy reprend une œuvre qu’elle a détaillée sur le plan de l’analyse. Le soleil, par exemple est investi par un labyrinthe qui évolue en irradiant la composition. |

L’engagement de l’enseignant auprès de jeunes stagiaires est explicité par Cathy. C’est au moment où elle s’est retrouvée confronter aux stagiaires qu’il a fallu qu’elle mette en évidence les méthodes, les moyens, les manières de faire qu’elle avait construites au fil du temps. Expliciter son activité, l’éclairer du mieux possible pour que ces stagiaires, inquiets (elle le mentionne : 72 CM 11 janvier 2012 : Pour une séance d’une demi-heure j’ai peut-être 5 pages de préparation, c’était un boulot de fou, mais ce boulot là, euh,… Mais ce boulot là, …il est en background, même…même maintenant si tu veux pour faire quand « je découvre une œuvre », mais ça j’ai redécouvert le travail que je faisais quand j’ai reçu des stagiaires en fait en classe ! 74 CM 11 janvier 2012 : Et on… ils m’ont dit mais comment tu fais ça et j’ai retrouvé mes premiers pas là-dedans et c’était un sacré boulot, quand même parce que ça je me suis fabriquée.) Cathy me permet de regarder son travail de débutante, une très longue analyse, avec croquis et schéma, une fragmentation complète de l’œuvre en micro-réflexions, qui finissent par une synthèse sur l’œuvre. Elle prend ainsi le pas de la mise en place de compétences, qu’elle se fabrique, elle utilise d’ailleurs ce terme là. Il semblerait que cette manière de faire, cette modalité pour entrer dans l’œuvre, elle se permet de l’essayer sur d’autres et non seulement sur les œuvres, mais aussi avec les élèves. Car si l’on se penche sur son travail, c’est par la composition de l’œuvre qu’elle ouvre la porte, en tout état de choses, pour la peinture.

« Et comment tu fais ça ? », tel est bien là, la question. Cathy a conservé des documents de travail, qu’elle me remet. Débutante, elle n’a aucune piste par où commencer, sauf de sa propre expérience passée qu’elle met en avant : la composition clef de l’œuvre devient le fil conducteur. La formation de jeunes stagiaires qu’elle accueille bénévolement, comme MAT,

206 (CF. ANNEXES DONNEES COMPLEMENTAIRES ORDRE ALPHABETIQUE/CATHY, cathy klee recherche 1, 2, 3, 4)
(maitre d’accueil temporaire), lui permet de prendre conscience du pas fait aujourd’hui : des compétences acquises, des plus pris, des constructions professionnelles autour de l’œuvre, de l’analyse de l’œuvre ou encore de la rencontre avec l’œuvre. Elle accueille de jeunes collègues débutants. Elle n’hésite pas à décrypter son propre travail et à le partager.

| 106 CM 11 janvier 2012 | Et puis avec la pratique… et puis en fait je préparais, moi, pour moi parce que ça me plaisait aussi, la vie de l’artiste ou la composition de l’œuvre ou dans quelles circonstances il l’avait faite etc… et après, ça en maternelle… alors que les premiers pas je les ai faits en primaire, euh… ça racontait une histoire en fait et… |
| 107 MEP11 janvier 2012 | Hum Hum ! |
| 108 CM11 janvier 2012 | Et …… Vu que je savais raconter une histoire de chaperon rouge etc… ben c’était pareil, je racontais une histoire sur l’œuvre |
| 109 MEP 11 janvier 2012 | Ouaih ! Ouaih ! Tu racontais une histoire sur l’œuvre, c’est-à-dire tu utilisais l’œuvre, tu créais une petite histoire, et tu racontais |
| 110 CM 11 janvier 2012 | Voilà et je racontais, l’œuvre …l’œuvre ou l’artiste….euh …l’histoire de Monsieur Monet, |
| 111MEP 11 janvier 2012 | Oui ? |
| 112 CM 11 janvier 2012 | Ça je me suis bien régulée à le raconter… et c’est une fois que j’ai bien connu la vie de Monet, je leur montrais des photos de Giverny… enfin de son cadre, |
| 113 MEP11 janvier 2012 | Hum$h$ hum ! |
| 114 CM 11 janvier 2012 | de son cadre de vie euh…moi j’ai eu plaisir à le faire et les gamins, ils y retraient dedans bien quoi … |

L’implication de l’enseignant dans cette quête personnelle autour de l’œuvre, met en évidence cette conscience : « je préparais, moi, pour moi, parce que ça me plaisait aussi, la vie de l’artiste ou la composition de l’œuvre ou dans quelle circonstance il l’avait faite etc… ». Elle parle d’imprégnation de l’œuvre en quelque sorte. En effet partant de l’histoire de l’artiste, qu’elle apprend à connaitre, et sur laquelle elle s’appuie pour se donner confiance, elle bâtit l’histoire de l’œuvre. Elle crée ainsi un dispositif complexe, qui lui donne l’assurance de pouvoir utiliser l’œuvre, tout en offrant aux élèves la possibilité de la rencontrer. A la fois sécurité de la rencontre, rassurant l’enseignant, elle donne aux jeunes stagiaires un socle indispensable.

« Moi j’ai eu plaisir à le faire », dit Cathy. Elle prend plaisir également à faire surgir l’œuvre de manière différente. Cette stratégie qui consiste à proposer l’œuvre comme un conte, une histoire à lire, lui permet de donner du plaisir aux élèves, mais plus encore elle-même n’hésite pas à dire que cette manière de faire lui plaisait bien aussi : « ça je me suis régulée à le raconter ». Ce mot me reviendra souvent. Même si nous avons cherché à le faire expliquer, nous n’avons pas réellement trouvé de réponse à sa définition, mis à part le fait qu’il tourne autour du plaisir. Peut-être comprend-il un aspect plus physique, que dans le plaisir ?

**Ça demande du travail**

| 72 CM 11 janvier 2012 | Pour une séance d’une demi-heure j’ai peut-être 5 pages de préparation, c’était un boulot de fou, mais ce boulot là, euh…. Mais ce boulot là, ….il est en background, même….mêmes maintenant si tu veux pour faire quand « je découvre une œuvre », mais ça j’ai redécouvert le travail que je faisais quand j’ai reçu des stagiaires en fait en classe ! |
| 78CM 11 janvier 2012 | Chercher des pistes, par exemple c’était une ville de Klee, avec euh….et qui….je sais pas le titre de l’œuvre, qui est comme un reflet, y a une masse au centre et puis y a un soleil euh… |
| 82 CM 11 janvier 2012 | Et là j’ai retrouvé la démarche, alors que c’est systématiquement sur chaque œuvre que j’ai fait, j’ai laissé le choix sur le nombre de chemins qui portaient d’un bout de la feuille à l’autre en faisant des formes horizon…euh… enfin un chemin … constitué d’horizontales et verticales, qui va d’un bout à l’autre de la feuille… |
| 84 CM 11 janvier 2012 | On recommence et ça se croise et ça, ça dessine des formes géométriques… |
| 86 CM 11 janvier 2012 | Voilà, euh… ça dessine des formes de rectangles qui constituent une ville, une ville et qu’un colorie et ça j’ai mis, plusieurs fois, j’ai laissé le choix du nombre, en fait ça allait pas, donc y fallait trois chemins, mais avant d’arriver à trouver que c’est trois chemins, qu’il faut je me suis plantée un certain nombre de fois, |
| 88 CM11 janvier 2012 | et là fin je savais qu’y fallait donner un point de départ, donner un point d’arrivée, et un nombre de lignes, à partir de là on arrivait à quelque chose qui était … |

Et Cathy a le sentiment que l’important est de pouvoir le partager avec les autres

| 328 CM 11 janvier 2012 | Parce qu’en voyant l’œuvre j’ai les… J’ai les pistes, |
| 329 MEP 11 janvier 2012 | Les pistes elles viennent toutes seules ? |
| 330 CM 11 janvier 2012 | Oui ? |
| 331 MEP 11 janvier 2012 | Elles viennent d’emblée ? |
| 332 CM 11 janvier 2012 | Oui ! Oui ! Et puis je crois que je suis restée gamine, donc |

Dans son développement elle explicite un peu plus sa pratique de la rencontre. Elle voit d’abord les œuvres, seule. Puis si quelque chose se passe, pendant la rencontre, alors elle partagera son expérience avec les élèves. Mais comment sait-elle ce qu’elle peut faire ? Comment mesure-t-elle ce que de l’œuvre ? Les hypothèses que Cathy nous propose sont d’ordre comportemental face à l’œuvre : « je suis restée gamine ». Elle insiste par deux fois sur la formulation. Nous pensons que l’idée quelle développe tourne bien autour du ludique, du jeu, qu’elle pense exploiter avec les élèves. Les œuvres servent donc aussi à jouer. Prendre le parti de Cathy sur le côté amusement de l’œuvre, nous conduit à revoir les positions des
enseignants sur le côté sérieux, sacrés, des œuvres. Le jeu n’empêche pas le respect des œuvres, mais en offre l’accès plus facile.

SYNTHESE
Rapport à l’œuvre

Item 1 : Les premières rencontres avec l’œuvre pour Cathy se situe d’abord dans son enfance autour d’un livre et de la pratique d’une grand-mère qui dit-elle se régalait à peindre (savouer). Elle a bénéficié également d’une enseignante en collège, éclairée qui lui a donné des clefs pour regarder notamment une grille de lecture des œuvres. Ces expériences passées, convoquées s’associent au plaisir chez Cathy.

Item 2 : Elle constate que les émotions autour de la rencontre avec l’œuvre sont plus fortes accompagnées par une pratique plastique devant l’œuvre.


Item 4 : Si on valorise la relation œuvre-artiste-enseignant-élève ou la dimension de pratique artistique on peut se « régaler ». Pour savourer les œuvres dans une exposition, il faut que l’on y trouve profit pour soi, et cela découlera naturellement sur les élèves. Pour cela, Cathy privilégie les lieux, les expositions et les œuvres où un part de ludique est possible.

Item 5 : Cathy a beaucoup travaillé dans les lieux d’art la rencontre avec l’œuvre parce qu’elle pense que l’œuvre et son contexte, le lieu de l’art ont une importance primordiale. Il faut effacer cette idée que l’on ne s’ennuie au musée. Dans ces lieux il faut apprendre à être à l’aise. Elle dit être restée avec l’esprit d’une « gamine ». Elle a dans la rencontre un état d’esprit portée sur le jeu. Elle s’est affranchie de la peur qu’elle avait de se risquer dans la rencontre avec les œuvres.

Didactique

Item 1 Les choix des œuvres est fait par l’enseignant incontestablement. Cathy a sa manière de choisir qu’elle tient de plusieurs années d’expérience. Elle y voit les œuvres deux fois, une fois pour elle pour son plaisir. Il faut qu’elle s’y régale. Si aucune une idée ne vient pour la classe, elle garde pour elle cette exposition, sinon elle retourne et prend des notes.

Item 2 : Elle essaie dans ces choix de trouver des œuvres où toucher l’œuvre est autorisé parce que cela met en avant la matérielité de l’œuvre.

Item 3 : La technique dans la pratique plastique est un blocage aussi bien pour les collègues, que pour les élèves. Elle freine le dynamisme spontané des élèves. Elle compare d’ailleurs à ce qu’elle a appris par rapport au travail de la terre ; toutes les manipulations nécessaires pour avoir un type de résultat, oblige l’utilisateur à suivre des lignes techniques strictes, ce qui ne colle pas avec les idées qu’elle a des possibilités d’une pratique plastique guidée par la didactique. Cathy a une bonne connaissance de la didactique des arts plastiques, elle utilise un langage approprié et un vocabulaire riche d’un lexique correspondant à la discipline (composition, motif, détail). A partir de ses connaissances elle peut varier, les outils, les médiums, donc laisser expérimenter. Cathy utilise le terme « patouiller » qui convient bien à cette expérimentation. Elle développe pour les élèves un outil pour la rencontre avec les œuvres. Le carnet de croquis est un excellent outil, maniable pour des enfants.

Item 4 : La relation à l’artiste est primordiale, quand elle est possible. La médiation au musée est parfois difficile. Il y a encore du travail à faire de ce côté.

Item 5 : L’enseignant doit être engagé dans sa mission, que lui confie l’école qui est d’apporter aux élèves la rencontre avec les œuvres et les modalités d’appropriation de celles-ci.

Professionnalité

Item 1 : Deux imprévus amusant sont racontés par Cathy (Monet-Moget et les seins des sculptures de Maillol). Ni les élèves, ni l’enseignante qu’elle a été, ni même Monsieur Piet Moget, ne peuvent oublier : « ah Monsieur Monet ! ». Elle démontre par ces deux exemples, la souplesse sur laquelle l’enseignant doit et peut compter lors de rencontre avec les œuvres.

Item 2 : Elle a appris beaucoup à l’observation fine qu’elle sait utiliser comme un outil professionnel. Elle transmet cette compétence aux élèves en les plaçant dans des situations problèmes qui les obligent à travailler cette observation fine, à entendre, voir, (toucher quand c’est possible). Cette observation lui a donné la possibilité de voir les élèves sous un autre angle et de savoir écouter lorsqu’ils parlaient différemment des œuvres. L’espace du musée, souvent lieu de nombreuses interdictions pour les élèves, doit être négocié entre les responsables de l’établissement et l’enseignant. S’il a une idée précise de ce que l’on veut faire, il ne doit pas hésiter à négocier et braver les interdits du musée, dans le respect des œuvres.

Item 3 : La rencontre avec les œuvres réussie, dépend de l’engagement et l’implication de l’enseignant et demande un travail conséquent de sa part.

Item 4 : D’ailleurs elle dit que l’accompagnement de jeunes collègues est important pour elle et elle n’hésite pas à partager le travail qu’elle a préparé.
Nathalie le 7 mars 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>Numéro</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 14</td>
<td>1</td>
<td>Installation pour l’entretien</td>
</tr>
<tr>
<td>15 à 20</td>
<td>2</td>
<td>Traces des travaux d’élèves, les photos</td>
</tr>
<tr>
<td>21 à 45</td>
<td>3</td>
<td>Elaboration d’une séquence transposée d’une formation adulte transposée aux élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>46 à 70</td>
<td>4</td>
<td>Faire des taches, une activité plastique difficile pour les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>71 à 85</td>
<td>5</td>
<td>La première œuvre rencontrée</td>
</tr>
<tr>
<td>86 à 95</td>
<td>6</td>
<td>L’œuvre d’art une rencontre récente: Duchamp l’air de Paris</td>
</tr>
<tr>
<td>96 à 103</td>
<td>7</td>
<td>Le savoir sur l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>104 à 115</td>
<td>8</td>
<td>Travailler, produire, pour l’enseignant avec les élèves ou en parallèle, chez soi</td>
</tr>
<tr>
<td>116 à 143</td>
<td>9</td>
<td>La description d’une pratique quotidienne: le calendrier Géo: exemple d’application les natures mortes en 3D</td>
</tr>
<tr>
<td>144 à 148</td>
<td>10</td>
<td>Se repérer dans un style: celui de Van Gogh</td>
</tr>
<tr>
<td>149 à 158</td>
<td>11</td>
<td>Des traces dans leur langage: la pratique impacte et permet la mémorisation</td>
</tr>
<tr>
<td>159 à 182</td>
<td>12</td>
<td>Visite et pratique du musée, voir les œuvres en vraie (taille, dimensions, couleur, matière)</td>
</tr>
<tr>
<td>183 à 189</td>
<td>13</td>
<td>La dimension de l’œuvre importance par rapport à la composition</td>
</tr>
<tr>
<td>190 à 205</td>
<td>14</td>
<td>Développement de la culture artistique assure une confiance</td>
</tr>
<tr>
<td>206 à 221</td>
<td>15</td>
<td>Savoir quoi faire avec les œuvres : varier les œuvres, en quantité</td>
</tr>
<tr>
<td>222 à 246</td>
<td>16</td>
<td>Oser pour les élèves, mais la place du « beau » est difficile</td>
</tr>
<tr>
<td>247 à 259</td>
<td>17</td>
<td>« Je sais pas dessiner »</td>
</tr>
<tr>
<td>260 à 269</td>
<td>18</td>
<td>Des œuvres en arrière plan</td>
</tr>
<tr>
<td>270 à 294</td>
<td>19</td>
<td>Retour sur la séquence présentée en début: les petits carrés</td>
</tr>
<tr>
<td>295 à 308</td>
<td>20</td>
<td>Réorientation de la séance: remédier</td>
</tr>
<tr>
<td>309 à 323</td>
<td>21</td>
<td>Les œuvres et les productions des élèves sont comparées : mémorisation et vocabulaire</td>
</tr>
<tr>
<td>324 à 356</td>
<td>22</td>
<td>Les élèves en difficulté : pédagogie différenciée</td>
</tr>
<tr>
<td>357 à 373</td>
<td>23</td>
<td>Les reproductions, les belles images, les lettres : il faut choisir</td>
</tr>
<tr>
<td>347 à 385</td>
<td>24</td>
<td>Rapprocher et comparer</td>
</tr>
<tr>
<td>386 à 409</td>
<td>25</td>
<td>La vidéo, le cinéma, l’animation : autonomie dans la fabrication</td>
</tr>
<tr>
<td>410 à 428</td>
<td>26</td>
<td>Maitriser : technique et pratique, pour valoriser le travail des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>429 à 453</td>
<td>27</td>
<td>La magie de la découverte du dessous des œuvres : concentration</td>
</tr>
<tr>
<td>454 à 484</td>
<td>28</td>
<td>Le recul sur son travail : Développement d’une professionnalité, ou professionnalité qui se développe mais dont on a connaissance</td>
</tr>
</tbody>
</table>

AXE1 « rapport à ») Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art

Rencontrer une œuvre ?

| 72 MEP 7 mars 2012 | Je, je, quelque chose de très, très précis, est-ce que tu te souviens, de la première œuvre d’art que toi, t’as rencontrée quand t’étais petite ? |
| 73 NB 7 mars | Non ! (rire) (oui je sais, c’est navrant) |

La réponse de Nathalie est directe et franche et abrupte « non ». Cette réponse résonne. Elle écrira plus tard dans l’espace de droit de réponse, ce propos, « c’est désolant, oui je sais ! ». L’école ne lui a peut-être pas permis la rencontre d’œuvres. Le souvenir ne vient pas.

84 MEP 7 mars 2012 Même du côté des sciences parce que du coup, toi je sais que t’es plutôt, euh, plutôt sciences, et donc du coup même du côté de sciences, quelque chose qui t’aies dit, ah bah tiens ! C’est quelque chose que je peux…

85 NB 7 mars 2012 Après ça va être récent, tu vois !

86 MEP 7 mars 2012 Oui, oui ! non mais c’est pas grave, récent ?

87 NB 7 mars 2012 Après récent, je crois que c’est toi qui me l’avais donnée d’ailleurs, c’est l’air dans la bouteille, là, je sais plus le

88 MEP 7 mars 2012 Ah le Duchamp, Marcel Duchamp ?

89 NB 7 mars 2012 Peut-être ?

90 MEP 7 mars 2012 L’espèce de,… oui c’est Marcel Duchamp, c’est l’air dans la bouteille, tiens c’est rigolo, parce que j’ai regardé, ça hier et en entretien, on l’avait, on en avait parlé de ça, par mail, on l’avait fait ?

91 NB 7 mars 2012 Oui ! C’est ça ! (Air de Paris, c’est ça !)

Nous cherchons d’ailleurs ensemble à remonter le temps, jusqu’à cette première rencontre. Nathalie ne se souvient que de choses récentes. Nous trouvons enfin un événement fort qui permet d’accrocher notre entretien.

84 MEP 7 mars 2012 Même du côté des sciences parce que du coup, toi je sais que t’es plutôt, euh, plutôt sciences, et donc du coup même du côté de sciences, quelque chose qui t’aies dit, ah bah tiens ! C’est quelque chose que je peux…

1696
Nous savons que Nathalie a fait des études axées sur les sciences et donc n’a pas eu sans doute, dans son cursus universitaire de rencontre autour d’œuvres.

Nous nous rendons compte que Nathalie prend appui sur l’œuvre proposée dans nos entretiens par mail. Cette de Marcel Duchamp, *Air de Paris*. Nathalie prend soin, de rajouter le titre.

Nous avons une réponse probable dans l’explication de l’œuvre retenue. C’est avant tout l’effet que produit l’œuvre, enfin la reproduction, sur les élèves eux-mêmes. Dans les réactions de ces petits élèves, ce que Nathalie retient en premier lieu, c’est bien les hypothèses, que formulent les élèves sur l’œuvre. Peut-on avancer que la formation scientifique de Nathalie est sollicitée à ce moment-là ? Est-ce que le croisement qui s’opère entre l’œuvre, la formation scientifique de Nathalie et les réactions de élèves, se cristallise à ce moment-là, parce qu’il se crée un point d’insertion, une articulation logique, une imbrication efficace ?

Dans le cas de Nathalie, les œuvres n’apparaissent pas visiblement. Nathalie ne cherche plus, elle dit elle-même être désolée de cette situation. Elle ne se souvient pas d’avoir vu que ce soit, qui touche de près ou de loin, l’art en général : « des œuvres on en voyait pas beaucoup ». Ce qui pourrait expliquer tout à fait la difficulté à se souvenir. Mais ce qui nous oblige à revoir notre idée, en ouvrant non plus à l’enfance uniquement, mais à tous les âges, l’importance de la rencontre de l’œuvre, dans la pratique pédagogique future. Cette rencontre de l’œuvre en formation a marqué Nathalie.


Nous raccrochons à ce que fait Nathalie en classe et à une spécialité qu’elle a obtenue par son CAFIPEM. Dans son mémoire, Nathalie avait la volonté de transférer l’expérience traitée en sciences en arts visuels.

Nathalie dit se souvenir d’œuvres plus récemment, celles de sa formation initiale, et des formations que nous avons mises en place sur le site de Perpignan, ce dernières années ou encore les formations AGEEM, auxquelles nous prenons part. Pourquoi ne se souvient-elle pas des œuvres ? Est-ce le dispositif qui les a présentées, est-ce l’œuvre ou les œuvres présentées qui avaient peu d’emprise, est-ce la qualité des reproductions ou le lieu où étaient présentées les œuvres ? Toutes ces questions se posent en même temps.

Nous pensons qu’en travaillant les œuvres avec les élèves, en faisant vivre aux élèves des événements autour de l’œuvre, Nathalie la mémorise, et entretient avec l’œuvre d’autres rapports, qu’elle n’avait pas eu précédemment. Elle construit les relations à l’œuvre en fonction de ces propres souvenirs, voire de ses manques.

Pourquoi ne se souvient-elle pas des œuvres ? Est-ce le dispositif qui les a présentées, est-ce l’œuvre ou les œuvres présentées qui avaient peu d’emprise, est-ce la qualité des reproductions ou le lieu où étaient présentées les œuvres ? Toutes ces questions se posent en même temps. Nous tenterons d’y revenir tout au long de ce travail. Nous pensons qu’en travaillant les œuvres avec les élèves, en faisant vivre aux élèves des événements autour de l’œuvre, Nathalie la mémorise, et entretient avec l’œuvre d’autres rapports, qu’elle n’avait pas eu précédemment. Elle construit les relations à l’œuvre en fonction de ces propres souvenirs, voire de ses manques.

Nous pensons qu’elle s’appuie sur son expérience relativement vide, d’après ce qu’elle dit, pour reconstruire pour les élèves un parcours esthétique.

**Quelques rencontres avec les œuvres tout de même !**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Réf</th>
<th>Date</th>
<th>Réponse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>261NB 265NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>J’ai pas utilisé ? enfin, /…/ ben…</td>
</tr>
<tr>
<td>262MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Oui t’as pas utilisé ?</td>
</tr>
<tr>
<td>263NB 264MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Ben une, que tu m’avais envoyée, quand j’ai travaillé sur l’air, avec les chewing-gums là, je l’ai gardé pour moi, celle-là Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>265NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Et c’est le truc que j’ai pas utilisé, parce que je ne savais pas quoi en faire ! En fait, pour moi, c’est drôle, mais je voyais bien que c’était, enfin qu’elle était là pour quelque chose, tu vois, on le voit, mais on ne /…/</td>
</tr>
<tr>
<td>266MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Mais tu sentais que c’était un lien possible, là ?</td>
</tr>
<tr>
<td>267NB 268MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Ouaih, par rapport à la matière, je voyais bien, mais je ne savais pas comment, faire et comment la placer ! Qu’il y avait quelque chose qui faisait par rapport à la matière</td>
</tr>
<tr>
<td>269NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Ouaih, mais pour moi, je le vois, mais je ne peux pas, ou j’en ai pas besoin pour les élèves, aussi en fait, donc je la garde, mais sans plus</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Mais cet espace existe, certains des interviewés, admettent que ces œuvres peuvent peut-être avoir eu une importance, dans leur préparation. Nathalie nous dit qu’elle a enregistré une œuvre d’une artiste qui travaille avec des chewing-gums, Simone Duchamp.
Cette œuvre a fait partie de celles qu’elle aurait montrées, des œuvres réseaux autour de la notion d’air, qu’elle travaillait à l’époque avec les élèves, mais qu’elle ne l’a pas proposée, parce qu’elle ne savait pas quoi en faire.

Simone DECKER, Chewing-gum à Venise, 1999

On comprend bien qu’elle ne sache pas quoi en faire, mais pourquoi l’a-t-elle conservée, pour elle, comme elle dit « sans plus ». Elle voit bien qu’il y a un rapport avec le travail air-matière, que l’association fonctionne ou que le réseau peut se construire, mais elle ne la montre pas. Cependant nous pensons qu’un certain nombre d’œuvres, ne passent pas, qu’elle reste du côté de l’enseignant. Ce n’est pas celui-ci ne veuille pas utiliser ces œuvres là, mais que l’œuvre à ce moment précis, ne peut entrer en scène dans la classe, parce qu’elle n’a pas une place, ou pas une bonne place ou parce qu’elle ne fera écho dans le travail de l’enseignant. L’œuvre est mise en réserve, mais sert le parcours privé, personnel de l’enseignant. Elle constitue espace en arrière plan, que l’enseignant aménagera avec d’autres œuvres : « c’est drôle, mais je voyais bien que c’était, enfin qu’elle était là pour quelque chose, tu vois, on le voit ».

C’est la deuxième fois que Nathalie répond à nos question sur l’utilisation de l’œuvre, dans ce sens : « je ne savais pas quoi en faire ». Nous prenons pour importante cette remarque, qui peut expliquer le désarroi de certains enseignants face aux œuvres. Souvent ils pensent que l’œuvre doit servir, doit être utile, être utilisée. Aussi ne pas savoir ce qu’il faut en faire leur pose un cas de conscience. Sont-ils à la hauteur ? Que vont-ils bien pouvoir proposer aux élèves ? Pourquoi ne trouvent-ils pas ce qu’il y a à faire avec cette œuvre ?

1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant

La vidéo comme pratique personnelle de l’enseignant

Il est dessiné ce story-board ?
Euh, avec des photos, souvent !
Des fois y a des flèches pour savoir comment ils, si des personnages comment ils vont se déplacer, la photo, ça oui !
Se déplacer, d’accord ! Ah c’est astucieux, donc du coup ! parce que pour utiliser la photo, par rapport au dessin !
Bon ça on fait pas mal, la photo, ouaih
Oui c’est ça, c’est un médium utilisé souvent, ouaih ! bon voilà, si t’as quelque chose de particulier, à dire en plus ! que je peux mettre dans mes annales
Dans tes annales ?
Donc du coup tu ne regrettes pas d’avoir travaillé là-dessus, la vidéo, la photo ?
Avec toi (rire) non pas du tout !
Ok, eh ben c’est bien moi aussi je suis contente aussi de l’évolution parce que c’est vrai aussi que ?
C’est après, à force d’avoir travaillé avec toi, si ça nous permet d’analyser mieux ce qu’on fait, je trouve quand même, tu vois !

Il est donc important de mettre les élèves dans la pratique, mais Nathalie confie que l’enseignante au travail, motiverait peut-être les élèves. Il n’est pas question de modèle mais de travail, lorsque l’enseignante est elle-même « au travail », est-ce qu’elle ne motive pas les élèves pour être dans la concentration, pour avoir ce comportement adapté ? Lorsque Nathalie fait cette remarque, nous pensons au comportement face aux œuvres. Dans la mesure où l’enseignante offre aux élèves une sorte de modèle de comportement, les élèves peuvent-ils s’ajuster sur des attitudes d’adultes, ceux de leur enseignante par exemple ?

Nathalie prévoit une adaptation pour mettre à la portée des élèves, les méthodes de travail, pour la production de films d’animation, puisque les élèves ne lisent, ni n’écrivent encore, pour ceux qui sont en MS. Cette remarque de Nathalie montre qu’elle utilise la photographie comme support de compréhension des consignes et comme une aide active à la technique de montage et d’association d’images : « Des fois y a des flèches pour savoir comment ils, si des personnages comment ils vont se déplacer, la photo, ça oui ».

L’œuvre de Marcel Duchamp : humour décliné en « l’air d’Espira »

Alors, pourquoi ça t’aurait marqué, ça ?
Après, c’est les réactions des gamins, si tu veux ! Plutôt, tu vois je me souviens, de leurs réactions, à eux, parce que, y avait eu plein d’hypothèses, des bouteilles de

287 Simone Decker est née en 1968 au Luxembourg, est une artiste du pop-art. Elle est connue pour sa participation en 1999 à la 48ème Biennale de Venise avec sa série de photographies
Nathalie retient les réactions des élèves devant l’œuvre et met en parallèle les méthodologies scientifiques qu’elle applique à l’œuvre. Le fait d’enquêter sur l’œuvre est un moyen d’en découvrir certains aspects, que l’on ne peut découvrir uniquement par l’observation. On assiste dans cette proposition à la déconstruction de l’œuvre, à son démontage. Ainsi les hypothèses qui en sortent, mettent en avant une manière de faire proche de la mise en scène comme dispositif ; l’œuvre n’est pas rencontrée de manière habituelle, il est question de chercher comment un artiste peut s’y prendre pour réaliser une œuvre comme celle-ci. La rencontre prend une tournure singulière. La question comment entre l’air dans la bouteille, stimule la curiosité des élèves, qui testeront à l’extérieur, leurs hypothèses.

Malgré la difficulté de l’œuvre de Marche Duchamp, Nathalie parvient à en soustraire ce qui peut en être intéressant pour de petits élèves. Dans cette œuvre ce qui l’intéresse c’est plus la fabrication même de l’œuvre et la question que vont se poser les élèves, qu’y a-t-il dans cette bouteille ?, plutôt que des problèmes plus complexes. Cela ne l’empêche pas d’aborder l’œuvre.

**Apprendre de l’œuvre : art et science**

| 93NB 7 mars 2012 | Après, c’est les réactions des gamins, si tu veux ! Plutôt, tu vois je me souviens, de leurs réactions, à eux, parce que, y avait eu plein d’hypothèses, des bouteilles de parfum /.../ enfin y avait eu plein de choses, (Et ensuite prolongement en classe : comment garder de l’air d’Espira ? J’ai quelques photos si tu veux) |
| 95NB 7 mars 2012 | Et du coup ils avaient bien argumenté dedans ! |
| 96 MEP 7 mars 2012 | Donc du coup tu leur avais montré directement, t’as pas d’a priori, toi, quand tu montres les œuvres d’art, tu te, tu te poses pas la question de, de savoir si tu dois savoir des choses ? ou pas, tu te ? |
| 97NB 7 mars 2012 | Non, non ! |
| 98 MEP 7 mars 2012 | Tu leur montres ? |
| 99NB 7 mars 2012 | Et si je sais pas eh ben je leur dis, je sais pas ! (On ne sait de toute façon pas tout et ce qui est vrai aujourd’hui, sera peut-être démenti dans quelques années ! Alors ?) |
| 100 MEP 7 mars 2012 | Oui bien sûr ! |
| 101NB 7 mars 2012 | Oui, non, ça, ça ne gêne pas ! |

Nathalie utilise la démarche scientifique pour organiser la rencontre avec les œuvres. Elle s’inspire de la démarche d’investigation : les conceptions des élèves, les questions, les hypothèses, l’enquête, la recherche de documents… Nathalie combine tous ces procédés dans une réflexion, les uns complétant les autres. Nathalie nous donne une réponse après l’entretien (en bleu), à savoir que la vérité ou le vrai n’est pas stable, en sciences sans doute, sur les œuvres également : « On ne sait de toute façon pas tout et ce qui est vrai aujourd’hui, sera peut-être démenti dans quelques années ! Alors ». La certitude et l’affirmation de certaines choses, risquent d’être démenties. Elle s’appuie donc sur le fait que le savoir peut toujours être remis en cause et qu’à partir de là, il peut donc et doit donc toujours être activé et réajusté.

**1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie**

**Oser faire maintenant : ça j’ose ça maintenant**

| 161NB 7 mars 2012 | Et donc ils avaient chacun, leur petit carnet et ils pouvaient, euh, dessiner, ce qu’ils voulaient ! |
| 162 MEP 7 mars 2012 | D’accord, dans la salle ? |
| 163NB 7 mars 2012 | Voilà, ou recopier, qu’au crayon gris, parce qu’on avait que des crayons gris ! |
| 164 MEP 7 mars 2012 | Oui bien sûr ! |
| 165NB 7 mars 2012 | Donc on pouvait : et c’était assez sympa, parce qu’ils étaient allongés un peu partout, et ils voyaient des détails, sur certains tableaux et ou ils ont recopié, ou ils ont fait ce qu’ils avaient envie ! Ça j’ose faire ça maintenant ! |
| 197NB 7 mars 2012 | Et euh, même moi, j’ai euh, mémorisé certaines œuvres et j’y fais référence parce que maintenant je les connais et qu’ayant non, ça c’est à mon niveau ! |
| 199NB 7 mars 2012 | Et après, je crois, je vais plus tenter des choses ! tu vois |
| 201NB 7 mars 2012 | Que je vais plus oser |

---

*IMAGE : DOCUMENT DE NATHALIE*
Nathalie n’hésite plus maintenant à construire des situations pédagogiques où les élèves sont devant les œuvres. Cette expérience au musée Rigaud à Perpignan où les élèves pouvaient s’installer comme ils voulaient devant les œuvres, lui a donné confiance : « je vais plus oser »

| 190MEP  | 7 mars 2012 | Est-ce que le travail que tu fais avec les œuvres aujourd’hui, depuis qu’on travaille ensemble et ça fait en gros une dizaine d’années, qu’on se connaît est-ce que il y a des choses qui ont changé progressivement ? |
| 191NB  | 7 mars 2012 | Euh déjà, moi, j’en connais plus (rire) !!! |
| 193NB  | 7 mars 2012 | Mais c’est vrai, parce que je n’avais pas la culture artistique, trop développée, on va dire |
| 194MEP  | 7 mars 2012 | Oui, mais tu l’as développé un peu toute seule, parce que moi je vous ai apporté, que de temps en temps ? |
| 195NB  | 7 mars 2012 | Oui, mais après, quand tu te lances, tu cherches après d’autres choses ! |
| 197NB  | 7 mars 2012 | Et euh, même moi, j’ai euh, mémorisé certaines œuvres et j’y fais référence parce que maintenant je les connais et qu’avant non, ça c’est à mon niveau ! |
| 199NB  | 7 mars 2012 | Et après, je crois, je vais plus tenter des choses ! tu vois |
| 201NB  | 7 mars 2012 | Que je vais plus oser |
| 202MEP  | 7 mars 2012 | T’oses plus, qu’il y a quelques années |
| 203NB  | 7 mars 2012 | Ouaih ! |
| 205NB  | 7 mars 2012 | Mais avant, je ne savais pas trop quoi faire en fait si tu veux ! |
| 206MEP  | 7 mars 2012 | C’est surtout ça en fait, c’est plus ça, que le fait de pas connaître, c’est plus parce que tu ne savais pas trop quoi faire ? |
| 207NB  | 7 mars 2012 | Ouaih, ouaih, ouaih vraiment je crois, hum hum ! |
| 208MEP  | 7 mars 2012 | Ouaih, parce que bon, les œuvres on peut les rencontrer, mais ? |
| 209NB  | 7 mars 2012 | Oui, mais si tu veux on peut rencontrer les œuvres mais quand tu veux faire quelque chose, il faut quand même que tu aies certaines références particulières, euh j’en sais rien, euh, si tu veux travailler, c’est qu’on a fait l’an dernier sur le corps et tout ça, faut quand même que, parce que chercher, ça prend du temps ! |

Pour oser et savoir quoi faire avec les œuvres, il faut de la confiance et pour avoir de la confiance, il y aurait ces connaissances qui permettraient de s’y engager. Nathalie ne dit pas si c’est en nombre ou en qualité de connaissances sur les œuvres, mais elle dit en connaître plus « Euh, déjà moi j’en connais plus ». D’ailleurs cette remarque la fait rire. Mesure-t-elle à cet instant le chemin parcouru ? Elle parle de deux postures « oser » et « avoir confiance » ; si l’on s’attache aux répliques suivantes, nous y trouvons quelques explications. Nous notons par exemple l’association des expressions « culture artistique », « mémoriser certaines œuvres », « tu te lances, tu cherches ». Peut-on y voir la construction d’une compétence qui découlerait des rencontres avec les œuvres et de sa mise en place dans la classe ? Nathalie pense qu’il lui fallait connaître un minimum d’œuvres, un minimum de « choses » sur les œuvres pour pouvoir transférer aux élèves. Cependant, l’exercice de la rencontre avec les œuvres lui ouvre la porte de l’inaccessible, lui ouvre un champ de possibles, comme une levée des reproches suivantes, nous y trouvons quelques répliques suivantes, nous y trouvons quelques explications. Nous notons par exemple l’association des expressions « culture artistique », « mémoriser certaines œuvres », « tu te lances, tu cherches ». Peut-on y voir la construction d’une compétence qui découlerait des rencontres avec les œuvres et de sa mise en place dans la classe ? Nathalie pense qu’il lui fallait connaître un minimum d’œuvres, un minimum de « choses » sur les œuvres pour pouvoir transférer aux élèves. Cependant, l’exercice de la rencontre avec les œuvres lui ouvre la porte de l’inaccessible, lui ouvre un champ de possibles, comme une levée de

Le plaisir de les voir travailler : la concentration

| 427NB  | 7 mars 2012 | Ouaih ! la compréhension comment ça marche en fait (Ceux faits avec les enfants les années précédentes : C’est moi le plus fort, Loudou fait des cauchemars, la princesse et la carte au trésor.) |
| 428MEP  | 7 mars 2012 | Ouaih ? |
1701

Et ça reste quand même magique, y a les deux !

C’est un petit peu comme le père noël, ils sont tangents, ils ne savent pas trop si ça existe ou pas,

Mars y a cette magie qui reste quand même

Et là c’est un peu pareil ils savent comment s’est fabriqué, mais ça reste magique, parce que à la fin, ça fait un vrai dessin animé, quoi

Tu le vois le plaisir à travailler, là-dessus, ben l’attitude des enfants, déjà ! (Ils restent très concentrés pendant un long moment alors que c’est un travail fastidieux. D’autre part, avec le story-board, ils savent tous où on en est de l’avancement du projet, ce qui est fait, ce qui reste à faire).

Ils sont dans le truc, s’ils pouvaient tous y aller en même temps, ils iraient, tu vois, et puis quand ils vont, ils sont vraiment dans le truc, quoi, ils disent “attention, il y a des mains”, j’ai des photos des gamins, ils sont à l’ordinateur, ils font “oh y a une main” tu vois, ils sont tous dans l’action, quoi

Et puis, pour le résultat finale, de tout le monde, ils savent qu’on le fait tous ensemble et que voilà, chacun doit s’appliquer aussi, pour euh.

Donc y a un gros travail collectif ?

Ah oui, c’est ça !

là ils y sont ?

On décide de l’histoire ensemble, de ce qu’on va utiliser, ça et après on se fait un petit story-board, avec toutes les étapes (J’ai le story board à l’école, je le récupère et je te fais ça)

Il est dessiné ce story-board ?

Euh, avec des photos, souvent !

D’accord, d’accord ?

Des fois y a des flèches pour savoir comment ils, si des personnages comment ils vont se déplacer, la photo, ça oui !

Se déplacer, d’accord ! Ah c’est astucieux, donc du coup ! parce que pour utiliser la photo, par rapport au dessin !

Bon ça on fait pas mal, la photo, ouaih

1) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre

Non renseigné

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?

Qu’est-ce qu’une œuvre : que faut-il savoir ?

96 MEP 7 mars 2012

Donc du coup tu leur avais montré directement, t’as pas d’a priori, toi, quand tu montres les œuvres d’art, tu te, tu te poses pas la question de, de savoir si tu dois savoir des choses ? ou pas, tu te ?

97 NB 7 mars 2012

Non, non !

98 MEP 7 mars 2012

Tu leur montres ?

99 NB 7 mars 2012

Et si je sais pas et ben je leur dis, je sais pas ! (On ne sait de toute faç on pas tout et ce qui est vrai aujourd’hui, sera peut-être démenti dans quelques années ! Alors ?)

1701
Nous en venons aux savoirs sur l’œuvre dans cette interaction. Nous posons comme hypothèse, le fait que Nathalie ne peut être s’embarrassée avec un savoir sur l’œuvre, puisqu’elle ne l’a pas dit-elle. Elle conserve une fraîcheur face à l’œuvre et laisse ses petits élèves prendre en main la rencontre. Elle ne se pose aucune condition de savoir. Nous pouvons penser qu’elle cherche à leur faire adopter plutôt un savoir être face à l’œuvre, plutôt que de connaissances. L’analyse qu’elle fait de cette réponse (99, encart bleu) montre peut-être une volonté d’accepter cette situation, parce que ce savoir bouge et qu’il ne peut être vrai qu’à un moment précis. Nathalie s’appuie sur cette mouvance pour laisser aux élèves la possibilité d’abord d’ancrer leurs idées, puis d’observer l’œuvre avant tout, peut-être d’ailleurs avec des outils scientifiques, et enfin de confronter ce qu’ils ont vu de l’œuvre avec un certain savoir, qu’il est toujours possible de convoquer par la suite.

C’est aussi une transposition d’une didactique à une autre. Elle utilise celle des sciences où l’émission d’hypothèses est courante dans la démarche scientifique, démarche d’investigation, qu’elle transpose en arts plastiques lors de la rencontre avec la reproduction de l’œuvre de Marcel Duchamp.

Nous en venons aux savoirs sur l’œuvre dans cette interaction. Nous posons comme hypothèse, le fait qu’il faut être vrai qu’à un moment précis. Nathalie s’appuie sur cette mouvance pour laisser aux élèves la possibilité d’abord d’ancrer leurs idées, puis d’observer l’œuvre avant tout, peut-être d’ailleurs avec des outils scientifiques, et enfin de confronter ce qu’ils ont vu de l’œuvre avec un certain savoir, qu’il est toujours possible de convoquer par la suite.

C’est aussi une transposition d’une didactique à une autre. Elle utilise celle des sciences où l’émission d’hypothèses est courante dans la démarche scientifique, démarche d’investigation, qu’elle transpose en arts plastiques lors de la rencontre avec la reproduction de l’œuvre de Marcel Duchamp.
Tant que les élèves ne se rendent pas compte de cette relation, dit Nathalie, ils peuvent représenter sans limites et produire sans a priori. Simplement ils se créent un « décalage » dans l’esprit des élèves. Les plus jeunes sont donc moins touchés. Nathalie soulève que les œuvres l’aide à revenir sur leur conception du beau et à les faire admettre leur production : « les œuvres ça nous aide là-dessus ». 

On peut sembler étonné d’entendre que les élèves, tout en cherchant une maîtrise du geste et de l’outil, perdent en créativité ou en spontanéité. Nathalie part de l’idée qu’ils se rendent compte en grandissant, qu’ils ne maîtrisent pas assez pour produire, et donc s’abstiennent finalement de produire. Les dessins d’observations qu’on leur demande de faire par ailleurs, pour ça qu’il faut à mon avis montrer des œuvres très différentes, dont certaines ne vont pas être appréciées des élèves.

Le fini, le non-fini et le doute

| 471NB 7mars 2012 | Tu observes plus, le travail, les modalités de travail de l’élève |
| 473NB 7mars 2012 | Ouaih ! On est plus dans un fini, un… |
| 474MEP 7mars 2012 | Alors qu’on était plus, sur, le fini ? |
| 475NB 7mars 2012 | Peut-être ! Le fini de la production, c’est ce que je veux dire, le développement… |
| 476MEP 7mars 2012 | Tu t’occupes maintenant peut-être plus de tout le développement du travail ? |
| 477NB 7mars 2012 | Ouaih plus ! Alors que, avant, plus, c’était un peu plus le travail fini, quoi ? |
| 478MEP 7mars 2012 | Hum ? |
| 479NB 7mars 2012 | Oui, c’est vrai ! |
| 480MEP 7mars 2012 | Et c’est vrai que tout ce travail là, de… |
| 481NB 7mars 2012 | Tu vois c’est le plus important que par rapport au résultat, quoi ! Comme pour une œuvre, où on ne cherche plus à interpréter, mais à regarder comme s’est fabriquer, comme avec l’air d’Espiria, enfin (rire) de Paris ! |
| 482MEP 7mars 2012 | Bien sur ! Bien sur, tu vois ça en arts plastiques |
| 483NB 7mars 2012 | En arts plastiques oui ! |

Le fini, le non fini, Nathalie est moins sure de sa réponse. Est-elle en train de repenser ce qu’elle nous dit. Fait-elle un rapprochement entre ce qu’elle demandait, exigeait auparavant et ce qu’elle fait aujourd’hui La question n’est peut-être pas claire, mais la précision arrive ensuite sur le développement du travail, contrairement à ce qu’il se passait auparavant, où le travail abouti, ou fini était attendu : « Tu vois c’est le plus important que par rapport au résultat, quoi ! Comme pour une œuvre, où on ne cherche plus à interpréter, mais à regarder comme s’est fabriquer, comme avec l’air d’Espiria, enfin (rire) de Paris ».


2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?

Un dispositif astucieux pour comprendre un genre de la peinture : Apprendre les genres de la peinture pas le vécu

Nathalie propose un éclairage primordial sur une activité pour comprendre et analyser un genre spécifique de la peinture les natures-mortes. Le dispositif imaginé rend compte de préoccupation spécifique par rapport à la discipline arts visuels : les effets de profondeur, de visible-non visible, (caché montré), la place du spectateur, le point de vue, le cadrage et son choix, les couleurs et leurs jeux entre elles, (complémentaires-primaires), les différents plans, la forme des divers objets, leurs dimensions et leurs proportions, le rendu des matières, selon les natures mortes, interroger le degré de réalisme (de la nature morte expressive à la nature morte hyperréaliste, le degré photographique pourrait-on dire), la composition et la question de la théâtralisation de cette dernière, son artificialité 209, le format avec le jeu sur l’échelle la vanité

| 121NB 7mars 2012 | Ils ont pris des petits légumes de la cuisine, des ustensiles et tout ça, et c’était très rigolo de les voir organiser, leur truc, parce qu’ils étaient par groupe de 5, ils essayaient quelques objets, et ils devaient se les organiser et ensuite faire leur nature morte et ça c’était rigolo, parce que, ils |

---

209 Zurbaran par exemple :
plaçaient les choses, eh ils disaient, ah bah non, ça on le voit pas, on pourra pas le faire après, donc c’était vraiment bien réfléchi

Ce dispositif offre aux élèves les moyens de penser leur production, tout en est rapportant cette production à l’œuvre rencontrée.

125NB 7 mars 2012
Donc sur l’organisation il y a eu plusieurs choses, ils s’organisaient vraiment et en pensant que, ils allaient la peindre après, donc il y a eu des discussions, ah ben non, ça on le voit pas bien donc il faut le mettre devant tu vois, y avait des choses, comme une installation!

128MEP 7 mars 2012
D’accord, d’accord, ils étaient dans la composition, et vous avez montré des références artistiques, à ce moment là ?

129NB 7 mars 2012
Oui, oui, ouaih, ils organisaient et ils composaient c’est ça !

130MEP 7 mars 2012
Et qu’est-ce que vous avez montré ?

131NB 7 mars 2012
Oh je les ai là-haut ! (rire)

Nathalie emploi le terme « d’organisation » et « discussions » dans ses propos et lorsque la question des références artistiques arrive même si elle ne se souvient pas de ce qu’elle leur a montré, elle sait retrouver facilement les œuvres : « Celle du calendrier, calendrier Geo : François Desportes : nature morte à l’aiguière 1734220, ensuite Chardin, la fontaine de cuivre 1734, Claude Monet 1867 ». Concernant l’œuvre de Monet, même si l’œuvre dont elle parle, n’appartient bien au genre nature-mort, nous prenons en compte le fait que Nathalie, s’est elle-même enrichie de cette œuvre et qu’elle l’a répertoriée dans la classe.

133NB 7 mars 2012
Je leur en ai montré 3, 4, il y en avait une dans le calendrier, j’en ai montré, 3, en plus !

134MEP 7 mars 2012
Non, mais d’accord, je veux dire c’est des trucs classiques quoi

135NB 7 mars 2012
Oui, classique !

136MEP 7 mars 2012
Pas de choses très contemporaines

137NB 7 mars 2012
Non, classique, j’ai montré du classique, du classique, du Chardin, Monet et Desportes

138MEP 7 mars 2012
D’accord, donc des, le genre typique nature morte, quoi, du Chardin, quoi de choses comme ça !

139NB 7 mars 2012
Ouaih

En effet, nous comprenons qu’elle peut cataloguer, trier les œuvres qu’elle a proposées aux élèves en deux catégories : le classique et le contemporain.

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité

Les œuvres permettent de réfléchir et de poser des hypothèses

93NB 7 mars 2012
Après, c’est les réactions des gamins, si tu veux ! Plutôt, tu vois je me souviens, de leurs réactions, à eux, parce que, y avait eu plein d’hypothèses, des bouteilles de parfum /.../ enfin y avait eu plein de choses, (Et ensuite prolongement en classe : comment garder de l’air d’Espira ? J’ai quelques photos si tu veux)

95NB 7 mars 2012
Et du coup, ils avaient bien argumenté dessus !

Ce qui intéresse Nathalie, c’est aussi que les élèves cherchent et trouvent des arguments aux réponses possibles lancées par eux hypothèses. Elle met en avant que l’attitude des élèves est une attitude curieuse et raisonnée par rapport à l’œuvre.

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain

Que « ça ressemble » et que ce soit « beau » : le figuratif est beau

243NB 7mars2012
Oui alors, pour eux, il faut, je pense que ça ressemble à quelque chose ! Donc t’en que la ressemblance y est pas, c’est pas beau !

Il fallait donc que les productions ressemblent à ce qui est connu, pour être appréciées. On comprendra qu’en parallèle, la didactique des arts plastiques, cherche une singularité de la pensée, une divergence dans les productions, une fraîcheur dans les démarches et réflexions des élèves et sûrement pas des effets de copie en groupe, voire de petites copies d’œuvres ou de chefs-d’œuvre installées au fond des classes. Mais les élèves poursuivent ces idées, parce qu’elles doivent bien être véhiculées. Comment ?

Les rapprochements que font les partenaires des entretiens, entre art abstrait et art figuratif, pourraient trouver deux arguments qui pourtant s’opposent.

D’abord ce qui ressemble est beau, ce qui ne ressemble pas est laid. Ce qui ne ressemble pas ou ce qui ne ressemble à rien, ne peut pas être considéré comme beau ou ne peut pas être beau. Mais on aborde alors le deuxième argument contradictoire. Comme ce qui ne ressemble à rien, ne peut être comparé, par rapport à une certaine réalité proche, alors il peut être catégorisé de singulier, et comme ce qui est singulier ou différent est recherché en art, alors cette différence lui permet d’accéder à la catégorie du beau. Nous sommes là dans une contradiction, puisque ce qui ne ressemble à rien, peut-être aussi catégorisé de beau.

243NB 7mars2012
Oui alors, pour eux, il faut, je pense que ça ressemble à quelque chose ! Donc t’en en

220 Portail des collections des musées de France, nous trouvons les œuvres de François Desportes.
Tout d’abord Nathalie, lorsqu’elle évoque ce que les élèves disent elle dit « ça phrase « ça ressemble à quelque chose », phrase qui s’entend également chez les étudiants, stagiaires et enseignants en formation. Nous nous retrouvons souvent face à un brouillage, dans ce discours entendu, lorsque nous abordons l’art abstrait. Il est difficile, impénétrable, hermétique, privé, voire, fait une élévation intellectuelle, qui se gausse avec ces représentations. Nous savons que trop bien la signification de ces idées, qui s’effacent très vite, si les partenaires acceptent d’entrer dans les œuvres ou si un dispositif de rencontre de l’œuvre leur est offert. Mais les élèves transportent les idées, nous le voyons bien dans la réplique de Nathalie.

Autre phénomène qui explique les deux arguments contradictoires, le « savoir dessiner ». Le « savoir dessiner » est souvent pensé comme « inné ». Cette idée transmise, même aux petits élèves, envahit les classes. On entre à l’école avec des dons, notamment celui qui vous permet de reproduire ce qui vous environne. L’idée est entendue et intégrée, et rarement remise en cause. La didactique des arts plastiques engage une lutte sur ces idées innées, en construisant avec les enseignants qui s’y engagent, de réelles bases, où il existe le savoir rendre compte d’une idée de manière personnelle et singulière. Est-ce les enseignants qui transmettent cette idée et comment les enseignants transmettent cette idée ? En sont-ils persuadés pour eux-mêmes ? Est-ce la réponse d’autres adultes, les parents par exemple, ou entendue d’autres adultes, que les élèves transmettent en disant « je ne sais pas dessiner ! » ? Est-ce que le brouillage opère également par la force d’attraction du figuratif sur l’abstraction ? Le figuratif est en prise directe sur le réel, qui nécessite un rendu concret des choses observées. Donc sans efficacité de la représentation, la production de l’élève n’entrerait-elle pas dans la catégorie du beau ?

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal

Non renseigné

AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition

Le choix

158MEP 7 mars 2012 Ça a de l’importance, sur la mémoire de l’œuvre d’art ? Est-ce que t’as fait des pratiques dans le musée, toi ?
159NB 7 mars 2012 Oui, ça joue ! Oui ils se souviennent, mais aussi, cette année, non, mais l’an dernier, il était allé à Rigaud, on était par…, si, on était allé dans la salle, tu sais des petits tableaux-là
161NB 7 mars 2012 Et donc ils avaient chacun, leur petit carnet et ils pouvaient, euh, dessiner, ce qu’ils voulaient !
162MEP 7 mars 2012 D’accord, dans la salle ?
163NB 7 mars 2012 Voilà, ou recopier, qu’au crayon gris, parce qu’on avait que des crayons gris !
165NB 7 mars 2012 Donc il pouvait ; et c’était assez sympa, parce qu’ils étaient allongés un peu partout, et ils voyaient des détails, sur certains tableaux et ou ils ont recopié, ou ils ont fait ce qu’ils avaient envie ! Ça j’ose faire ça maintenant !
166MEP 7 mars 2012 D’accord, d’accord et la, le, là aussi tu penses que le fait de travailler par exemple, à l’intérieur du musée, ça te donne quand même quelque chose de plus, d’être face à face avec l’œuvre ?
167NB 7 mars 2012 En ben déjà, ils voient des vraies œuvres, là, parce que tous qu’on leur montre à l’école, c’est des reproductions, quoi !

Le choix des œuvres réelles d’après Nathalie permet de changer de point de vue sur les œuvres. Ils travaillaient « allongés » et « voyaient des détails ». Dans sa proposition d’aller voir les œuvres de Maitre Rey211, elle met en évidence le problème du format des œuvres. En l’occurrence il s’agit de format de type 1F, donc un format est assez petit, et souvent les formats sont normalisés par le vidéoprojecteur, sur l’écran de projection. Nathalie use d’un dispositif qui offre aux élèves de prendre des œuvres ce qu’ils veulent. Les traces de ce qu’ils font sont ainsi pour Nathalie, la preuve qu’ils voient ou aperçoivent des particularités : des détails, des couleurs.

La mémorisation

158MEP 7 mars 2012 Ça a de l’importance, sur la mémoire de l’œuvre d’art ? Est-ce que t’as fait des pratiques dans le musée, toi ?
159NB 7 mars 2012 Oui, ça joue ! Oui ils se souviennent, mais aussi, cette année, non, mais l’an dernier, il était allé à Rigaud, on était par…, si, on était allé dans la salle, tu sais des petits tableaux-là
319NB 7 mars 2012 Oui, je pense, ça, ça va rester, ouaih !

211 Notaire, Maitre Rey a offert sa collection de Maitre Rey. Il s’agit de 220 tableaux de petit format (le 1F, 22x16cm) qu’il a collectionnés pendant des années en aidant et soutenant des artistes plus ou moins connus. Les tableaux ont donc été réalisés par différents artistes du 20ème siècle
Nathalie, dit « ils se souviennent ». En revenant sur cette expérience est-ce de l’expérience dans le lieu, des formats des œuvres très spécifiques, « qui va rester » ? Être allongé, au sol, pouvoir se déplacer, aller voir plus près l’œuvre qui intéresse construit de manière agréable la mémoire du lieu, peut-être moins celle des œuvres, encore que le format très petit est significatif. Nathalie dit « Oui, je pense, ça, ça va rester, ouaih ! », elle évoque cet événement de la rencontre avec les œuvres de Maitre Rey : des miniatures contemporaines.

**Les œuvres sont des outils**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>165NB 7 mars 2012</td>
<td>Donc on pouvait ; et c'était assez sympa, parce qu'ils étaient allongés un peu partout, et ils voyaient des détails, sur certains tableaux et ou ils ont recopié, ou ils ont fait ce qu'ils avaient envie ! Ça j'ose faire ça maintenant !</td>
</tr>
<tr>
<td>177NB 7 mars 2012</td>
<td>Et là c’était de petit tableau, de petit format ! C’est tout petit !</td>
</tr>
<tr>
<td>179NB 7 mars 2012</td>
<td>Et, surtout le voir en vrai, c’est de l’importance pour la composition !</td>
</tr>
<tr>
<td>181NB 7 mars 2012</td>
<td>Les tableaux, les petits maitres-là</td>
</tr>
<tr>
<td>183NB 7 mars 2012</td>
<td>C’était vraiment des tableaux miniatures, leurs dimensions, quand même, donc du coup, ça a de l’importance pour la composition !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les œuvres sont donc des outils. Nathalie y voit des outils de mesure, d’appropriation des dimensions de l’œuvre. Les tableaux miniatures, 22x16cm, que les élèves ont rencontrés au Musée Rigaud, enseigne par leurs dimensions à de petits élèves, à observer, à comparer, à mesurer en vivant l’événement face aux tableaux. La composition, clef des constituants de l’œuvre, est par ce dispositif, plus abordable et intelligible par les élèves. Le corps participe pleinement à cet apprentissage, parce que leur position allongée, les oblige à être mobile pour percevoir les dimensions, comme la composition.

**D’autres œuvres que la peinture : le cinéma, la vidéo**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>397NB 7mars 2012</td>
<td>Ils arrivent à faire tout seul et ils s’organisent tout seul, quoi ! t’en as, souvent j’organise au départ, t’as deux enfants qui vont bouger les objets sur le plateau, et gère le tournage, enfin l’appelé tournage mais c’est les prises de vue quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>399NB 7mars 2012</td>
<td>Deux enfants qui sont à l’ordinateur, un qui dit si on peut prendre la photo</td>
</tr>
<tr>
<td>401NB 7mars 2012</td>
<td>Là un qui prend la photo à l’ordinateur !</td>
</tr>
<tr>
<td>403NB 7mars 2012</td>
<td>Et ils tournent chacun comme ça, chacun fait tous les rôles, mais ils se débrouillent tous seuls ! y a des moments t’es là, tu les regardes, ils disent photos, ils bougent leurs trucs,</td>
</tr>
<tr>
<td>405NB 7mars 2012</td>
<td>Ils font leur vie quoi, donc ça oui, j’ai fait, mais bon !</td>
</tr>
<tr>
<td>407NB 7mars 2012</td>
<td>Hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>408MEP 7mars 2012</td>
<td>Tu es opérationnelle, donc du coup confiante ?</td>
</tr>
<tr>
<td>409NB 7mars 2012</td>
<td>Ben ça je pense que tu peux faire parce que tu maitrises toi, parce que si, tu leur fais faire déjà, et qu’après tu peux rien en faire, il faut quand même avoir un minimum pour faire un mini montage</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nous retrouvons d’ailleurs le même rapport au vocabulaire plastique : tournage, plateau, photo, prises de vue. Elle corrige d’ailleurs elle-même, son propre vocabulaire et devient plus précise entre « tournage » et « prise de vue ». Nathalie s’oblige dans cette situation à transférer aux élèves le vocabulaire le plus approprié et elle n’hésite pas à l’utiliser avec les élèves. Ce médium demande une spécificité, que Nathalie a la possibilité d’exploiter parce qu’elle a pratiqué assez longtemps, en atelier. Elle se sent donc à l’aise pour transférer ce qu’il faut aux élèves pour « faire un mini montage ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>295NB 7mars 2012</td>
<td>Peut-être utiliser d’autres formats, ou écrire qu’un seul mot, tu vois, ça pourrait être sympa, tu vois par exemple, en faisant référence aux mots qui a dans les albums « booommm, toctoctoc… » là on a un libre il y a y a « cric crac croc », tu vois, leur dire un mot qui fait du bruit ! et là du coup ils pourraient choisir leur format, tu vois ! Les onomatopées ! Dans les films, les courts métrages, on en trouve…</td>
</tr>
<tr>
<td>296MEP 7mars 2012</td>
<td>Donc plus dans les onomatopées ?</td>
</tr>
<tr>
<td>297NB 7mars 2012</td>
<td>Ouaih, dans les onomatopées, voilà ! Donc travailler sur le son !</td>
</tr>
<tr>
<td>298MEP7mars 2012</td>
<td>Peut-être ! Peut-être ?</td>
</tr>
<tr>
<td>299NB 7mars 2012</td>
<td>Tu vois des mots qui font du bruit, ou des choses, comme ça, parce qu’on en a vu dans les albums, et du coup</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Elle met en évidence le métissage ou le croisement d’objets disciplinaires. Elle prend appui sur les expériences esthétiques qu’elle utilise et qu’elle crée en classe. Les vidéos, les courts-métrages, par exemple, sont des œuvres spécifiques, qui permettent de poser d’autres problèmes, comme celui du son, de la matière sonore. Nathalie s’appuie aussi sur les albums de jeunesse, qui exploite cette matière sonore.

**3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs/ les reproductions**

Se poser la question de la matérialité de l’œuvre quand on travaille avec des reproductions : une solution passer par le volume

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>119NB 7 mars 2012</td>
<td>Et beh, tu vois, on a travaillé un peu sur les natures mortes, et j’étais soufflé, on a fait un truc sur le calendrier Géo, des œuvres d’art, on a essayé de réfléchir avec Alix, pour leur montrer plusieurs choses, et donc dans le calendrier, il y avait une nature morte et je leur en ai montré d’autres, et on a essayé de faire des natures mortes, donc ils ont pris, on a vu ce qu’il fallait dedans, tout ça</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1706
Une activité est décrite dans cette interaction, explique comment la mise en place d’une séquence, projecte les élèves dans un travail en trois dimensions, alors que la reproduction, et l’œuvre sont en deux dimensions. Il s’agit d’une nature morte, un genre de la peinture. Ce travail ramène ensuite les élèves à la production en deux dimensions, ils devront représenter en peinture l’installation, mais ce passage par les objets (réels, il s’agit de fruits en plastique et de divers objets de la classe) leur donne une plus grande facilité pour comprendre la manière de représenter des volumes sur leur feuille : « y a eu des discussions, ah ben non, ça on le voit pas bien donc il faut le mettre devant tu vois, y avait des choses, comme une installation ! » Les élèves s’organisent vraiment et en pensant que, ils allaient la peindre après, donc il y a eu des discussions, ah ben non, ça on le voit pas bien donc il faut le mettre devant tu vois, y avait des choses, comme une installation !

Quelle que soit la nature de la nature morte, il est toujours intéressant de voir comment l’œuvre prend forme. Cette nature morte est dédiée à l’aiguière et à la fontaine de cuivre de Chardin, et à la nature morte aux poires et aux raisins de Monet. Ces œuvres sont des exemples de comment la nature morte peut être utilisée pour transmettre une idée de la vie quotidienne et de la nature. L’œuvre de Chardin est connue pour sa précision dans la représentation des objets, tandis que celle de Monet est plus colorée et dynamique. Nathalie a bien su utiliser ces œuvres pour transmettre ses idées à ses élèves, et ils ont réussi à reproduire avec précision les volumes des objets représentés.


François DESPORTES : nature morte à L’aiguière, 1734

CHARDIN, la fontaine de cuivre, 1734

Claude MONET, nature morte aux poires et aux raisins, 1867

Nathalie construit un réseau de quelques œuvres à partir d’un support simple ce calendrier.

...
**Investir dans un travail sur les œuvres en réseaux, pour donner du sens**

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Personne</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>107NB</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Nathalie</td>
<td>La pratique plastique pour Nathalie : médiateur de la rencontre</td>
</tr>
<tr>
<td>108MEP</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Ouaih, ouaih</td>
<td>Non ! Et on en a discuté de ça, avec un collègue, et il disait lui que, ben par exemple nature morte, tout ça, il faisait avec les enfants !</td>
</tr>
<tr>
<td>109NB</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Nathalie</td>
<td>Ça ne te gêne pas, non ben c’est bien, c’est bien, et je voulais savoir par rapport au travail qu’on a fait, est-ce que toi t’es dans la pratique, c'est-à-dire, que, est-ce que de temps en temps, quand tu fais faire des trucs aux enfants par rapport aux arts plastiques ?</td>
</tr>
<tr>
<td>110MEP</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Nathalie</td>
<td>C’est-à-dire que toi t’as pas d’a priori là-dessus, c’est-à-dire que c’est pas parce que toi, que tu ne fais pas faire des trucs aux élèves</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nathalie cherche un élément de réponse à notre question, qu’elle puisse dans les discussions avec son collègue. S’essayer à produire, entrer dans la pratique plastique, pour passer à l’expérience de la production est envisagé par Nathalie. La pratique accompagne les enseignants en général. Il n’est pas rare que les enseignants s’essayent à faire, à fabriquer, à répondre aux demandent qu’ils sollicitent chez les élèves.

Elle discute de cette situation avec son collègue, qui lui apparemment est dans cette démarche. Mais elle pose comme question le fait de l’intérêt de cette pratique de l’enseignant et réfléchit à la réponse comme une éventualité.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Personne</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>108MEP</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Ouaih, ouaih</td>
<td>Oui, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>112MEP</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Nathalie</td>
<td>Ah non ! Par contre, pour certains enfants, ceux qui n’osent pas, ce serait certainement bien de voir aussi la maîtresse qui ne sait pas faire ou qui a du mal à réaliser quelque chose!</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La pratique des élèves ne lui pose pas de problème. Elle les laisse expérimenter. Les élèves peuvent aussi voir l’enseignant au prise avec une expérimentation, c’est tout à fait envisageable et même bien pour eux.

Nathalie n’a aucun état d’âme par rapport à ce qu’elle ne sait pas faire sur le plan de la pratique et nous éclaire sur ce qu’elle pense de cette situation, puisqu’elle met là en avant le rôle de l’école, soit le fait de faire produire les élèves.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Personne</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>25NB</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Nathalie</td>
<td>Le lexique précis : la composition</td>
</tr>
<tr>
<td>27NB</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Nathalie</td>
<td>Et là du coup, c’est vrai que dans ce qu’ils font, tu le verras,</td>
</tr>
<tr>
<td>127NB</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Nathalie</td>
<td>Euh, y a pas d’espace ! Ils ont collé des trucs, et même ils ont pas, pas utilisé bien les taches, si tu veux, des fois t’as des morceaux découps, mais composer ...</td>
</tr>
<tr>
<td>129NB</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Nathalie</td>
<td>Oui, ils déplaçaient et installer ! Ils étaient dans la composition !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

213 CF. ANNEXES DONNEES COMPLEMENTAIRES ORDRE ALPHABETIQUE, NATHALIE, CAHIER MUSEE ELEVE GROUPE AGEEM VICHY 2011.
La spécificité du travail plastique demandé, ne cherche pas la perfection, mais l’élaboration de la composition dans l’espace de la feuille. Nathalie doit s’y résoudre. Cependant elle met en doute ce qu’elle a proposé et cherche l’origine des difficultés des élèves dans cette proposition.

Que Nathalie ait découvert ce vocabulaire de la discipline en même temps que ces élèves, ou qu’elle ait travaillé pour obtenir des précisions sur les œuvres du cahier Géo214, est aussi important que le fait de transcrire le lexique aux élèves. Comment fait-elle ? Elle donne quelques réponses. Elle prend donc appui sur les œuvres pour construire un parcours autour de la nature morte. Elle trouve d’autres œuvres, afin d’en constituer une collection, un réseau, et enfin les laisser produire. L’activité proposée aux élèves est remarquable. Elle consiste à passer du volume, puisque les élèves utilisent des objets réels, à la peinture, donc un travail en 2 dimensions. Les élèves organisent eux-mêmes ce qu’ils vont peindre. Cette situation problème est complexe pour des élèves, et nous pensons que Nathalie, n’aurait pas pu penser cette situation si elle n’avait pas eu sous les yeux l’œuvre de départ. Cette nature morte a accompagné l’enseignante dans la mise en place d’une situation pédagogique lui semblant efficace et dynamique en arts visuels : les élèves sont amenés à découvrir une clef capitale dans les arts plastiques, celle de la composition. Nathalie fait donc progresser les élèves dans la découverte et la rencontre de l’œuvre par ce constituant important de l’œuvre.

**Le détail : la nature morte presque invisible**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Référence</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>147NB 7 mars 2012</td>
<td>Et donc je les avais en grand et après par table, ils avaient les mêmes en petit, ils devaient réfléchir ensemble, et euh, eh ben nature morte c’est ressorti, tu vois, parce que j’en avais mis exprès, certains enfants ont vu sur la petite table une nature morte ! Et oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>149NB 7 mars 2012</td>
<td>Donc, et puis je te dis, y a des choses, qui restent !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Cette œuvre n’est pas une nature morte, bien sûr, mais les petits élèves ont repéré une table au dernier plan, sur laquelle sont installés des objets à peine distincts, dans le flou de la touche de peinture. Le terme nature morte est réapparu. Nathalie constate donc, que les élèves s’emparent du lexique.

Van GOGH, *La chambre*. Octobre 1888, Musée Van Gogh; Amsterdam, Pays-Bas.

Nathalie exploite non seulement les différents formats des reproductions, mais aussi, le jeu de plusieurs reproductions identiques, tout en se souciant de l’évaluation de ce qui est fait : « nature morte c’est ressorti, tu vois, parce que j’en avais mis exprès ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>Référence</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>150MEP 7 mars 2012</td>
<td>Y a des trucs qui restent dans leur langage ?</td>
</tr>
<tr>
<td>151NB 7 mars 2012</td>
<td>Oui ! Mais je pense que c’est parce qu’ils ont fait, aussi</td>
</tr>
<tr>
<td>153NB 7 mars 2012</td>
<td>On aurait juste montré la nature morte et je leur aurait dit c’est une nature morte,</td>
</tr>
<tr>
<td>155NB 7 mars 2012</td>
<td>Parce qu’ils ont pratiqué, c’est resté parce qu’ils ont pratiqué</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le lexique spécifique est retenu par les élèves. Dans ce contexte, le terme nature-mort est exploité dans une dimension pratique. Ils installent les objets-jouets de la cuisine dans un cadre, qui sera déterminant du travail à peindre. Ensuite ils trient, ils comparent des œuvres, ce qui fait suite à la composition qu’ils ont travaillé sur le plan des arts visuels. Les deux pratiques s’enchainent et construisent une compréhension de la notion. La mémorisation des termes de vocabulaire est faite pour Nathalie, parce qu’elle élabore ce type de dispositif : « parce qu’ils ont fait, aussi », « nature morte c’est ressorti ». Le vocabulaire spécialisé se construit autour des œuvres. Le dispositif, de placer devant les élèves, des œuvres, leur offrent la possibilité de repérer, de discriminer et de les sélectionner en pratiquant un vocabulaire appris. Ce vocabulaire devient un pivot pour l’appropriation fine de l’œuvre, « certains enfants ont vu sur la petite table dans l’œuvre de Van GOGH, *La chambre*, une nature morte ».

Pour que les élèves puissent utiliser le lexique, il faut que l’enseignante le manipule devant eux. Nature morte correspond à un genre de la peinture. Nathalie part de ce qu’elle connaît. N’oublions pas qu’elle a déclaré ne rien se souvenir de ce qu’elle aurait vu à l’école comme œuvres d’art, mais elle est capable de discriminer une nature morte, d’un paysage, donc elle a appris qu’il existe des genres dans la peinture : notamment la nature-mort. Même si cette remarque peut sembler simpliste, elle met en avant l’emploi du lexique spécifique, qu’il a bien fallu qu’elle découvre et apprenne.

**Une autre manière de voir, voir autrement, aiguiser le regard : dessiner**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Référence</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>161NB 7 mars 2012</td>
<td>Et donc ils avaient chacun, leur petit carnet et ils pouvaient, euh, dessiner, ce qu’ils voulaient !</td>
</tr>
<tr>
<td>163NB 7 mars 2012</td>
<td>Voilà, ou recopier, qu’au crayon gris, parce qu’on avait que des crayons gris !</td>
</tr>
<tr>
<td>165NB 7 mars 2012</td>
<td>Donc on pouvait ; et c’était assez sympa, parce qu’ils étaient allongés un peu partout, et ils voyaient des détails, sur certains tableaux et ou ils ont recopié, ou ils ont fait ce qu’ils avaient envie ! Ça j’ose faire ça maintenant !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les élèves sont entrés dans les salles du musée Rigaud, où la collection de maître Rey est exposée. Ils voyaient des détails des œuvres. Nathalie constate qu’ils voient les détails, parce qu’ils les dessinent sur leur carnet : « ils ont recopié ». Les

---

élèves avaient donc l’autorisation de se déplacer semble-t-il, peut-être de faire des allers retours entre leur position allongée et le fait d’être face aux œuvres et donc d’aller plus près voir l’œuvre, d’en voir les détails.

Nathalie donne aux élèves un outil pour capter les traces de la rencontre avec les œuvres : des carnets de croquis. Elle installe les élèves face aux œuvres dans des conditions agréables, pour de petits élèves « ils étaient allongés ». Ce sont des élèves encore très jeunes, entre 4 et 6 ans et la permission de trouver une position agréable, leur permet de prendre du plaisir à dessiner sur leurs petits carnets. La consigne est flottante : « ils ont fait ce qu’ils avaient envie ». Nathalie n’en dit pas plus. Ils ont des supports individuels, qui induisent une production et sont surtout face à de vraies œuvres. Nathalie constate qu’ils ont produit ce qu’ils voulaient de l’œuvre.

**Le format, le motif, le support**

Nathalie travaille sur une réappropriation du format, suite à l’atelier de pratiques artistiques, qu’elle a suivi avec le groupe AGEEM, en début d’année. Nathalie veut expliquer tout le travail préparé et joint à l’entretien quelques explications. Nous avons enlevé par la suite les propos ajoutés par Nathalie dans ce tour de parole, pour éviter une surcharge.

22MEP 7 mars 2012

Et ils ont faits les textes avec les taches, et alors, c’est plus laborieux ?

23NB 7 mars 2012

En ben, j’ai gardé le même format, carré, et ils ont trouvé, je leur ai demandé, ils ont trouvé difficile de faire des lettres imaginaires, parce que c’était petit ! Le format, ça les a gênés, ils ont du mal à découper ! (Je te joins quelques photos prises aujourd’hui lors de la 1ère séance. J’ai donné comme consigne : « Découpe des lettres qui se ressemblent. Il faut remplir le carré ». La séance n’est pas terminée, nous continuons jeudi. C’était long pour certains de choisir, découper, coller. J’ai donné un carré de 12X12 mais je me demande si ce n’est pas trop petit. Est-ce qu’on aura plusieurs propositions (texte, composition ?) Bien sûr, je m’en suis aperçu quand les élèves ont commencé à coller. Je te dirai. Andréa (en GS) m’a demandé « c’est pas grave si on sait pas ce que c’est ? ». En fait elle voulait savoir si on pouvait coller des lettres même si on ne pouvait pas lire. J’ai répondu : elle lui rappelant la consigne « tu choisis des lettres qui se ressemblent, donc choisis celles que tu veux, c’est toi qui décides ». Tu verras, certains n'ont pas respecté la consigne et ont collé des paragraphes entiers. Ce sont des moyens. Les grands sont plus organisés mais certains ont découvert un titre lettre par lettre ; Pour l’instant, je n’ai rien dit et ai laissé faire. Je ne sais pas si pour eux des lettres qui se ressemblent c’était assez clair ou alors dans l’action ils ont oublié « des lettres qui se ressemblent » ; c’est peut-être pour eux la couleur ? Mais comme je te l’ai dit ce n’est pas fini alors suite jeudi. Je leur demanderai d’explicitier ! Petite remarque : au niveau organisation, j’ai fait ça en groupe classe ; il y avait des absents, 22 présents au lieu de 29, moyens et grands mélangés. Je leur ai précisé que je ne voulais pas trop de panique dans la classe : bouts de papier partout par terre, qu’on prendrait 5 mn pour ranger, ce que je fais aussi lors des séances de sciences par exemple, et pour tout travail en général. Ils ont été supers : il n’y avait pas un seul bout de papier par terre ! J’avais mis une nappe sur les tables car le papier collé sur la table, ce n’est pas terrible pour l’assem. Avec la nappe, c’était impeccable. Ah, les enfants se sont regaûes et étaient tous dans l’activité même ceux qui ont un peu de mal d’habitude)

24MEP 7 mars 2012

Ah c’était trop petit le format, ah oui ?

25NB 7 mars 2012

Et là du coup, c’est vrai que dans ce qu’ils font, tu le verras,

26MEP 7 mars 2012

Ouais ?

27NB 7 mars 2012

Duh, y a pas d’espace ! Ils ont collé des trucs, et même ils ont pas, pas utilisé bien les taches, si tu veux, des fois t’as des morceaux découpés, mais composer ...

Le travail est laborieux, difficile, les élèves n’ont pas l’habitude d’être plongés dans une situation comme celle-ci. Le problème premier vient du format. Les petits élèves découvrent le format et les consignes et semblent se battre avec plaisir, pour résoudre ce qu’on leur demande. Un petit format carré, inspiré des œuvres de Mondrian, est distribué aux élèves. Les différentes œuvres nous permettent de constater que le format induit la production artistique. Il semble gêner les élèves par sa taille. Dans la formation que nous avons mise en place, nous avons produit autour de ces mêmes formats. Nathalie a conservé le format adulte plus petit qui avait été donné dans l’atelier de pratique. La difficulté vient-elle d’abord de l’adaptation de la situation problème aux élèves ? Vient-elle du seul fait du format proposé ? Le format dans l’œuvre oblige un regard particulier, souvent centré, du fait de la forme géométrique carrée, qui construit une série de lignes mathématiques organisées dans la figure. Médianes et diagonales donnent l’impression d’une composition très régulière et très équilibrée.

| Piet MONDRIAN, Composition avec rouge, jaune, bleu, 1937-1942, Musée D’art Moderne de New-York | Piet MONDRIAN, Composition II en rouge, bleu et jaune, 1930 | Piet MONDRIAN Losange, avec deux lignes et du bleu, 1926 |
Même si Nathalie n’a travaillé que ce format carré en classe, nous savons qu’il nécessite une recherche plastique concernant la composition. Lorsque Mondrian choisit d’intituler l’œuvre Losange, il reviendra sur ce type de format dans la dernière période de sa vie, il précise qu’il s’agit de « de carrés sur la pointe ». On comprend alors tout l’intérêt de travailler sur ce format, dans la diversité des points de vue et ses particularités. Nathalie envisage dans sa proposition, ce que la compréhension fine de la composition, a d’important dans l’appropriation de l’œuvre.

23NB 7 mars 2012
Eh ben, j’ai gardé le même format, carré, et ils ont trouvé, je leur ai demandé, ils ont trouvé difficile de faire des lettres imaginaires, parce que c’était petit ! Le format, ça les a gênés, ils ont du mal à découper !

24MEP 7 mars 2012
Ah c’était trop petit le format, ah oui ?

25NB 7 mars 2012
Et là du coup, c’est vrai que dans ce qu’ils font, tu le verras,

26MEP 7 mars 2012
Ouaih ?

27NB 7 mars 2012
Euh, y a pas d’espace ! Ils ont collé des trucs, et même ils ont pas, pas utilisé bien les taches, si tu veux, des fois t’as des morceaux découpsés, mais composer ...

Reprenons ce que Nathalie nous dit. Les élèves ont donc adapté leur travail au format. Même si la difficulté vient particulièrement de celui-ci, ils ont combiné ce qui était demandé pour proposer une réponse possible. Mais dans tous les cas le travail demandé par le format, c’est à dire se pencher sur la composition que peut induire le format, est réalisé. Les œuvres de Mondrian, ne sont pourtant pas montrées aux élèves. Elles restent en sourdine, en arrière plan du travail de l’enseignante, parce qu’elle est préoccupée par d’autres notions envisagées, peut-être plus significatives pour les élèves et surtout l’âge des élèves.

29NB 7 mars 2012
Et y a un bout de la tache et plein de blanc !

30MEP 7 mars 2012
Parce que c’est difficile, pour eux, ouaih, ouaih ?

31NB 7 mars 2012
Ouaih c’est, ils ont trouvé vraiment dur !

32MEP 7 mars 2012
Donc du coup c’est peut-être sur /…/

33NB 7 mars 2012
Ça je l’ai fait qu’avec les grands !

34MEP 7 mars 2012
Ben l’élaboration de la tache, ça peut peut-être se travailler ?

Les œuvres qui sont sous-jacentes, conduisent en partie la séquence pédagogique de Nathalie. Dans le processus d’installation de la séquence, cependant arrive d’autres œuvres qu’elle juge plus adéquates. Les élèves ont cherché à ne pas faire n’importe quoi. La consigne et les contraintes accompagnent les élèves dans leur travail. C’est la proposition de l’enseignante qui ménage leur production plastique et les oriente dans l’expérience, mais sans oublier qu’elle-même structure son propre travail pédagogique en résonnance avec les œuvres supports. Dans ce travail, une seule œuvre sert de point de repère pour les élèves et d’articulation pédagogique pour l’enseignante.
On comprend ainsi comment l’enseignante autorise les élèves à venir comparer leur travail avec une œuvre, celle d’Herbin. Pourtant cette œuvre n’est pas montrée au début de la production des élèves, elle vient en contre point pour jouer en contradiction avec le format des travaux élèves et s’ajuste sur la question de la composition. Nous constatons que ce sont les deux enjeux disciplinaires capitaux que Nathalie met en place dans sa séquence.

### Les dimensions pour expérimenter la matérialité de l’œuvre

<table>
<thead>
<tr>
<th>Référence</th>
<th>Date</th>
<th>Complémentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>461NB  7mars 2012</td>
<td>Parce que sinon, on prend pas de recul, tu sais on disait l’échelle, mais t’as des sites qui sont super pour les petits, pour voir ce que ça donne, parce tu vois eux, y arrivent pas à comprendre et là t’as une images, ben ça dans l’analyse des productions, ou des œuvres quand on voit Guernica, ce que tu nous a dit là, et la jeune fille, de ben on a fait un pas, là justement, parce que avant on avait pas cette possibilité et coup on voyait pas l’importance de l’échelle, on prend… du…</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>462MEP  7mars 2012</td>
<td>Oui du recul ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>463NB  7mars 2012</td>
<td>Voilà c’est ça, et c’est vrai que même par rapport à ces productions, tu vois, même quand ils ont fait leur texte imaginaire au début, je me suis dit « hhhan » et puis ils ont eu du mal et tout ça, en fait non, si tu les regardes. Y a quand même, la ligne, c’est revenu, les espaces ils ont eu du mal, parce qu’ils ont eu du mal à décopper et à s’organiser et que le format était petit, mais voilà, tu reviens dessus, tu regardes, mais non y a eu des choses, quand même, c’est vrai, y a eu des choses quel</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nathalie rappelle également cette rationalisation des formats qui passent par la photocopieuse, le vidéoprojecteur ou encore le rétroprojecteur. Nathalie comprend ce que les élèves peuvent sentir de l’œuvre, des dimensions de ces œuvres lorsqu’ils sont confrontés des formats, et montre que les élèves se les approprient, en reprenant la composition sur leur carnet.

### d’auteur : © Adagp ; - Dimensions : Chaque boîte : H. 12 x L. 23 x P. 21,5 cm ; - Echelle : Ainsi ce petit schéma matérialise la taille de l’œuvre par comparaison à l’échelle humaine.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Référence</th>
<th>Date</th>
<th>Complémentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>169NB  7mars 2012</td>
<td>Et là au niveau de la taille, qu’il y a des petites et des grandes, là ils le voient pour de vrai</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>170MEP  7mars 2012</td>
<td>La dimension, ouaih la dimension ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>171NB  7mars 2012</td>
<td>Parce que tout ce qu’on leur montre, déjà que si tu photocopies des choses, et ben c’est forcément format A4</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>173NB  7mars 2012</td>
<td>Et euh, en général, c’est pas très, très grand,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>175NB7  3mars 2012</td>
<td>Enfin, ou même t’as des reproductions c’est grand, alors que c’est tout petit !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>177NB  7mars 2012</td>
<td>Et là c’était de petit tableau, de petit format ! C’est tout petit !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


<table>
<thead>
<tr>
<th>Référence</th>
<th>Date</th>
<th>Complémentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>183NB  7mars 2012</td>
<td>C’était vraiment des tableaux miniatures, leurs dimensions, quand même, donc du coup, ça a de l’importance pour la composition !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>184MEP  7mars 2012</td>
<td>Alors tu dis dimension, est-ce que t’as travaillé sur le format avec eux ? sur des différents formats, est-ce que ça, ça a été fait par exemple ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>185NB  7mars 2012</td>
<td>Non ! Enfin si avec les petits personnages, tu sais, l’habitation imaginaire et l’échelle des bonhommes, qui ne rentrent pas dans leur maison, trop grand, trop gros etc… ils copiaient dans le papier pour, faire entrer leur bonhomme, tu vois ça, exactement, l’échelle</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>186MEP  7mars 2012</td>
<td>Oui, oui, ça me revient, mais donc pas sur le format autre ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>187NB  7mars 2012</td>
<td>Non ! Pour le carré ! Enfin à part le carré, pour euh, mais bon, et y avait que le carré en plus !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>188MEP  7mars 2012</td>
<td>Ouaih ! Ouaih, y avait que le carré ? Donc du coup, le problème de la dimension, tu l’as vraiment quand ils étaient face à face avec l’œuvre ?</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nathalie a travaillé pendant l’année sur d’autres notions et notamment celle de l’échelle dont il est question dans ces répliques. Les élèves avaient de petites figurines en papier qu’ils avaient faites eux-mêmes. Nathalie proposait de construire des habitations imaginaires pour ces figurines et les élèves s’y étaient investis. Seulement lorsque les personnages ont du entrer dans leurs habitations, ils étaient trop grands, trop gros. Le problème de l’échelle est apparu et à du être résolu par les élèves. Nous pourrions nous poser la question, de savoir si l’enseignante, à ce moment-là ne percevait pas le problème de la dimension avec les élèves, au moment de la rencontre avec les œuvres, de la même manière, c’est-à-dire qu’elle pense que les élèves peuvent par l’intermédiaire de leur corps, appréhender les notions de dimension : grand, petit, étroit, long, fin, épais,
etc. Elle se rend compte de l’importance de la matérialité de l’œuvre, et elle en profite pour le faire partager à ces élèves par le biais de la rencontre particulière qu’elle leur offre.

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs

Non renseigné

3e) Rôle de l’enseignant : Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école

Comparer est un exemple de ce que peut faire l’enseignant facilement dans la classe pour Nathalie : c’est un exemple de l’effet enseignant

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>302MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Et euh, tu leur as montré des références ? Avec ceux !</td>
</tr>
<tr>
<td>303NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Et j’ai montré Herbin !</td>
</tr>
<tr>
<td>304MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>305NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Et j’ai montré un texte russe, aussi, j’ai pris un texte russe, pour pas qu’ils reconnaisent des lettres !</td>
</tr>
<tr>
<td>306MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Des caractères russes ! D’accord ! d’accord /.../ et ils ont fait, ils ont fait quoi avec Herbin ils en ont parlé, euh ?</td>
</tr>
<tr>
<td>307NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Ben, on a classé en fait leur production, en fonction des œuvres, on a dit : est-ce que c’est comme ça ou ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>308MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>A d’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>309NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Comme ce qu’à fait Herbin ou c’est comme le texte ? Et on s’en est servi !</td>
</tr>
<tr>
<td>310MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Donc, du coup ils ont classé, en fait leur production par rapport au texte ?</td>
</tr>
<tr>
<td>311NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Ouaih ! (J’ai 2 photos de ces classements si tu veux)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans la proposition de Nathalie, la comparaison entre production élèves et l’œuvre apporte une évaluation, une argumentation à la justification de la production de l’élève. L’œuvre est intégrée dans le travail, comme un outil, assorti de qualités qui laissent le rapprochement œuvre-production, possible.

L’œuvre sert de repères pour analyser les productions des élèves. L’enseignante la manipule, l’analyse, la décortique, la range, la classe, pour construire et accompagner l’évaluation des productions.

Travaux d’élèves, sous la reproduction de l’œuvre d’Herbin Vendredi 1

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>373NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Oui, après les lettres qui se ressemblent, ça je sais pas s’ils ont bien compris, ou alors c’est parce que, on le fait des fois, on rapproche des choses,</td>
</tr>
<tr>
<td>374MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>375NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Mais c’est souvent deux à deux</td>
</tr>
<tr>
<td>376MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>377NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Ça, ça va avec ça, tu vois,</td>
</tr>
<tr>
<td>378MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>379NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Et je pense que certains, ils on fait ça aussi donc,</td>
</tr>
<tr>
<td>380MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>381NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Je pense que pour certains y a eu ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>382MEP</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Ah, donc ça pourrait être donc ça, dans les manières de mettre en place l’apprentissage, que l’on retrouve après dans les productions plastiques des choses qui euh, ont été un peu conduite, c’est possible, c’est possible, donc du coup ça veut dire que ?</td>
</tr>
<tr>
<td>383NB</td>
<td>7mars 2012</td>
<td>Oui, oui, parce que là aussi, tu vois ! Dans la comparaison, quand on travaille sur la comparaison d’œuvre d’art, on les mets deux à deux !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La notion de ressemblance est très aléatoire. En quoi et comment identifier des choses qui se ressemblent ? Sur quel plan ? Dans quelles conditions ? N’y a-t-il pas une certaine subjectivité ? Qu’en est-il alors pour des élèves ? Nathalie détaille petit à petit, le dispositif et l’accompagnement qui lui permette de sortir de la difficulté.

Elle pose comme une éventualité, le fait que tous les élèves n’y parviennent pas, mais elle reste convaincue que Transfert entre ce qui se passe d’une discipline, à l’autre : comment résoudre une situation problème en arts plastiques, en prenant des modalités de production (réflexion, analyse), d’une autre discipline.
AXE 4 « Professionnalité ») Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action)  
4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques: événements, incidents, imprévus

### Revenir sur les formats standardisés : la rencontre réelle avec les œuvres

| 167NB | 7 mars 2012 | Eh ben déjà, ils voient des vraies œuvres, là, parce que tous qu’on leur montre à l’école, c’est des reproductions, quoi ! |
| 168MEP | 7 mars 2012 | Oui ? |
| 169NB | 7 mars 2012 | Et là au niveau de la taille, qu’il y a des petites et des grandes, là ils le voient pour de vrai |
| 170 MEP | 7 mars 2012 | La dimension, ouaïa la dimension ? |
| 171NB | 7 mars 2012 | Parce que tout ce qu’où leur montre, déjà que si tu photocopies des choses, et ben c’est forcément format A4 |

Au musée Rigaud de Perpignan, Nathalie amène les petits élèves, voir la collection de Maître Rey, correspondant à l’exposition d’un ensemble de petit tableau à la fois commandé et proposé avec toujours le même format : le format 1F, soit 22x16 cm. Elle nous dit vouloir sortir de ces habituelles reproductions uniformisées : « Parce que tout ce qu’on leur montre, déjà que si tu photocopies des choses, et ben c’est forcément format A4 ». Il y a même des situations qui mettent en erreur l’appréciation de l’œuvre : des œuvres montrées en très grand format et qui sont toutes petites : « Enfin, ou même t’as des reproductions c’est grand, alors que c’est tout petit » ou encore le format standardisé des œuvres projetées sur un écran par exemple.

### La dimension des œuvres

| 173NB | 7 mars 2012 | Et euh, en général, c’est pas très, très grand, |
| 175NB/7 mars 2012 | Enfin, ou même t’as des reproductions c’est grand, alors que c’est tout petit ! |
| 176MEP | 7 mars 2012 | Alors que c’est tout petit ! Oui ! |
| 177NB | 7 mars 2012 | Et là c’était de petit tableau, de petit format ! C’est tout petit ! |

La dimension des œuvres est un élément très important de la matérialité de l’œuvre, qui n’est jamais, voire presque pas pris en compte. Savoir que dans la hauteur de Guernica, on peut y trouver presque 8 fois la hauteur du tableau la jeune fille à la perle, est fondamental, pour comprendre à la fois le cri d’horreur dans l’immensité de l’œuvre de Picasso, et saisir l’intimité subtile de Vermeer. La dimension de l’œuvre s’exprime, se vit dans la rencontre avec l’œuvre.

| Picasso, Guernica, | 1937, Musée Reina Sofia, Madrid. (349, 776cm) | Vermeer, La jeune fille à la perle, 1665, Mauritshuis, La Haye (45, 40cm) |

### Pratique pédagogique transférée du stage à la classe

| 21NB | 7 mars 2012 | Et ils ont faits les textes avec les taches, là ! |
| 22MEP | 7 mars 2012 | Et ils ont faits les textes avec les taches, et alors, c’est plus laborieux ? |
| 23NB | 7 mars 2012 | Eh ben, j’ai gardé le même format, carré, et ils ont trouvé, je leur ai demandé, ils ont trouvé difficile de faire des lettres imaginaires, parce que c’était petit ! Le format, ça les a gênés, ils ont du mal à découper ! |
| 24MEP | 7 mars 2012 | Ah c’était trop petit le format, ah oui ? |
| 25NB | 7 mars 2012 | Et là du coup, c’est vrai que dans ce qu’ils font, tu le verras, |
| 27NB | 7 mars 2012 | Euh, y a pas d’espace ! Ils ont collé des trucs, et même ils ont pas, pas utilisé bien les taches, si tu veux, des fois t’as des morceaux découpés, mais composer ...

Nous revenons plus loin dans l’entretien sur cette séquence que nous avions montée en stage et qu’elle essaie d’analyser.

| 307NB | 7mars 2012 | Ben, on a classé en fait leur production, en fonction des œuvres, on a dit : est-ce que c’est comme ça ou ça ? |
| 308MEP | 7mars 2012 | A d’accord |
| 309NB | 7mars 2012 | Comme ce qu’a fait Herbin ou c’est comme le texte ? Et on s’en est servi ! |
| 310MEP | 7mars 2012 | Donc, du coup ils ont classé, en fait leur production par rapport au texte ? |
| 311NB | 7mars 2012 | Ouaih ! |
| 312MEP | 7mars 2012 | D’accord ! donc du coup ils ont réussi à organiser, ça ? |
| 313NB | 7mars 2012 | Oui, ils ont organisé quand même ! Ils ont bien vu quand il y avait des lignes, ou quand y en avait un peu partout |
| 314MEP | 7mars 2012 | Ouaih ! d’accord ! donc du coup, y a un potentiel de vocabulaire qui est acquis, euh ! |
| 315NB | 7mars 2012 | Ben « ligne, mot, espace » oui ça c’est sûr |
| 316MEP | 7mars 2012 | Composition ? |
| 317NB | 7mars 2012 | Composition, on l’a dit qu’on pouvait en mettre partout sur la feuille, le mot est venu, après ! |
| 318MEP | 7mars 2012 | Donc du coup, ils ont un beau potentiel peut-être, pour analyser peut-être des œuvres, quoi, enfin ? |
| 319NB | 7mars 2012 | Oui, je pense, ça, ça va rester, ouaih ! |
| 320MEP | 7mars 2012 | Ils ont les moyens, maintenant de… ? |
Quelles sont les questions que pose la séquence pour Nathalie ? Utiliser l’espace de la feuille, l’œuvre d’art donne à l’enseignante, les moyens de travailler la composition, mais aussi de la comprendre, le texte poétique russe, fonctionne comme une référence artistique. Le vocabulaire pourra être transféré sur l’analyse d’œuvre ou encore de mettre en mots la rencontre.

Nous observons à ce moment, que Nathalie a pris en charge l’activité qui avait été proposée lors de la journée de formation en se l’appropriant et l’adaptant à ses élèves. Elle l’a réduit à un objectif en apparence simple : les élèves repèrent des lignes ou montrent des lignes, dans leurs productions. Mais le repérage de lignes signifie la prise de conscience de l’investissement de l’espace, celui de la feuille. Quant à l’utilisation de « mots », elle permet d’entrer dans la notion de phrase, ou plus plastiquement de rythme.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pratique pédagogique tâtonnante</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>107NB 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>108MEP 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>109NB 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>110MEP 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>111NB 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>112MEP 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>113NB 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>114MEP 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>115NB 7 mars 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nathalie essaie, elle tâtonne, mais elle ne le cache pas aux élèves. C’est une manière de désacraliser la pratique et la rencontre avec l’œuvre, mais aussi de rapprocher les difficultés des uns et des autres : élèves et enseignants.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Faire des taches : pas si facile que ça</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>34MEP 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>35NB 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>37NB 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>39NB 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>41NB 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>43NB 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>44MEP 7 mars 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les plus petits des élèves ont été exclus en partie de la proposition, mais ont contribué à la réalisation des taches. Nathalie explique l’activité en détail et en reconstitue les principales étapes. Elle conserve une partie des consignes secrètes, pour capter la motivation des élèves. Cette subtilité, qui est de ne pas informer trop tôt les élèves, permet de garder les élèves dans le suspend et les met en attente d’une suite.

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève

L’enseignant doit acquérir des savoir-faire (technique) pour mettre les élèves en situation d’autonomie et de pratique plastique

| 406MEP 7 mars 2012 | Alors est-ce que tu penses que c’est parce que toi, sur cette pratique là, toi ? |
| 407NB 7 mars 2012 | Hum ! |
| 408MEP 7 mars 2012 | Tu es opérationnelle, donc du coup confiant ? |
| 409NB 7 mars 2012 | Ben ça je pense que tu peux faire parce que tu maitrises toi, parce que si, tu leur fais faire déjà, et qu’après tu peux rien en faire, il faut quand même avoir un minimum pour faire un mini montage |
| 410MEP 7 mars 2012 | Hum hum |
| 411NB 7 mars 2012 | Même si c’est pas un truc parfait |
| 412MEP 7 mars 2012 | Hum hum |
| 413NB 7 mars 2012 | Qui est un résultat qu’ils peuvent voir, quoi, sinon, ça reste dans l’ordi et t’en fait rien ! (En fait c’est mettre en forme ce qu’ils ont fait pour donner de la valeur à leur travail) |
| 414MEP 7 mars 2012 | Oui ? |
| 415NB 7 mars 2012 | Tu vois ce que je veux dire ? |
| 416MEP 7 mars 2012 | Oui oui ! |
Nathalie soulève la question sur la nécessité de l’enseignant de caler une certaine pratique, parce qu’elle lui donne la possibilité de lâcher prise sur la production des élèves et les rendre autonomes, dans de bonnes conditions. Les œuvres proposées sont des courts-métrages. Les élèves les voient et prennent en référence ces films. Ils ont donc une idée de ce qu’ils peuvent faire, de ce que peut rendre tel ou tel effet, à leur niveau et avec les possibilités du matériel, mais ils ont des éléments de références pour s’y appuyer. Nous pensons que Nathalie a choisi la pratique plastique de la vidéo, parce qu’elle pense qu’elle est adaptée aux élèves. Elle s’y intéresse depuis longtemps ; elle a donc les moyens de contrôler, le travail, mais de ce fait les moyens de lâcher prise sur celui-ci.

Nous nous demandons si le matériel, les œuvres de références, les conditions de la situation d’apprentissage, la mise en place de petits films de cinéma, les courts-métrages... peuvent entraîner l’enseignant dans une implication forte ?

| 417NB 7mars 2012 | Il faut qu’ils puissent le voir, même à la limite le montrer à d’autres pour que, eh voilà, ils ont fait un film quoi ! |
| 418MEP 7mars 2012 | Et euh ? |
| 419NB 7mars 2012 | Et donc là forcément, il faut que toi, t’es un minimum de technique, pour pouvoir le faire, quoi |
| 420MEP 7mars 2012 | De technique ou de pratique ? |
| 421NB 7mars 2012 | Ben les deux, parce que c’est en pratiquant que tu vas t’améliorer, je vois, même, ça fait plusieurs années qu’on fait des films, eh bah les premiers, c’était, je fais eh voilà, |
| 422MEP 7mars 2012 | Ouah ! |
| 423NB 7mars 2012 | Puis maintenant, on maitrise plus quoi et parce qu’on a pratiqué |

La technique n’est rien sans la pratique. La pratique met en avant l’idée et contenu. La technique est un mode opératoire qui peut être contourné. Une technique peut en remplacer une autre, elle ne bloque pas les élèves, elle peut être détournée. Il est donc plus question de « pratique », c'est-à-dire de manipulations, d’expérimentations, ou d’essais. La technique vient s’associer. Nathalie se remémore les films et courts-métrages qui ont été montrés en formation. Elle s’est appuyée sur ces rencontres avec des courts-métrages, pour continuer le travail avec ses élèves (titres : Pixar Snowman, For the bird, tin toy, red’s dream).

215 Le côté intuitif des machines défie sans cesse les élèves et provoque une réelle course ; la facilité d’usage n’empêche aucunement l’apprentissage des caractéristiques de l’image et de l’œuvre, peut-être trouvera-t-on, dans l’exemple de la petite vidéo la jeune fille à la perle. (Voir le festival film Pocket)

Les élèves doivent avoir sous les yeux le fruit de ce qu’ils produisent. L’efficacité du travail sur l’animation vient du fait de cette rapidité à entrevoir le rendu de la production et d’en mesurer l’importance.

| Les élèves en difficulté en suivi en particulier |
|---|---|
| 324MEP 7mars 2012 | Donc, du coup, comme tu dis, ce sont les Moyens, donc, comment t’es intervenue, là, t’as fait quelque chose ? T’as laissé ? |
| 325NB 7mars 2012 | Non, j’ai laissé faire ! |
| 326MEP 7mars 2012 | Ouaih ? |
| 327NB 7mars 2012 | Parce qu’en plus y a plusieurs paramètres, c’est des enfants en difficulté. |
| 328MEP 7mars 2012 | Ouaih ? |
| 329NB 7mars 2012 | Dont une, en très grande ! |
| 330MEP 7mars 2012 | Ouaih ? |
| 331NB 7mars 2012 | Donc si tu veux, déjà de rester dans le carré, et de découper des, au départ, déjà, sur le 1er jet |
| 332MEP 7mars 2012 | Donc du coup on parlait de ces enfants en difficulté |
| 333NB 7mars 2012 | Hum! Ouaih ? |
| 334MEP 7mars 2012 | Et donc du coup, on laisse ? |
| 335NB 7mars 2012 | Donc déjà le 1er jet, eh ben, y a pas eu que des lettres ! |
| 336MEP 7mars 2012 | Ouaih ? |
| 337NB 7mars 2012 | Y a eu des petits personnages découps, enfin, ils ont du mal à découper certains, |
| 338MEP 7mars 2012 | Ouaih |
| 339NB 7mars 2012 | Y a eu des petits personnages découps, enfin, ils ont du mal à découper certains, |
| 340MEP 7mars 2012 | D’accord, |
| 341NB 7mars 2012 | Et ils étaient dans l’activité, |
| 342MEP 7mars 2012 | D’accord |
| 343NB 7mars 2012 | Donc pour eux c’était déjà bien, donc après quand ils collaient des morceaux, des mots entiers et tout ça, |
| 344MEP 7mars 2012 | Oui oui ? |
| 345NB 7mars 2012 | J’ai laissé, le 2ème jet par contre, quand on a fait comme un texte, euh, là, y a plus eu d’images, si tu veux, déjà, pour eux, c’était super bien de.../voir,.../modifier, ça oui ! |
| 346MEP 7mars 2012 | Donc tu veux dire que ça, a sacrément évolué ? |
| 347NB 7mars 2012 | Ah oui, oui ! ouaih ! alors si tu veux déjà, y avait plus d’images, donc, les mots entiers on a laissé, quoi ! |
| 348MEP 7mars 2012 | Ouaih ! ouaih ? |
| 349NB 7mars 2012 | Y avait que les lettres |
| 350MEP 7mars 2012 | D’accord, d’accord ? |
| 351NB 7mars 2012 | Donc déjà c’était bien |
| 352MEP 7mars 2012 | Alors, donc du coup, ils se sont investis ? |
| 353NB 7mars 2012 | Et ils étaient vraiment tous dans l’activité, vraiment c’était, euh... (J’ai laissé faire mais lors de la discussion autour des productions, ce sont les élèves qui ont dit « ça va pas, là il y a des personnages ». On a mis ces productions de côté (mais les œuvres sont toujours affichées au tableau !) parce qu’elles ne répondaient pas à la consigne. Ils ont repris et changés leur production seuls et ils l’ont replacés) |

Nathalie raconte dans cette interaction un exemple de situation où les obstacles apparaissent. Mais Nathalie a maintenu l’activité en minimisant les objectifs non opérationnels pour ces élèves, et en valorisant d’autres points plus pertinents : suivre les consignes par rapport à la prise en charge du format, respecter ce format, et être dans l’activité, s’engager en tant qu’élève dans le travail. Ce qui l’intéresse, c’est que les élèves en difficulté, soient dans l’activité, qu’ils restent motivés, qu’ils se découturent pas, et enfin et surtout peut-être, qu’ils aient de moyens d’évaluer leur propre travail en regardant le classement des productions au tableau face à l’œuvre. L’œuvre est au tableau constamment, elle sert donc de repère. On voit bien l’outil-œuvre, comme un moyen d’accéder au travail à faire, comme un repère permettant de s’orienter, de s’orienter dans la production plastique, sans pour autant être le modèle ou les obliger à la copie. Ce qui dans le cadre didactique des arts visuels est important. On comprend là, la différence entre le « à la manière de » qui ne développe rien d’autre que l’illusion d’une production personnelle et cette situation problème qui elle, développe réellement l’expression personnelle de l’élève. C’est redonner à l’élève une place dans la rencontre avec l’œuvre.

Nous observons dans cette réplique que Nathalie se rend compte d’une évolution, des élèves et de leur avancée dans leur travail de pratique : « voir, ...modifier ». Nathalie cherche à décliner la séquence. Elle ancre les pistes didactiques déjà proposées et les associe à d’autres références que celles de l’œuvre de départ, les onomatopées par exemple, qu’elle ajoute à l’œuvre d’Herbin. Nous supposons que le fait de lâcher prise à ce moment précis et d’envisager, avec nous, autrement le prolongement de sa séquence, a permis la réorganisation de la séquence. Cette réorganisation s’est effectuée en fonction
mêmes de l’ancienneté. Des élèves qui ont franchi plus facilement les étapes de la situation problématique : images, lettres, puis groupe de lettres. Nous comprenons également l’intérêt que Nathalie prend à faire franchir les étapes aux élèves. Il nous semble que les œuvres motivent les élèves et permettent de fournir l’accompagnement nécessaire dans l’activité, par exemple de classer et d’évaluer sa propre production, seul, d’évaluer et de modifier son travail en fonction de son avancée. Il y a une motivation, certes et sans doute une fierté à comprendre ce qui est attendu ; Nathalie nous en fait la remarque, après l’entretien : reprendre son travail, le faire évoluer et ça seul. Nathalie montre la possibilité pour des élèves d’être autonomes sur des pratiques plastiques, cependant que le travail est long et difficile, mais il ne les a pas rebutés. Nous pouvons nous poser la question de la place qu’occupe l’œuvre « toujours affichées au tableau » dans la confiance et la réussite de cette proposition ?

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel

<table>
<thead>
<tr>
<th>Des savoirs conscients</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>191NB 7 mars 2012</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Nathalie est conscience et est fière de ce développement professionnel. Pour Nathalie se former est très important. Elle a pris la responsabilité de la présidence de l’AGEEM, pour le département des Pyrénées Orientales et favorise les formations en arts plastiques et en histoire des arts avec toute son équipe.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| **193NB 7 mars 2012** | Mais c’est vrai, parce que je n’avais pas la culture artistique, trop développée, on va dire, |
| **195NB 7 mars 2012** | Oui, mais après, quand tu te lances, tu cherches après d’autres choses ! |
| **197NB 7 mars 2012** | Et euh, même moi, j’ai euh, mémorisé certaines œuvres et j’y fais référence parce que maintenant je les connais et qu’avant non, ça c’est à mon niveau ! |
| **199NB 7 mars 2012** | Et après, je crois, je vais plus tenter des choses ! tu vois |
| **201NB 7 mars 2012** | Que je vais plus oser |

Nathalie explique qu’elle développe sa culture artistique, qu’elle n’avait pas auparavant. Il faut donc se « lancer ».

**Et pour se lancer il faut savoir quoi faire avec les œuvres.**

| **205NB 7 mars 2012** | Mais avant, je ne savais pas trop quoi faire en fait si tu veux ! |
| **206MEN 7 mars 2012** | C’est surtout ça en fait, c’est plus ça, que le fait de pas connaître, c’est plus parce que tu ne savais pas trop quoi faire ? |
| **207NB 7 mars 2012** | Ouaih, ouaih, ouaih vraiment je crois, hum hum |
| **208MEN 7 mars 2012** | Ouaih, parce que bon, les œuvres on peut les rencontrer, mais ? |
| **209NB 7 mars 2012** | Oui, mais si tu veux ou peut rencontrer les œuvres mais quand tu veux faire quelque chose, il faut quand même que tu aies certaines références particulières, euh j’en sais rien, euh, si tu veux travailler, comme on a fait l’an dernier sur le corps et tout ça, faut quand même que, parce que chercher, ça prend du temps ! |
| **210MEN 7 mars 2012** | Çà prend du temps ? |
| **211NB7 mars 2012** | Çà prend du temps et puis tu, enfin je trouve que quand même il faut montrer, bon déjà, un panel élargi, mais comment dire, un, euh, des œuvres classiques, des contemporains, et enfin, tu vois |

Nathalie déclare que la recherche d’œuvres, prend du temps. Le choix sans doute également, mais elle n’en parle pas à ce moment de l’interaction. Cependant on peut penser qu’elle parle du temps qu’il faut également pour comprendre, pour comprendre la rencontre avec l’œuvre et ensuite pouvoir la transférer : « je ne savais pas trop quoi faire en fait si tu veux ! ». Elle ne savait pas quoi faire de ces œuvres ; que lui manquait-il ?

Nathalie parle de références et non de connaissance. Pourtant elle dit « je les connais », mais elle a ajouté bien qu’elle y fait « référence ». La connaissance à savoir ou non, sur l’œuvre ne l’effraye pas. Elle s’appuie sur la référence qui pourrait être vue comme un outil permettant de comparer les œuvres entre elle, autour des notions et des problématiques. Ainsi Nathalie construit des réseaux d’œuvres plus significatifs pour les élèves, parce qu’ils pourront les comparer sur des catégories déterminées par la didactique des arts visuels.

| **205NB 7 mars 2012** | Mais avant, je ne savais pas trop quoi faire en fait si tu veux ! |
| D’ailleurs lorsque Nathalie déclare qu’elle ne sait pas quoi faire des œuvres au début de ces recherches « Pas trop quoi faire », nous nous demandons si elle n’envisage pas la question, sous un autre angle, celui de savoir par quoi commencer ? Faut-il montrer les œuvres avant de produire ou l'inverse, laisser les élèves dans une production sans rien montrer avant ? |

**Savoir quoi faire des œuvres**

| **205NB 7 mars 2012** | Mais avant, je ne savais pas trop quoi faire en fait si tu veux ! |
| **265NB 7mars 2012** | Et c’est le truc que j’ai pas utilisé, parce que je ne savais pas quoi en faire ! En fait, pour moi, c’est drôle, mais je voyais bien que c’était, enfin qu’elle était là pour quelque chose, tu vois, on le voit, mais on ne /…/ |

Il faut savoir quoi faire avec les œuvres lorsqu’ils amènent dans la classe. C’était le problème que rencontrait Nathalie nous dit-elle : « je voyais bien que c’était, enfin qu’elle était là pour quelque chose », l’œuvre de Bacon ou l’œuvre de Mais d’avoir tenté des rencontres lui a permis de sortir de ce cercle vicieux : je ne sais pas quoi faire, je ne montre pas.

| **357NB 7mars 2012** | Après, les œuvres oui, mais y avait peut-être le fait d’utiliser des magazines, aussi ! |
| **358MEN 7mars 2012** | Oui ? |
| **359NB 7mars 2012** | De découper ce qu’ils avaient envie ! Des lettres, sous de belles images, mais où ils voulaient |
Où ils voulaient ! D’accord, alors est-ce que, on peut penser que la contrainte qui est donnée, permettait une certaine expression, libre, à soi, tout en étant quelque chose qui, quand même les orientait ?

Oui, c’était contraint et en même temps, large parce qu’ils pouvaient ces deux choses !

363MEP 7mars 2012 Ouaïh !

Ces deux choses là, oui ! Euh ! T’as un exemple, d’élève où c’était vraiment percutant, pertinent ce qu’il a fait, il y avait dans les photos par exemple, celui, là et après on voit « le pe », c’est écrit « pe »

Oui, c’était contraint et en même temps, large parce qu’ils pouvaient ces deux choses !

Oui !

C’était dans le titre déjà !

Donc il a pris les lettres, et puis et on voit le mot « petit » qui apparaît comme ça, et donc du coup il était déjà dans le titre, lui

Ça c’est, il a découpé les lettres !

C’était dans le titre déjà !

C’était « le petit quotidien », il a pris les lettres

Donc il a pris les lettres, et puis et on voit le mot « petit » qui apparait comme ça, et donc du coup il était déjà dans le titre, lui

Nathalie devient confiante dans le travail proposé, tout en donnant un cadre sécurisant, qui lui laisse la possibilité d’ouvrir largement sur les manières de faire et le choix plastiques des élèves.

Retour sur ce que Nathalie sait avoir acquis : développement professionnel

Donc du coup tu ne regrettes pas d’avoir travaillé là-dessus, la vidéo, la photo ?

Avec toi (rire) non pas du tout !

C’est après, à force d’avoir travaillé avec toi, si ça nous permet d’analyser mieux ce qu’on fait, je trouve quand même, tu vois !

Oui parce qu’on rentre un peu plus dans l’analyse, c’est sur ?

Parce que sinon, on prend pas de recul, tu sais, on disait l’échelle, mais t’as des si tes qui sont super pour les petits, pour voir ce que ça donne, parce tu vois eux, y arrivent pas à comprendre et là t’as une images, ben ça dans l’analyse des productions, ou des œuvres quand on voit Guernica, ce que tu nous a dit là, et la jeune fille, de ben on a fait un pas, là justement, parce que avant on avait pas cette possibilité et coup on voyait pas l’importance de l’échelle, on prend… du…

Oui de recul ?

Voilà c’est ça, et c’est vrai que même par rapport à ces productions, tu vois, même quand ils ont fait leur texte imaginaire au début, je me suis dit « hhhhan » et puis ils ont eu du mal et tout ça, en fait non, si tu les regards. Y a quand même, la ligne, c’est revenu, les espaces ils ont eu du mal, parce qu’ils ont eu du mal à découper et à s’organiser et que le format était petit, mais voilà, tu reviens dessus, tu regards, mais non y a eu des choses, quand même, c’est vrai, y a eu des choses quoi

Tu ne fais pas faire et tu laisse côte, tu regarde plus attentivement ce qu’ils ont fait je trouve.

Oui, c’est ça ?

T’es un autre regard, c’est pas on fait et pffffff, tu vois

Oui, oui !

On regarde plus le travail, comment il va entrer progressivement dans son travail, dans ce qu’on lui demande !

On regarde plus le travail, comment il va entrer progressivement dans son travail, dans ce qu’on lui demande !

Elle nous donne quelques clefs, quelques modalités qu’elle adoptera : « Tu ne fais pas faire et tu laisse côte », « tu regardes plus attentivement… tu as un autre regard », « on regarde plus ».

On regarde plus le travail, comment il va entrer progressivement dans son travail, dans ce qu’on lui demande !

On regarde plus le travail, comment il va entrer progressivement dans son travail, dans ce qu’on lui demande !

Tu observes plus, le travail, les modalités de travail de l’élève
parce qu'elle pense qu'il y a des liens possibles et que ces liens donnent du sens aux élèves. On aborde alors l'œuvre presque

Nous voyons bien dans les entretiens avec nos partenaires, la largeur que peut prendre certaines rencontres avec des œuvres

plus des situations pédagogiques de rencontres avec les œuvres.

parce qu'elle trouve que c'est un moyen de comprendre des problématiques complexes.

rencontre. La démarche scientifique d'investigation est empruntée pour construire une démarche de rencontre avec l'œuvre,

stimuler les productions vidéo des élèves. Cette pratique personnelle de la vidéo, lui a permis de construire des séquences

d'arts visuels introduisant de nouveaux médiums en classe.

Item 3 : Elle aime travailler avec des œuvres qui déploient de l'humour ou qui sont ludiques. Pour Nathalie, l'œuvre de

Marcel Duchamp (elle ne brade pas du tout la complexité de l'œuvre) répond à cet humour et donne un esprit particulier à la

rencontre. La démarche scientifique d'investigation est empruntée pour construire une démarche de rencontre avec l'œuvre,

parce qu'elle pense qu'il y a des liens possibles et que ces liens donnent du sens aux élèves. On aborde alors l'œuvre presque

comme un objet scientifique, un objet sur lequel on enquête. Elle a décliné la pratique de la vidéo, chez des élèves très jeunes

qu'elle vit elle-même avec plaisir, comme des rencontres pour elle : exemple la rencontre de ces propres élèves avec l'œuvre

de Marcel Duchamp qu'elle a organisée sous forme de reproduction l'a étonnée. Elle a des souvenirs d'œuvres qui l'ont

déroutée, parce qu'elle ne savait pas quoi faire de ces œuvres avec des élèves : l'œuvre de Simone Decker.

Item 2 : Nathalie a une pratique personnelle de la vidéo. Elle détourne ce médium artistique pour accompagner, construire,

et construire leur esprit critique et surtout d'éviter de tomber dans des conceptions toutes faites comme le figuratif « c'est beau, ça ressemble». Elle a moins d'aprioris sur le savoir à transmettre

faire advenir ces conceptions nouvelles, en retournant la question du beau aux élèves eux-mêmes, afin qu'ils apprennent et

qu'ils osent juger, donner leur opinion, de prendre parti, de construire leur esprit critique et surtout d’éviter de tomber dans des conceptions toutes faites comme le figuratif « c’est beau, ça ressemble». Elle a moins d’apriori sur le savoir à transmettre de l’œuvre aux élèves et donc elle laisse faire et dire les élèves. On a sait maintenant qu’elle a toujours la possibilité de
convouquer ou de trouver les connaissances par la suite, ce qui montre qu’elle a changé ces conceptions personnelles par rapport aux connaissances.

Item 2 : Elle pense qu’il y a un jeu (au sens mécanique du terme) intéressant entre la démarche scientifique d’investigation et l’approche des œuvres plastiques ou pratiques des œuvres dans les domaines de la maternelle : l’enquête.

Item 3 : L’œuvre permet d’apprendre à réfléchir sur son environnement, sur ce qui nous entoure. Elle offre une fenêtre qui donne un regard plus aiguisé (Cf. Nature morte).

Item 4 : Avec des dispositifs de pratique plastique astucieux et stratégique, Nathalie fait découvrir un genre de la peinture. Ce sera le détail trouvé par un élève qui lui offre l’évaluation de ce dispositif. Elle nous montre ainsi par quelles modalités pratiques elle passe pour changer les conceptions des élèves.

Item 5 : NR

### Didactique

Item 1 : Le choix des œuvres réelles est devenu pour Nathalie aujourd’hui une évidence. Elle a testé des dispositifs de rencontre avec les œuvres en utilisant des carnets de croquis. Les pratiques plastiques des élèves renforcent ses convictions. Elle pense aujourd’hui que les œuvres sont des outils qui aident à la mémorisation. Il faut essayer de changer les approches de la rencontre avec les œuvres surtout au niveau de la diversité. Elle s’est donc lancé dans la vidéo, parce qu’elle pense que c’est un médium très important pour motiver des élèves.

Item 2 : Nathalie a astucieusement fait passer les élèves par le volume, pour faire comprendre la matérialité de la peinture et les jeux de profondeurs dans une nature morte. Les réseaux d’œuvres constituent également des éléments fondamentaux pour construire du sens. La pratique plastique devant les œuvres est un médiateur puissant.

Item 3 : Elle possède un bon vocabulaire de la discipline des arts plastiques qu’elle transmet aux élèves qui se le réapproprient : la composition, le détail, la nature morte, le genre. Ils y font référence d’ailleurs à son grand étonnement et l’engage plus encore dans cette voie ; elle donne cet exemple d’un détail découvert dans un recueil du tableau de Van Gogh, *La chambre*, une petite nature morte sur la table. Dans les constituants de l’œuvre, les dimensions permettent également de prendre conscience de la matérialité de l’œuvre ; la rencontre avec les petits formats de maitre Rey, (Rigaud Perpignan) a donné à ces élèves une autre vision de l’œuvre. Les productions dans les carnets montrent cette prise de conscience.

Item 4 : NR

Item 5 : Il y a un effet enseignant dans la rencontre, elle en est certaine et donc le rôle de l’enseignant est bien sûr primordial.

### Professionnalité

Item 1 : Elle a mis en place des stages en tant que responsable AGEEM, pour travailler la rencontre avec les œuvres, ce qui lui a permis d’essayer et d’ajuster sa pratique enseignante.

Item 2 : Elle veut donner à l’élève une place dans la rencontre avec l’œuvre en jouant sur la qualité, la diversité, le nombre.

Item 3 : Nathalie est fière du chemin parcouru pour elle, mais surtout pour ce qu’elle peut apporter aujourd’hui aux élèves. L’école ayant cette mission d’amener et de partager la culture, elle s’est investie donc avec beaucoup de plaisir dans la rencontre avec les œuvres. Si elle prend le parti du choix des reproductions, en revanche elle exige une qualité pour donner une bonne image de l’œuvre aux élèves. L’outil-œuvre, est un moyen d’accéder à des démarches artistiques et créatrices que l’enseignant peut alors proposer, mais sans que l’œuvre soit un modèle qui oblige à la copie, ce qu’on trouve dans le « à la manière de », et qui n’est qu’une illusion d’une production personnelle. L’habitude de leur utilisation permet un vrai choix dans le fait de « savoir quoi faire » avec les œuvres. La didactique des arts plastiques est riche de situations problèmes, parce qu’elles sont tirées des œuvres et développent l’expression personnelle de l’élève. Elle signifie ainsi que le choix est une exigence pour une rencontre avec les œuvres et qu’elle ose aujourd’hui proposer des rencontres avec des œuvres réelles.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 20</td>
<td>1</td>
<td>Gestes professionnels: évaluation de son travail, visite, activités autour des œuvres, présentation des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>21 à 41</td>
<td>2</td>
<td>Activités décrites en classe</td>
</tr>
<tr>
<td>42 à 46</td>
<td>3</td>
<td>interruption</td>
</tr>
<tr>
<td>47 à 65</td>
<td>4</td>
<td>Travail fond/forme: décrit, expliqué comme une activité développée</td>
</tr>
<tr>
<td>66 à 69</td>
<td>5</td>
<td>Importance de l’art: émotion</td>
</tr>
<tr>
<td>69 à 83</td>
<td>6</td>
<td>Le milieu social, familial qui a apporté les œuvres, mais pas l’école; pourtant c’est la mission de l’école, de la famille d’éduquer</td>
</tr>
<tr>
<td>84 à 98</td>
<td>7</td>
<td>Plaisir de la rencontre, les œuvres donnent du plaisir et des émotions</td>
</tr>
<tr>
<td>99</td>
<td>8</td>
<td>Les œuvres sont de la nourriture pour l’esprit</td>
</tr>
<tr>
<td>100 à 104</td>
<td>9</td>
<td>La formation initiale est en décalage culturel à l’époque: la formation à l’art</td>
</tr>
<tr>
<td>105 à 113</td>
<td>10</td>
<td>La première rencontre de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>114 à 122</td>
<td>11</td>
<td>Pratique du dessin (douloureux souvenir) avec des consignes précises</td>
</tr>
<tr>
<td>123 à 126</td>
<td>12</td>
<td>2ème demande : première œuvre d’art rencontrée</td>
</tr>
<tr>
<td>127 à 138</td>
<td>13</td>
<td>A quoi servent les œuvres dans une séquence “ à la manière de”</td>
</tr>
<tr>
<td>139 à 147</td>
<td>14</td>
<td>Huguette a profité de la formation en même temps que les étudiants à l’IUFM</td>
</tr>
<tr>
<td>148 à 163</td>
<td>15</td>
<td>Partager avec les élèves les œuvres qu’on a vu par des reproductions: qualité des reproductions</td>
</tr>
<tr>
<td>164 à 168</td>
<td>16</td>
<td>Aller voir des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>169 à 174</td>
<td>17</td>
<td>Aller au musée: choisir soi-même ce qu’on y fait</td>
</tr>
<tr>
<td>175 à 206</td>
<td>18</td>
<td>Activités devant les œuvres décrites: travailler librement dans le musée en tant qu’enseignant, je décide</td>
</tr>
<tr>
<td>207 à 214</td>
<td>19</td>
<td>Visite/ différence avec obligation d’avoir des connaissances sur l’histoire de l’art et la pratique implique une situation problème</td>
</tr>
<tr>
<td>215 à 232</td>
<td>20</td>
<td>Autre activité au musée: retrouver la colombe</td>
</tr>
<tr>
<td>233 à 245</td>
<td>21</td>
<td>Faire revivre l’émotion aux élèves de ce qu’on a découvert; autre activité: les fenêtres, la surprise du grand format, le tableau en entier</td>
</tr>
<tr>
<td>246 à 265</td>
<td>22</td>
<td>La reproduction peut aussi donner de l’émotion, plus difficile, sert à préparer la visite, pratique du langage autour de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>266 à 275</td>
<td>23</td>
<td>Outils et méthodes de travail devant les œuvres: activité carnet de croquis par exemple</td>
</tr>
<tr>
<td>276 à 306</td>
<td>24</td>
<td>Moment privilégié: présenter les œuvres, les mettre en scène</td>
</tr>
<tr>
<td>307 à 320</td>
<td>25</td>
<td>La référence à la littérature, la poésie: pur plaisir de partager (reste enfant)</td>
</tr>
<tr>
<td>321 à 335</td>
<td>26</td>
<td>Le rôle social et culturel de l’école</td>
</tr>
<tr>
<td>336 à 342</td>
<td>27</td>
<td>L’art a besoin de clef</td>
</tr>
<tr>
<td>343 à 358</td>
<td>28</td>
<td>Retour sur la formation</td>
</tr>
<tr>
<td>359 à 368</td>
<td>29</td>
<td>S’obliger à mettre dans sa classe, des références en trouvant des thèmes par exemple</td>
</tr>
</tbody>
</table>

AXE1 « rapport à ») Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES
1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>75HL</td>
<td>Y a une éducation réussie, même si on nous a pas dit, voilà ! mon mari, sort d’un milieu très cultivé, où mon beau-père peint, où y a tous les livres de peintures qui peuvent exister, c’est moi qui l’amène..., c’est moi qui l’ai amené au musée, maintenant il y prend goût !</td>
</tr>
<tr>
<td>123HL</td>
<td>et moi quand est-ce que j’ai été mise au contact d’une œuvre d’art, eh ben, je sais pas trop, je vais te dire, peut-être que c’est Burgos, quand mon mari m’a dit l’as vu la cathédrale là-bas ! et j’ai eu honte parce que je me suis dit, pour moi la cathédrale ça faisait partie d’un petit groupe qui était autour, parce que mon père, les murs les pierres tu vois, c’était pas du tout, son truc, donc voilà ! Euh ben je te dirai, la cathédrale de Burgos (Et en Suède, au musée d’art contemporain de Stockholm mais j'étais jeune et pas armée pour en profiter vraiment puisque le lycée ne nous a pas ouvert à l’art mais à la technique et encore !)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Huguette non plus ne se souvient pas vraiment ni d’œuvres, ni de rencontres ; encore une fois nous pensons qu’il y a eu des rencontres, mais que celles-ci sont effacées, qu’elles sont devenues invisibles, elles ont été mises en arrière-plan, et donc elles sont aujourd’hui inaccessible. Huguette décrit cette première rencontre dont elle a quelques traces avec son mari ; il s’agissait d’une cathédrale à Burgos, en Espagne. Elle s’empresse de nommer l’état dans lequel elle se trouve à ce moment : la honte. Elle pensait que les œuvres entrent dans une catégorie, l’architecture dans une autre. La superbe de comprendre, à cet instant, et lors de cette rencontre, que l’art pouvait se loger là aussi dans « les murs, les pierres », l’enivrait. Ce que ces
propres parents ne pouvaient lui fournir, elle le découvre face à cette cathédrale, mais la curiosité, même une sorte de porosité, pourrions dire, dont elle est pourvue par l’éducation, lui donnait un avantage dans la rencontre : la possibilité de changer de point de vue et de regarder ce qu’elle avait sous les yeux.

Cathédrale, Burgos, Espagne.

Huguette est venue au musée, parce que ces parents lui ont donné la curiosité. Ils ne l’ont pas amenée, mais ils ont suscité l’envie de voir, de regarder, et d’assouvir cette appétence. Elle dit avoir transmis l’envie à son mari, bien que celui-ci dans le milieu familial, d’où il vient, ait tout à sa portée : « maintenant, il y prend goût ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>125HL 7 mars 2012</th>
<th>Faire la différence entre des bâtiments qui ont de la valeur et ceux qui n’en n’ont pas et s’interroger là-dessus ! (Donc pour mes élèves, je suis capable de les aider à regarder, à s’interroger, à distinguer)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Elle explicite plus encore dans la phrase qu’elle rajoute, ce qu’elle en a tiré pour que chaque élève puisse établir un parcours esthétique : « aider à regarder, s’interroger, à distinguer », car elle-même, n’a pas reçu de l’école, ce qu’elle attendait qu’on lui donne : « jeune et pas armée pour en profiter ». Huguette donne là un principe très contradictoire, elle peut aider les élèves à voir, mais n’est pas certaine qu’on lui ait montré comment faire. Est-ce qu’on pourrait poser que la technique, dont elle parle, « le lycée ne nous a pas ouvert à l’art mais à la technique et encore », et qui lui aurait été montrée, peut avoir déclenché une volonté de sortir d’un « emprisonnement » ? Lorsqu’elle découvre la cathédrale de Burgos, elle est stupéfaite, bien sûr elle dit même avoir honte, mais elle semble moins désorientée, que ce qu’elle vit au moment de la note qu’elle obtient dans un cours de dessin, ou encore dans la mise au travail qu’elle subit comme « un ordre » et non comme un véritable plaisir à pratiquer. L’éducation familiale qu’elle reçoit lui laisse cette largeur d’esprit, une sorte de flexibilité qui lui permet d’adapter son point de vue, et de trouver des arguments pour y répondre. Nous pensons qu’elle transfère aux élèves, les principes de la rencontre avec les œuvres, de cette manière.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>105HL 7 mars 2012</td>
<td>Donc ça, ça a commencé à m’interroger, c’est des souvenirs que j’ai en réfléchissant à ton truc, donc, ta question était la première fois que j’étais mise au contact d’une œuvre d’art, c’est d’abord, je suis rentrée d’abord par ce genre de question ouaïh, sinon la première fois, la première fois, en tout cas pas à l’école normale,</td>
</tr>
<tr>
<td>107HL 7 mars 2012</td>
<td>Et pas au lycée non plus !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Huguette construit sur son expérience d’enfant, d’adolescente, d’adulte en formation, à l’École Normale. Elle ne se souvient pas d’œuvres, ni à l’école, ni au lycée ou en formation, mais elle se souvient des situations de cours.

| 109HL 7 mars 2012 | Je me souviens que ces séances de travail manuel éducatif, ça s’appelait comme ça, ou de cours de dessins, à l’école normale ou de cours de dessins |
| 111HL 7 mars 2012 | Au lycée, pour moi, c’était une corvée ! |
| 113HL 7 mars 2012 | Parce qu’on allait nous balancer une consigne, qui n’en était même pas une, enfin c’est un ordre ! |
| 115HL 7 mars 2012 | Un ordre, oui, voilà ! C’était même pas une consigne et que avec ça tu te débrouilles avec ce que tu as, donc si tu n’as rien ! Eh ben voilà ! Tu dessines et point ! Mais comment quand tu sais pas? Hun ! |
| 117HL 7 mars 2012 | Et après y avait le coup de la note, aussi |
| 119HL 7 mars 2012 | La note qui te sanctionne, alors qu’on t’a pas donné les moyens de réussir quoi que ce soit, ou alors quand tu es contente d’un truc, eh ben tu n’es plus contente parce que tu t’es tapée un 10 un 8 un 12 |

Les propositions sonnent comme des « ordres ». La latitudé qu’on leur laissait, était très faible, et celui qui ne possédait rien, « si tu n’as rien », se retrouvait dans une impasse. Elle dit que non seulement on évaluait un travail proposé aux élèves, dans des conditions de compréhension difficiles, les codes, les manières de faire, les attitudes et comportements qu’ils manquaient, mais plus encore c’était de l’évaluation de l’élève qu’il s’agissait, de ce qu’il était socialement, familiaremment.

| 121HL 7 mars 2012 | Et si c’est pire, voilà ! (Ça me rendait malheureuse, aujourd’hui, ce souvenir me met hors de moi ; trop facile d’enseigner comme ça !!!! Je ne veux pas être une enseignante comme ça !) |

Ce qui était en jeu, c’était l’évaluation de l’éducation familiale, et cette pensée la mettait en colère. La facilité dont parle Huguette la met hors d’elle, parce que prendre comme repère pour évaluer les élèves, le niveau social ou familial, est inadmissible ; elle est même « malheureuse » à devoir l’évoker. Le rappel de ces événements est même très violent : « ce souvenir me met hors de moi ». Il semble qu’elle cherche à poser un regard bienveillant sur les élèves et sur les autres ; nous pensons que le rapport aux œuvres auquel elle se disait être exclue, parce qu’elle n’avait ni pratique la rencontre d’œuvres, ni pratique plastique, est un moyen de se reconstruire et de construire sur le plan pédagogique : « je ne veux pas être une enseignante comme ça ».

Pour capter l’émotion, situer le milieu d’où l’on vient
Huguette est très touchée par son expérience esthétique. Elle parle de son milieu social avec fierté, de parents qui l’ont aidé à accéder aux œuvres, comme ils pouvaient, avec ce qu’ils avaient à offrir à leurs enfants.

**Milieu cultivé**

Rapports aux œuvres, rapports à la vie ce qu’il se passe au moment où l’on regarde les œuvres dans le quotidien,

**L’émotion**

<table>
<thead>
<tr>
<th>233HL 7 mars 2012</th>
<th>Voilà, voilà, mais ça je crois que je cherche vraiment l’émotion tu vois, le truc qui fait qu’on va s’en rappeler</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>234 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>235HL 7 mars 2012</td>
<td>En fait je cherche à faire vivre aux élèves, ce que moi je vis, euh, voilà, le côté découverte, que je, qui me fait vibrer</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>307HL 7 mars 2012</th>
<th>Et si tu veux, pour moi, c’est comme quand on va, quand le moment de poésie, tu vois, on choisit une poésie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>308 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>309HL 7 mars 2012</td>
<td>C’est particulier, c’est quelque chose de, je vais pas dire gratuit, parce que ça l’est pas du tout, mais voilà</td>
</tr>
<tr>
<td>310 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>311HL 7 mars 2012</td>
<td>C’est la lecture offerte, c’est le tableau offerte, c’est la poésie offerte, je sais pas comment te dire, même si j’ai des attentes pédagogiques derrière</td>
</tr>
<tr>
<td>312 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Hum hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>313HL 7 mars 2012</td>
<td>C’est un moment euh… de partage de plaisir pur !</td>
</tr>
<tr>
<td>314 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Plaisir pur ?</td>
</tr>
<tr>
<td>315HL 7 mars 2012</td>
<td>Ouah on est dans, je crois que je me situe au même niveau que les gamins dans ces moments là, tu vois dans… On est dans l’émerveillement, le sensible, l’intime. Intime !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**On cherche vraiment l’émotion**

<table>
<thead>
<tr>
<th>75HL 7 mars 2012</th>
<th>Y a une éducation réussie, même si on nous a pas dit, voilà ! mon mari, sort d’un milieu très cultivé, où mon beau-père peint, où y a tous les livres de peintures qui peuvent exister, c’est moi qui l’amène….c’est moi qui l’ai amené au musée, maintenant il y prend goût !</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>76 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Oui d’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>77HL 7 mars 2012</td>
<td>Autant lui il m’amenait au concert, moi je l’ai amené au musée, parce que…</td>
</tr>
<tr>
<td>78 MEP 7 mars 2012</td>
<td>D’accord, d’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>79HL 7 mars 2012</td>
<td>Parce que les expos, c’était pas son truc, voilà, on a beau avoir, il a beau avoir une culture classique et savoir plein de choses</td>
</tr>
<tr>
<td>80 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>81HL 7 mars 2012</td>
<td>Dans son analyse de tableau etc., avoir des choses d’un niveau différent du mien,</td>
</tr>
<tr>
<td>82 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>83HL 7 mars 2012</td>
<td>Il n’empêche que je trouve que ma, il a pas évolué par rapport, à ce que ses parents, alors que les miens, de rien, nous on en est là avec ma sœur</td>
</tr>
<tr>
<td>84 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Donc du coup, y a un vrai plaisir là-dessus ?</td>
</tr>
<tr>
<td>85HL 7 mars 2012</td>
<td>Immense ! De l’émotion, ça va vraiment très loin</td>
</tr>
<tr>
<td>86 MEP 7 mars 2012</td>
<td>C’est important que tu dises « l’émotion » ?</td>
</tr>
<tr>
<td>87HL 7 mars 2012</td>
<td>Très loin et je vais te dire, y a des moments, et je pars dans tous les sens, tu me connais,</td>
</tr>
<tr>
<td>88 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Mais c’est pas grave ?</td>
</tr>
<tr>
<td>89HL 7 mars 2012</td>
<td>Tant pis je m’occupe pas de là question</td>
</tr>
<tr>
<td>90 MEP 7 mars 2012</td>
<td>non t’inquiète pas !</td>
</tr>
<tr>
<td>91HL 7 mars 2012</td>
<td>Au point que y a des moments je dis à mon mari : « hun, j’ai besoin d’une expo, là on peut pas voir où y a une expo ? » alors on va à l’hôtel, on va à Béziers, non, pas à Béziers, on va Lodève, à Sète, à Montpellier, Céret bien sûr, hameau du LAC, on y va pas souvent, mais tu vois, on a nos expos là !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Huguette nous explique le rapport très sensible, très personnel qu'elle a avec les œuvres. Une émotion forte la conduit dans les musées, expositions, lieux d’art. Elle transmet d’abord à sa famille cet amour de l’art. Nous comprenons que ce rapport aux œuvres est assez particulier, presque privilégié. Comment Huguette gère-t-elle ensuite avec les élèves ce rapport émotionnel face aux œuvres ? Comment le transfère-t-elle ? Elle le décrit comme un besoin, une nécessité, une conduite obligatoire, mais avec une intensité très forte : « immense ! De l’émotion, ça va vraiment très loin ». Huguette semble cependant très bien au contact des œuvres et même si le travail qu’elle propose aux élèves dévie, elle est capable de le rattraper ou encore de laisser aller pour proposer des chemins qui s’écartent de ce qu’elle avait suggéré au début de la rencontre avec l’œuvre : "ça va vraiment très loin,...y a des moments, et je pars dans tous les sens..., tant pis je m’occupe pas de la question ». Elle accepte donc de ne pas prendre en compte la question, on suppose le questionnement, la situation donnée aux élèves, elle laisse aller. Mais nous connaissons le travail proposé217 et nous savons qu’elle croise les œuvres pour structurer les chemins qui divergent.

**Œuvres proposées par Huguette, sur la situation :** « croquer un copain au fusain oblige à le regarder autrement ... la prise de photos et leur analyse en petit ou grand groupe :
Se voir dans le regard de l’autre,
Apprendre le vocabulaire technique (contre-jour, gros plan, profil, trois quarts, plongée, contre-plongée ... Passer à la peinture) » Travaux faits par les élèves dans cette séquence, portraits à la peinture sur toile, 2011

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>233HL 7 mars 2012</td>
<td>Voilà, voilà, mais ça je crois que je cherche vraiment l’émotion tu vois, le truc qui fait qu’on va s’en rappeler</td>
</tr>
<tr>
<td>235HL 7 mars 2012</td>
<td>En fait je cherche à faire vivre aux élèves, ce que moi je vis, euh, voilà, le côté découverte, que je, qui me fait vibrer</td>
</tr>
<tr>
<td>279HL 7 mars 2012</td>
<td>Un comportement général, quoi, c’est-à-dire, c’est cette vibration,</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Huguette emploie « faire vibrer » et quelques tours de paroles plus loin « vibration ». Elle explique plus clairement les effets des œuvres sur elle-même d’abord : « le truc qui fait qu’on va s’en rappeler ». Ces effets sont transférés aux petits élèves : « je cherche à faire vivre aux élèves ».

### 1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>111HL 7 mars 2012</td>
<td>Au lycée, pour moi, c’était une corvée !</td>
</tr>
<tr>
<td>246 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Et sur leur production par rapport à cette émotion est-ce qu’il se passe quelque chose ?</td>
</tr>
<tr>
<td>247HL 7 mars 2012</td>
<td>Là je suis nulle</td>
</tr>
<tr>
<td>248 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Par rapport !!!ahahha</td>
</tr>
<tr>
<td>249HL 7 mars 2012</td>
<td>Là je suis nulle</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La pratique de l’enseignant est souvent posée comme une nécessité, voire une assurance d’un bon transfert de connaissance plastique. Elle est à l’origine d’un blocage de la part des enseignants. Huguette nous raconte son parcours d’élève, un calvaire devant la pratique. Elle se sent « nulle ».

Tous les enseignants qui travaillent avec les œuvres d’art, ne s’obligent pas à une production face aux œuvres. Certains la conçoivent comme une légitimation de l’œuvre, l’œuvre impacte, nécessaire, le celui qui produit face à elle. D’autres ne le voient de la même manière et se laisse la possibilité de ne pas produire. Aucune règle ne vient donc s’appliquer entre pratique plastique et l’œuvre d’art. Huguette n’éprouve pas vraiment le besoin de travailler en parallèle la rencontre et la pratique. Elle mise plus sur la capacité des élèves à reconnaître, à regarder, à percevoir, à identifier. L’âge des élèves l’oriente sans doute dans cette manière de faire. Se sent-elle légitime d’entamer avec les élèves la pratique plastique, quand elle dit « je suis...

217 Cf. dossier Huguette Lemarchand, fichier : Dans une séquence sur le portrait
nulle » ? Elle le répète, nous pensons que son insistance, met en évidence cette peur face à la production et l’exigence que les enseignants imaginent devoir avoir face aux productions des élèves.

<table>
<thead>
<tr>
<th>250 MEP 7 mars 2012</th>
<th>Comment ça t’es nulle ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>251HL 7 mars 2012</td>
<td>A part ta séance, Ben voilà, c’est que</td>
</tr>
<tr>
<td>252 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Ben tu dis pas ça, parce que tout ce que, tout le travail sur, ce qui, ce que tu viens de me montrer là, euh, avec ce travail sur le fond forme, euh, je veux dire, euh, c’est pas moi qui l’invente, c’est toi, c’est…</td>
</tr>
<tr>
<td>253HL 7 mars 2012</td>
<td>Oui mais c’est pas…</td>
</tr>
<tr>
<td>254 MEP 7 mars 2012</td>
<td>L’émotion, elle est pas forcément euh, retranscrite dans la production plastique, mais, euh, comment dire ?</td>
</tr>
<tr>
<td>255 HL 7 mars 2012</td>
<td>Je veux dire, je veux dire par là, que quand on a fait ce travail sur le musée de Céret (Jusqu’à récemment, il n’y avait pas dans mon travail les 3 aspects : langage, références culturelles, pratique)</td>
</tr>
<tr>
<td>256 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>257 HL 7 mars 2012</td>
<td>On a pas produit finalement, c’est resté peut-être euh…très euh, très au niveau du langage en fait, tu vois,</td>
</tr>
<tr>
<td>258 MEP 7 mars 2012</td>
<td>D’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>259 HL 7 mars 2012</td>
<td>On a préparé, on a préparé la visite,</td>
</tr>
<tr>
<td>260 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>261 HL 7 mars 2012</td>
<td>Mais la pratique, y en a pas eu, j’ai pas de souvenir</td>
</tr>
<tr>
<td>99 MEP11 janvier 2012</td>
<td>Et entre réception de l’œuvre et production des élèves</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Huguette semble minimiser son travail, sa préparation et les activités face aux œuvres qu’elle propose dans le musée. Pourquoi le langage aurait moins d’importance que la pratique, ou que l’apport de références ? En quoi le langage serait-il plus contraignant ? Moins percutant ? Huguette cible là des aprioris, qui sont souvent mis en avant dans les rencontres avec les œuvres et qui affaiblissent les volontés des enseignants. De la même manière, l’exigence d’une pratique « comme il faut » est un autre handicap, que les enseignants finissent par intégrer comme un blocage.

| 283 HL 7 mars 2012 | Oui ! … enfin c’est pas la même, c’est surement pas la même, c’est pas la même dimension, mais on est quand même dans, peut-être parce que c’est plus facile, on est dans notre cadre |

De là Huguette a du mal à s’autoriser à faire pratiquer les élèves : le « je suis nulle », mais elle ne s’autorise à affronter la rencontre avec les œuvres avec les élèves. On reviendra sur la parole d’Huguette : l’école c’est un cadre rassurant, « on est dans notre cadre ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>271 HL 7 mars 2012</th>
<th>Oui ! Je vais le faire encore cette année (Oui, j’ai repris l’idée de carnet peint sur les pages pliées comme support ex : des mots pour papa … J’aime le côté hasard, liberté, sentiment de réussite)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>272 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Tu vas le refaire cette année ?</td>
</tr>
<tr>
<td>273 HL 7 mars 2012</td>
<td>Y a encore un projet jardin11 cette année</td>
</tr>
<tr>
<td>274 MEP 7 mars 2012</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>275 HL 7 mars 2012</td>
<td>Et voilà je l’ai sorti parce que je veux travailler un petit peu comme ça (L’an passé, nous avons jardiné dans nos deux carrés de jardin … et fait des sciences ! j’étais frustrée de ne pas avoir donné la même dimension à ce projet que cette année-là ; ce sera fait cette année !)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Huguette s’est emparée de dispositifs et de procédures expérimentés dans les ateliers de pratique de l’IUFM et les exploite en classe. L’idée d’Huguette est de donner une dimension artistique plus appuyée, plus visible, que juste traiter les sciences avec le jardin. Elle cherche à donner « une même dimension », de positionner les œuvres de telle manière qu’elle accompagne les autres disciplines. Nous retrouvons le même esprit de travail autour des sciences dans les entretiens de Stéphanie et de Nathalie. Toutes trois travaillent les sciences en correspondance avec les arts visuels. L’expérimentation est un aspect spécifique des sciences, adapté aux arts visuels, elle permet d’ouvrir les pratiques des élèves. Huguette en est consciente : « je veux travailler un peu comme ça ». Peut-être l’engage-t-elle plus vers une liberté de pratique pédagogique ?

| 173 HL 7 mars 2012 | Donc toute suite euh on était ben c’était avec la, Villemolaque, (66) avec la classe de Carine on était 3 classes et tout de suite j’ai eu envie qu’on, qu’on aille au musée toutes ensemble et qu’on invente des choses à y faire, alors voilà, ce qui m’énerve un peu c’est que je m’étais construit mon truc, à mon niveau sans rien demander à personne et en travaillant en équipe avec des collègues, c’était un gros boulot et je trouve qu’on avait de bonnes idées et tout, puis maintenant par rapport à ce qu’on attendait de nous quand on va dans un musée, on se sent tellement petit, Ce qui m’énerve c’est ma dévalorisation permanente surtout ! Mais finalement, on était loin de ce que tu nous as fait faire à la galerie « acentmetersducentredumonde », un mercredi AGEEM |

218 CF. ANNEXES DONNEES COMPLEMENTAIRES ORDRE ALPHABETIQUE, HUGUETTE, CARRE DE JARDIN 2002 (1), (2), (3).
Voir le travail dans la galerie Nous avons conduit le groupe dans la galerie, à «acentmètresducentredumonde», qui comme son nom l’indique, se situe à cent mètres de l’œuvre de Dali, près de la gare de Perpignan. Cette exposition proposait des œuvres d’une artiste Belge, Monique **BASTIAANS**

Matériel sur place

Productions des enseignants et des enfants qui les accompagnaient. (Famille des enseignants)

Documents photographiques personnels

---

**1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu**

**Le risque de l’œuvre réelle par rapport au confort de la reproduction**

<table>
<thead>
<tr>
<th>281HL 7 mars 2012</th>
<th>C'est ce que, devant une œuvre d'art ou une reproduction ça marche aussi en classe ! Je sais pas, c'est un moment privilégié ! Alors je ne me souviens pas de remarques particulières ! Mais la matière, par exemple</th>
</tr>
</thead>
</table>
Nous notons qu'Huguette fait une différence entre œuvre d’art et reproduction, en même temps qu’elle identifie les deux types de rencontre avec l’œuvre. L’approche réelle donne un aspect physique et une matérialité à l’œuvre et pour la reproduction, elle pose le problème de la dimension de l’œuvre, comme important. En effet les dimensions différentes de l’œuvre entre sa reproduction artefact de l’œuvre et l’œuvre réelle, il semble que ce soit ce qui marque les élèves, l’enseignante également. Nous nous posons la question sur le terme employé par Huguette : « dimension ». Nous singularisons la parole d’Huguette, et il nous semble qu’elle se soucie de l’ampleur que prend la rencontre avec les œuvres, en plus évidemment des différences à noter entre une œuvres réelles et sa reproduction. En effet, elle dit peut-être plus à l’aide en classe, dans le cadre de la classe, enfin elle suppose que le cadre de la classe est plus rassurant pour la rencontre avec l’œuvre. Il y a à la fois l’ambiance, le sentiment apaisant dans l’enceinte de la classe, et en même temps le lieu, lui-même qui confère à l’œuvre une place, moins austère, moins peut-être sacrée. Est-ce de cette dimension là dont nous parlons Huguette ?

**Le jeu : rester gamine**

| 307HL 7 mars 2012 | Et si tu veux, pour moi, c’est comme quand on va, quand le moment de poésie, tu vois, on choisit une poésie |
| 309HL 7 mars 2012 | C’est particulier, c’est quelque chose de, je vais pas dire gratuit, parce que ça l’est pas du tout, mais voilà |
| 311HL 7 mars 2012 | C’est la lecture offerte, c’est le tableau offerte, c’est la poésie offerte, je sais pas comment te dire, même si j’ai des attentes pédagogiques derrière |
| 313HL 7 mars 2012 | C’est un moment euh… de partage de plaisir pur ! |
| 314 MEP 7 mars 2012 | Plaisir pur ? |
| 315HL 7 mars 2012 | Ouah on est dans, je crois que je me situe au même niveau que les gamins dans ces moments là, tu vois dans… On est dans l’émerveillement, le sensible, l’intime. Intime ! |
| 316 MEP 7 mars 2012 | C’est rigolo que tu dises ça, parce que Cathy, elle dit la même chose, elle dit je crois que je suis gamine et du coup c’est |
| 317HL 7 mars 2012 | Oui ! C’est tout à fait ça |

Espirit gamine d’Huguette

Il semble que le jeu, l’amusement, le côté ludique soit exploiter autour de l’œuvre.

(Ajouté par Huguette par la suite On est dans l’émerveillement, le sensible, l’intime. Intime !)

**1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie**

**Le plaisir : l’ouverture**

| 75HL 7 mars 2012 | Y a une éducation réussie, même si on nous a pas dit, voilà ! mon mari, sort d’un milieu très cultivé, où mon beau-père peint, où y a tous les livres de peintures qui peuvent exister, c’est moi qui l’amène…, c’est moi qui l’ai amené au musée, maintenant il y prend goût ! |
| 77HL 7 mars 2012 | Autant il m’aménage au concert, moi je l’ai amené au musée, parce que… |
| 79HL 7 mars 2012 | Parce que les expos, c’était pas son truc, voilà, on a beau avoir, il a beau avoir une culture classique et savoir plein de choses |
| 81HL 7 mars 2012 | Dans son analyse de tableau etc., avoir des choses d’un niveau différent du mien, |
| 83HL 7 mars 2012 | Il n’empêche que je trouve que ma, il a pas évolué par rapport, à ce que ses parents, alors que les miens, de rien, nous on en est là avec ma sœur |
| 84 MEP 7 mars 2012 | Donc du coup, y a un vrai plaisir là-dessus ? |
| 85HL 7 mars 2012 | Immense ! De l’émotion, ça va vraiment très loin |
| 86 MEP 7 mars 2012 | C’est important que tu dises « émotion » ? |
| 87HL 7 mars 2012 | Très loin et je vais te dire, y a des moments, et je pars dans tous les sens, tu me connais, |
| 88 MEP 7 mars 2012 | Mais c’est pas grave ? |
| 89HL 7 mars 2012 | Tant pis je m’occupe pas de la question |
| 91HL 7 mars 2012 | Au point que y a des moments je dis à mon mari : « hun, j’ai besoin d’une expo, là on peut pas voir où y a une expo ? » alors on va à l’hôtel, on va à Béziers, non, pas à Béziers, on va Lodève, à Sète, à Montpellier, Céret bien sûr, hameau du LAC, on y va pas souvent, mais tu vois, on a nos expos là ! |
| 93HL 7 mars 2012 | Qu’on piste et qu’on essaie de pas louper, c’est de la nourriture, oui |
| 94 MEP 7 mars 2012 | C’est de la nourriture ? |
| 95HL 7 mars 2012 | Oui ! Et voilà et on attend, que ma sœur soit libre le week end parce qu’on y va tous les trois |

Le sens du plaisir dans les propos d’Huguette est mesuré par la fréquentation des expositions. Les œuvres apparaissent pour elle comme une « nourriture » spirituelle, peut-on penser. Plus elle voit d’expositions, plus son plaisir grandit. Elle entreaine avec elle sa sœur, et son mari. C’est l’habitude, la consommation au sens noble du terme, l’envie de voir, d’être surprise, de découvrir, ce n’est pas très explicite dans ces paroles, mais ce qui est dit c’est ce que les œuvres lui procurent des émotions « immenses ».
L’émotion se partage nous avons dit dans la première partie. Nous observons la phrase donnée par Huguette : « j’avais très, très envie de partager ». L’émotion face à l’œuvre est importante au point qu’immédiatement Huguette cherche à transférer, à partager ce qu’elle ressent de l’œuvre, de l’exposition en général. L’émotion apparaît comme constitutive du rapport à l’œuvre.

**Tableau 1**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Citation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>147HL 7 mars 2012</td>
<td>Quand je revenais d’une expo, si tu veux, j’avais très, très envie de partager avec les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>148MEP 7 mars 2012</td>
<td>D’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>149HL 7 mars 2012</td>
<td>Mais je leur donnais rien si tu veux, donc c’était du langage, c’était partager une émotion, et quand j’étais à l’expo, je me disais pourvu que la repro soit à la boutique, j’aimerais bien la montrer à mes élèves si tu veux ! Comme un cadeau, à leur faire, que je leur faisais ! (Plaisir partagé dans la lecture d’image ! Mais je ne savais pas comment exploiter les œuvres)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nous avions mis en évidence les émotions, et nous constatons d’abord un énigmatique ouverture aux œuvres. L’intensité est visible. « Pourvu que la repro soit à la boutique ». On sent une impatience et une attente de pouvoir ensuite redonner aux élèves, une partie de cette émotion. Elle nous donne un aperçu très significatif des sentiments qu’elle ressent à la fois devant les œuvres, dans l’exposition, mais aussi à l’idée-même de transmettre, de transférer ce plaisir à ces élèves. Nous nous posons la question d’un même schéma, chez les enseignants qui s’impliquent dans la mise en place de rencontres d’œuvres. Il y a ce doute « je ne savais pas comment exploiter les œuvres », mais à deux reprises, elle cherche à nous faire comprendre que l’émotion qu’elle ressentait, devait être « partagée ». Huguette sélectionne alors dans l’exposition des œuvres, cherchant ensuite la reproduction pour pouvoir « partager l’émotion » forte qui l’avait envahie en regardant, certaines œuvres. Elle se sent donc capable de juger, d’apprécier, de mesurer sur le plan de la discipline, l’œuvre exploitable en classe. Elle la fait à partir de ses propres émotions. Nous nous rapprochons, des écrits de Kant, à ce sujet. Elle dit qu’elle en parle, qu’elle ouvre un débat sur l’œuvre, avec les élèves ; elle semble donc les conduire dans un jugement critique et personnel de l’œuvre. Elle nous explique également la manière dont elle pense la rencontre « comme un cadeau ». Nous définirons alors sa manière de rencontrer les œuvres et le transfert qu’elle opère en direction des élèves ? Nous aurions peut-être là une définition de « lecture d’images ». Huguette exprime souvent sa relation à l’œuvre avec une détermination autour du « plaisir », ce que nous signalons comme un rapport récurrent dans tous les entretiens.

L’intensité de celle d’Huguette est visible.

1) Elle nous donne un aperçu très significatif des sentiments qu’elle ressent à la fois devant les œuvres, dans l’exposition, mais aussi à l’idée-même de transmettre, de transférer ce plaisir à ces élèves. Mais à deux reprises, elle cherche à nous faire comprendre que l’émotion qu’elle ressentait, devait être « partagée ». Huguette sélectionne alors dans l’exposition des œuvres, cherchant ensuite la reproduction pour pouvoir « partager l’émotion » forte qui l’avait envahie en regardant, certaines œuvres.

2) Elle nous donne un aperçu très significatif des sentiments qu’elle ressent à la fois devant les œuvres, dans l’exposition, mais aussi à l’idée-même de transmettre, de transférer ce plaisir à ces élèves. Mais à deux reprises, elle cherche à nous faire comprendre que l’émotion qu’elle ressentait, devait être « partagée ». Huguette sélectionne alors dans l’exposition des œuvres, cherchant ensuite la reproduction pour pouvoir « partager l’émotion » forte qui l’avait envahie en regardant, certaines œuvres.

Elle nous explique également la manière dont elle pense la rencontre « comme un cadeau ». Nous définirons alors sa manière de rencontrer les œuvres et le transfert qu’elle opère en direction des élèves ?

Huguette exprime souvent sa relation à l’œuvre avec une détermination autour du « plaisir », « émotions ».

**Tableau 2**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Citation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>66 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Oui, il y a un gros boulot dans le découpage, oui, ça j’en suis persuadée, oui, donc du coup, puisque on est sur les œuvres d’art, etc., le la, la question que je voulais poser, c’est quand toi tu es rendu compte que, euh, une œuvre d’art ça avait de l’importance ?</td>
</tr>
<tr>
<td>67HL 7 mars 2012</td>
<td>Alors j’ai réfléchi, heureusement que tu m’as prévenue,</td>
</tr>
<tr>
<td>69HL 7 mars 2012</td>
<td>comme ça, ça m’a permis de, quand même et encore ce midi, j’ai, j’ai même pris quelques notes ! alors ! Quand elle m’a donné une forte émotion, du bien-être ? Eh ben tout à l’heure tu parlais de milieu, dont on sort, de la classe sociale etc., donc pour tout dire, moi, j’ai été petite, j’ai jamais vu ça, on m’a jamais parlé de ça (Ce que je veux dire, c’est que l’école est là pour donner la chance à chaque élève de découvrir le monde et de fréquenter des lieux que leur milieu social ne leur a pas ouvert. C’est dans le programme mais je ne suis pas sûre que ce soit une vraie priorité pour les enseignants. Ensuite, être issu d’un milieu cultivé ne veut pas dire que l’élève va savoir quoi faire de sa culture s’il apprend pas aussi à penser par lui-même, aller vers ce qu’il ne connaît pas ou n’aime pas et c’est à l’école de rattraper ça et aussi j’étais à l’époque de cet entretien dans une période très difficile familiale, dans une sorte de reconnaissance et de fidélité à mes parents très malades, mais cependant, dans ma fonction de PE, je suis sincèrement très soucieuse de donner vraiment beaucoup aux élèves qui ont le plus besoin de l’école pour découvrir le monde et à tous l’ouverture aux autres et le plaisir d’échanger des points de vue et le droit de penser par eux-mêmes)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La priorité pour Huguette est l’émotion : « une forte émotion ».

Et elle poursuit avec ce que l’œuvre apporte : « découvrir le mode », « plaisir partagé de la lecture d’image »

---

**CF. ANNEXE : LISTE DES OCCURRENCES DS LES ENTRETIENS**

1729
1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aide dans le lieu de l’œuvre

| 169HL 7 mars 2012 | Alors aller dans le musée, oui, avant, avant oui, oui, alors la première fois où je suis allée c’était au musée de Céret et pour moi il était hors de question de, avec des élèves |
| 170 MEP 7 mars 2012 | Hum hum ? |
| 171HL 7 mars 2012 | Hors de question d’y aller pour passer d’une œuvre à l’autre, |
| 172 MEP 7 mars 2012 | De subir, le ? |
| 173HL 7 mars 2012 | Donc toute suite euh on était ben c’était avec la, Villemolaque, (66) avec la classe de Carine on était 3 classes et tout de suite j’ai eu envie qu’on, qu’on aille au musée toutes ensemble et qu’on invente des choses à y faire, alors voilà, ce qui m’énerve un peu c’est que je m’étais construit mon truc, à mon niveau sans rien demander à personne et en travaillant en équipe avec des collègues, c’était un gros boulot et je trouve qu’on avait de bonnes idées et tout, puis maintenant par rapport à ce qu’on attendait de nous quand on va dans un musée, on se sent tellement petit, Ce qui m’énerve c’est ma dévalorisation permanente surtout ! Mais finalement, on était loin de ce que tu nous a fait faire à la galerie un mercredi AGEEM |

La volonté de l’enseignante de mettre en place des dispositifs pour que les élèves non seulement s’approprient les œuvres, mais aussi les lieux. La pratique plastique revêt d’autres formes et nous en avons quelques exemples.

| 181HL 7 mars 2012 | Ils étaient par 2 ou par 3, donc il y avait un atelier comme ça, on avait aussi acheté des cartes postales de enfin, il a un nom bizarre, euh… enfin bref, on avait coupé, on avait découpé en fait des cartes, quelques cartes postales, ils devaient trouver le tableau à partir d’un détail découpé dans des cartes postales |

Ensuite elle sait où aller puiser pour trouver les œuvres qui l’intéressent et c’est toujours dans le musée, qu’elle essaie de construire des parcours où les élèves cherchent, regardent, observent, trouvent des indices pour retrouver les œuvres qu’Huguette avait sélectionnées.
Huguette décrit succinctement sa manière de faire : elle contextualise, elle donne du sens aux œuvres en les installant dans la salle de classe, elle rend tangible, palpable, la relation à l’œuvre. L’insistance de cette pureté autour de la reproduction de l’œuvre montre qu’Huguette offre aux élèves un moyen de voir l’œuvre dans un contexte précis, dans un environnement spécifique, quand bien même, ce ne serait qu’une reproduction. Huguette finit par trouver les mots pour expliquer ce qu’elle appelle « le côté propre autour, un côté épuré, pour qu’il n’y ait que ça qui compte ». Le tableau de la salle de classe, par exemple est vidé de ce qui l’encombre, probablement éclairé d’une autre manière, pour laisser place aux reproductions, en même temps le tableau n’est pas l’idéal, mais Huguette soigne cependant la place qu’occupe la reproduction sur ce tableau. D’ailleurs dans sa phrase, nous soulevons une autre ambiguïté au niveau des mots de vocabulaire « et ça me gène que ce soit au tableau ». Est-ce le même mot pour désigner l’œuvre « tableau » et la surface-outil dont l’enseignante se sert pour noter des choses importantes ?

**AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art**

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?
Non renseigné

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?
Non renseigné

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité
Non renseigné

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain

**Débat sur l’art conceptuel : il faut des savoirs là**

335HL 7 mars 2012 Ça je trouve ça génial, par contre l’art conceptuel, j’ai jamais amené mes gamins, voir, ça, je me souviens d’une expo à St Cyprien, je l’ai vu avec un copain qui est conseiller, ben il était conseiller pédagogique, mais pas d’arts visuels, pas d’arts plastiques, mais euh, ça par contre, alors lui il était plus au courant que moi, alors ça, ça s’appelle de l’art conceptuel, mais lui c’était froid quoi.

336 MEP 7 mars 2012 Ouih, mais euh c’est peut-être aussi, tu sais on parlait de mise en scène tout à l’heure, c’est peut-être aussi l’idée de la mise en scène, t’as des œuvres d’art très conceptuelles, qui sont pleines d’humour, pleines de drôleries, Manzoni, par exemple quand il m’est un cube au sol, qu’il monte dessus et puis, euh, qui dit, voilà, c’est la base magique, ou alors il descend il laisse le cube et il dit c’est le socle du monde, donc, tu vois

337HL 7 mars 2012 Ah oui ! C’est bien qu’il faut des clés pour se rendre dans ce genre d’expo, savoir se mettre en situation de vivre ce qu’on a fait vivre aux élèves, se sentir déstabilisé, … pour savoir les aider quand ils le sont, si l’on veut que l’expérience vécue grâce à l’école leur serve à quelque chose.

338 MEP 7 mars 2012 C’est rigolo comme truc, je veux dire, alors c’est conceptuel

339HL 7 mars 2012 Moi, ça me fait pas rire…. (rire) et faut savoir rêver sur les œuvres et tu vois ça aussi faut que je l’apprenne ! C’est comme pour Lewis Carroll, mais ça j’ai appris, les livres ont nous les a lu, enfin je les ai lu, il faut le même travail de fond pour les œuvres d’art, enfin surtout le contemporain j’ai pas encore appris à faire ça !

Huguette met en priorité des savoirs pour comprendre, pour accéder à l’œuvre, mais le terme « déstabilisé » renvoie à l’enchaînement des événements et des ressentis lors de la confrontation de nouveaux apprentissages. L’art contemporain oblierait à un décentrage difficile, à un déplacement de la personne, qui nécessite de l’expérience.

**Manzoni, Le socle du monde, 1961 et Base Magique 1960**

Manzoni se situe dans le rêve pour Huguette, dans cette œuvre, comme dans le livre de Lewis Carroll : l’envers et l’endroit. Elle explique que c’est un travail de fond, qu’elle fait elle-même pour comprendre certaines œuvres.

340 MEP 7 mars 2012 Non, non, ça te fait pas rire, parce que, euh, euh, moi je vois tous les dessins de Manzoni, par rapport à ça, c’est-à-dire qu’en fait il a fait le petit cube, et puis y a la terre dessus, donc du coup quand il fait vraiment son cube, il le fait réellement, il pose son cube sur le sol, il dit en fait « imaginez mon petit dessin, avec le cube » et il dit c’est le socle du monde, c’est, c’est, moi je trouve ça humoristique, c’est plein de, c’est plein de poésie, mais il faut voir l’image, tu vois.
« Si toute vie va inévitablement vers sa fin, nous devons durant la nôtre, la colorier avec nos couleurs d’amour et d’espoir. » Marc Chagall.

Deux vues de l’ampleur des pièces, le jeu des enfilades dans l’espace du musée et de la transparence de certaines cimaises.

Marc CHAGALL, dévaloriser son travail, par peur de ne pas être à la hauteur ; elle répète deux fois « pas au niveau ». Elle note que « c’est essentiel ». La visite guidée pose le problème d’un acteur plutôt plaqué sur des groupes ; elle est souvent calquée de groupe en groupe et prend peu souvent la spécificité de la classe.

Huguette éprouve la difficulté principale des enseignants face aux œuvres ; faut-il tout dire, tout comprendre, pour entrer en résonance avec une œuvre ? Ces enseignants se heurtent à la recherche de compréhension. Les œuvres ne nécessitent pas irrémédiablement une entrée par la compréhension. Huguette nous parlait d’émotion, de « vibration ». Cette manière de rencontrer les œuvres est tout à fait adaptable à l’art contemporain, à l’art en général. La solution de compréhension de l’œuvre n’est pas le seul moyen d’entrer dans l’œuvre, d’accéder au cœur de l’œuvre. Cette nécessité de la compréhension n’offre pas toujours les moyens d’y entrer. Huguette se sent presque frustrée. La simplicité de l’œuvre peut déconcerter. D’ailleurs Huguette prend appui sur son expérience esthétique propre pour d’abord admettre, cette possibilité ; elle a été « déstabilisée » : « savoir se mettre en situation de vivre ce qu’on fait vivre aux élèves, se sentir déstabilisé, … pour savoir les aider quand ils le sont, si l’on veut que l’expérience vécue grâce à l’école leur serve à quelque chose ».

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de l’espace du musée, dispositif muséal

L’œuvre dans son lieu d’exposition : faire comprendre le point de vue et l’importance de l’œuvre réelle par le lieu

233HL 7 mars 2012 Voilà, voilà, mais ça je crois que je cherche vraiment l’émotion tu vois, le truc qui fait qu’on va s’en rappeler

235HL 7 mars 2012 En fait je cherche à faire vivre aux élèves, ce que moi je vois, euh, voilà, le côté découverte, que je, qui me fait vibrer

279HL 7 mars 2012 Un comportement général, quoi, c’est-à-dire, c’est cette vibration.

291HL 7 mars 2012 Non, je, je suis en train de me demander si je n’ai pas fait avec un jeu de lumière avec l’histoire du tableau, si ça m’est pas arrivé ça, mais ça, c’était dans le musée, on aperçoit « notre » tableau sur le mur du fond. Au bout d’une enfilade de 2 ou 3 salles : grandiose !

Elle cherche à faire vivre aux élèves ce qu’elle ressent face aux œuvres. Les termes « vibrer » et « vibration » sont très imagés. Nous pensons qu’Huguette mesure à quel point la confrontation à l’œuvre réelle, la touche. Ces mots ont une portée importante dans notre travail : le terme de « grandiose » par exemple nous donne une idée de l’émotion ressentie à ce moment et de l’émotion qu’elle a sentie elle-même entre les élèves. La salle au musée de Céret représente effectivement un espace en enfilade, et le tableau, est installé dans le fond de cette enfilade le spectateur à donc tout son temps pour s’approcher de l’œuvre et d’en mesurer le poids petit à petit. Le tableau s’agrandit au fur et à mesure de sa progression. Pour les élèves c’est retrouver l’œuvre que l’on a travaillée pendant plusieurs jours, là, ici dans le musée.

Huguette crée alors un effet de point de vue. Les élèves sont amenés devant le tableau, qui se situe en au fond de la salle.

Marc CHAGALL, Les gens du voyage, 1968, Céret

Deux vues de l’ampleur des pièces, le jeu des enfilades dans l’espace du musée et de la transparence de certaines cimaises. « Si toute vie va inévitablement vers sa fin, nous devons durant la nôtre, la colorier avec nos couleurs d’amour et d’espoir. » Marc Chagall.

Huguette relève le fait que l’appropriation du lieu est avorté tout essentiel. Les élèves se promènent dans le musée. Elle semble dévaloriser son travail, par peur de ne pas être à la hauteur ; elle répète deux fois « pas au niveau ». Elle note que « c’est essentiel ». La visite guidée pose le problème d’une activité plutôt plaquée sur des groupes ; elle est souvent calquée de groupe en groupe et prend peu souvent la spécificité de la classe.

212 MEP 7 mars 2012 Non parce que, parce que l’écart entre, euh, ce que disent les autres, qu’ils font et puis euh, ce que nous on se sent capable de faire, je veux, dire, ben voilà, l’essentiel c’est peut-être que, enfin pour moi, c’est plus important que tu me dises, voilà, moi j’avais préparé des choses, qui me semblaient simples, qui me semblaient bien au départ, ben tant mieux, si c’est bien au départ, ce qui est sûr, et ?

213HL 7 mars 2012 Oui, c’est essentiel ça ! c’est que les gamins se sont appropriés le musée d’une manière autre que d’être effectivement derrière le guide à écouter ce que le guide leur dit quoi !

Huguette relève le fait que l’appropriation du lieu est avorté tout essentiel. Les élèves se promènent dans le musée. Elle semble dévaloriser son travail, par peur de ne pas être à la hauteur ; elle répète deux fois « pas au niveau ». Elle note que « c’est essentiel ». La visite guidée pose le problème d’une activité plutôt plaquée sur des groupes ; elle est souvent calquée de groupe en groupe et prend peu souvent la spécificité de la classe.

1732
AXE 3 «Didactique) Élémens référants aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition

<table>
<thead>
<tr>
<th>L’œuvre comme accompagnement de la pratique</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>345HL 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>347HL 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>349HL 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>351HL 7 mars 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’œuvre, les références artistiques peuvent être considérées comme des outils, mais nous devons être prudents nous dit Huguette au pliage de ces références sans « émotion ». Il n’y a aucun intérêt à stigmatiser les œuvres, ni même aucun intérêt à leur application austère et intangible. Les œuvres servent la pratique plastique, elles l’accompagnent et exercent une influence délicate sur le travail des élèves : « c’est que les références culturelles c’est bien, mais je trouve qu’il faut qu’il y ait de l’émotion, quoi, même de la part de l’enseignant, c’est essentiel, LE principe de base ! J’ai vu des étudiants saquer, aller, plaquer leurs références ». La place de l’émotion mais aussi de la raison. Les références artistiques ne sont pas un pliage insensé, mais bien une approche sensible des œuvres. Si ces références suivent un schéma déjà préétabli, Huguette dénonce sont abus parfois faits par les étudiants. Pour elle-même l’enseignant doit être touché par ce qu’il apporte aux élèves, touché par l’émotion : « qu’il y ait de l’émotion, quoi, même de la part de l’enseignant ». Elle l’ajoute comme « LE » principe le plus important, le principe de base.

L’œuvre est sans doute un outil, mais il faut travailler à aiguiser cet outil. Et une des premières activités pour aiguiser cet outil est d’entrainer le regard.

3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs/ les reproductions

<table>
<thead>
<tr>
<th>Les reproductions</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>181HL 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>183HL 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>184MEP 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>185HL 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>187HL 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>189HL 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>191HL 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>192 MEP 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>193HL 7 mars 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les reproductions des œuvres sous forme de cartes postales, permettent à l’enseignante de jouer avec les œuvres réelles.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Trouver la peinture « bol » ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>223HL 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>225HL 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>227HL 7 mars 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>229HL 7 mars 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

C’est une manière de nous éclairer sur l’intention de l’enseignant, en effet, Huguette nous explique la procédure par laquelle les élèves se souviennent de l’œuvre ; elle crée un dispositif qui oblige à passer du temps à chercher l’œuvre réelle. Mais le dispositif égare les élèves dans le musée. Ils ont en main une reproduction qui a changé la taille de l’œuvre. Ils passent d’un « bol de Picasso », à une œuvre, en l’occurrence une « peinture ronde ». Le dispositif construit leurs hypothèses, qui les conduisent à rechercher, et non d’être directement devant l’œuvre. La fonction du dispositif est donc clairement affichée par
Huguette : faire que l’émotion soit transmise : « je cherche vraiment l’émotion » faire que la surprise constitue l’émotion forte en direction de l’œuvre, faire que l’œuvre soit enregistrée dans la mémoire

Les œuvres en réseau créent de la culture

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>149HL</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Mais je leur donnais rien si tu veux, donc c’était du langage, c’était partager une émotion, et quand j’étais à l’expo, je me disais pourvu que la repro soit à la boutique, j’aimerais bien la montrer à mes élèves si tu veux ! Comme un cadeau, à leur faire, que je leur faisais ! (Plaisir partagé dans la lecture d’image ! Mais je ne savais pas comment exploiter les œuvres)</td>
</tr>
<tr>
<td>150MEP</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>D’accord</td>
</tr>
<tr>
<td>151HL</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Mais du travail à partir de, d’où.., des références culturelles c’est récent</td>
</tr>
<tr>
<td>152MEP</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Mais c’est déjà important, c’est-à-dire que tu profitais d’une exposition pour pouvoir tirer des choses que tu ramenais à l’école ?</td>
</tr>
<tr>
<td>153HL</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Ouaih, ouaih, mais pas pour le travailler vraiment si tu veux !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ce travail de co-construction culture-réseau-œuvre, est dit-elle, récent. Nous pouvons penser qu’elle a construit cette compétence particulière dans ces derniers temps, on le retrouve dans son travail sur les portraits.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>39HL</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Non, je, je, j’ai, je m’étais plié aux questions que tu m’avais posées, tu vois j’ai par exemple le chat dans l’art, j’aime bien ça aussi, tu peux travailler ! J’aime bien cette façon de brasser toutes sortes d’œuvres avec un fil conducteur, ça permet de placer des œuvres qui n’auraient jamais leur place dans ma classe.</td>
</tr>
<tr>
<td>360MEP</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Un animal oui c’est bien ?</td>
</tr>
<tr>
<td>361HL</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Littérature, y avait des questions de chats, je sais plus l’année dernière, dans les inkos, et</td>
</tr>
<tr>
<td>362MEP</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Oui</td>
</tr>
<tr>
<td>363HL</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>On avait cherché le chat dans l’art</td>
</tr>
<tr>
<td>364MEP</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>D’accord, d’accord, oui, oui</td>
</tr>
<tr>
<td>365HL</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Internet, en classe ça t’évite d’avoir, c’est comme un musée</td>
</tr>
<tr>
<td>366MEP</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>C’est comme tout à l’heure on a vu, la suite du travail sur les critères, ça peut être, ça peut être sur les objets, voilà le prolongement</td>
</tr>
<tr>
<td>367HL</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Voilà ça peut être tout trouvé quoi ! et la lumière, à travers les sciences, A l’occasion d’une séquence sur l’électricité, je montre plusieurs œuvres : Latour, Vermeer, un vitrail, voilà un réseau tu vois.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nous avons de nouveau des précisions sur le dispositif et la mise en place d’activités d’Huguette. Les outils, rapidement cités, (internet) sont pourtant les clefs des rencontres avec les œuvres ; Huguette parle de « musée ». Huguette termine cet entretien en nous offrant une dernière étape, très exactement  en remontant les étapes ; celle du réseau en est une : la constitution d’un réseau d’œuvres, une autre manière de pratiquer la rencontre d’œuvres d’art. Huguette a constitué autour d’un thème le réseau d’œuvre. On le verra également dans les propositions sur le portrait elle utilise le même dispositif. Nous constatons qu’elle s’appuie sur ces réseaux, pour construire réellement la rencontre, le face à face avec les œuvres pour les élèves.

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5HL</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>L’année dernière je l’avais fait avec les mélanges, ils avaient fait eux-mêmes les mélanges.</td>
</tr>
<tr>
<td>6MEP</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Humhuh ?</td>
</tr>
<tr>
<td>7HL</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Mais là du coup, j’ai fait directement sur papier (avec du papier adhésif), et voilà ce que je me dis c’est que c’est « à la manière de », j’en conviens, puisqu’on a observé, on a réalisé, euh .... l’année dernière ils étaient plus partis sur les couleurs parce qu’on avait peut-être mieux travaillé les couleurs après avoir vu l’œuvre de Pincemin</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Huguette utilisait une œuvre de Matisse pour travailler la couleur : les mélanges, les superpositions, et juxtapositions, les associations de couleurs. Elle s’était rendu compte que ce travail conduisait dans l’impasse du « à la manière de » : « j’en conviens ». Mais elle confirme que l’utilisation de l’œuvre sur place, au musée, dans le contexte d’exposition est plus pertinente : « on avait peut-être mieux travaillé les couleurs après avoir vu l’œuvre de Pincemin à Céret ». Il lui semblait plus facile de travailler les couleurs, à partir d’une œuvre qui a été vue de près, plutôt que d’avoir à travailler à partir d’une reproduction. Celles-ci ne permettent plus difficilement d’entrer et d’aller au cœur de l’œuvre. Ce que les élèves retirent de l’œuvre, ils peuvent le réinvestir dans leurs productions ou dans leurs recherches plastiques.

Le détail : un exemple de notion qui fait réfléchir les élèves

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>179HL</td>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Donc on, a, j’avais décalqué, le tableau, enfin les lignes, j’avais décalqué toutes les lignes, on en a fait des puzzles de différents niveaux, puisqu’on est allé avec des petits, des moyens, des grands, et donc il y avait un atelier au pied de ce de ce tableau, où les enfants devaient refaire ensemble, des puzzles</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**CF. ANNEXES DONNEES COMPLEMENTAIRES ORDRE ALPHABETIQUE, HUGUETTE, SEQUENCE PORTRAIT ET COMMENTAIRES.**
Huguette explique comment le travail sur le détail à non seulement obligé les élèves à regarder de plus près les œuvres, mais aussi l’enseignante à préparer dans les mêmes termes le travail pour les élèves. Huguette nous livre quelques exemples de mises en situation pédagogique dans le musée de Céret. Elle a elle-même effectué des travaux d’observation des œuvres présentées, de la même manière que les élèves l’ont fait dans le musée : « j’avais décalqué le tableau », on suppose que la composition du tableau l’a aidé dans la découpe. Les élèves complètent leur puzzle face à l’œuvre réelle ; ainsi chaque partie du puzzle prend donc l’aspect d’un détail sur lequel il faut se pencher pour reconstruire « l’image » de l’œuvre. Une autre proposition demandait aux élèves de retrouver dans le musée le tableau à partir d’un petit détail, découpé dans une carte postale, qui reproduisait l’œuvre. Ces hypothèses que les élèves émettent qui leur permettent de retrouver l’œuvre ; « c’est un anglais, je crois », ils s’appuient sur les données de l’œuvre, trouvées dans le cartel, les documents, mais surtout sur l’observation qu’ils exercent sur les œuvres. Le dispositif faisant le point sur le détail, met en valeur cette observation, et c’est bien de cette observation, qui les élèves tirent et construisent leurs hypothèses pour reconnaître les œuvres. Le dispositif proposé par Huguette, obligé donc les élèves à parcourir le lieu dans tous les sens, de regarder de près en détail les œuvres, de fouiner, de chercher ce qui infère chez les élèves une démarche qui les oblige à être curieux.

### 3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs

| 237HL 7 mars 2012 | Et on avait aussi préparé, on avait acheté la reproduction de Chagall, le grand tableau qui est au fond, le cirque, je crois que c’est le cirque, et on l’avait fait découvrir par quelques fenêtres ouvertes |
| 238 MEP 7 mars 2012 | Hum hum ? |
| 239HL 7 mars 2012 | Sans montrer la totalité, bon quand ils sont arrivés, alors le tableau est au bout de, de, |
| 240 MEP 7 mars 2012 | Oui, de l’allée, là ? |
| 241HL 7 mars 2012 | Le fond, en place au fond donc « ahhhh !! » et ils y sont allés, |
| 242 MEP 7 mars 2012 | Hum |
| 243HL 7 mars 2012 | Donc ils ont retrouvé les détails, qu’on avait vus, mais ils ont vu l’ensemble, parce qu’on a d’abord créé en classe du « déjà là ! » on ne vient pas que pour découvrir, on sait déjà des choses, on sait déjà regarder, exprimer, ressentir. |


| 316 MEP 7 mars 2012 | C’est rigolo que tu dises ça, parce que Cathy, elle dit la même chose, elle dit je crois que je suis gamin et du coup c’est |
| 317HL 7 mars 2012 | Oui ! C’est tout à fait ça ! |
| 318 MEP 7 mars 2012 | Et du coup je mors à l’hameçon, parce que j’ai, j’ai cette âme de gamin ? |
| 319HL 7 mars 2012 | Y a quelque chose de, de…l’hameçon oui j’aime bien, mordre oui (rire) et de mettre en commun ! |
| 320 MEP 7 mars 2012 | De commun ? |
| 321HL 7 mars 2012 | Ouah ! Et je, et avec en plus l’idée que je suis persuadée, je suis convaincue du rôle qu’on a à jouer, nous pour justement toucher toutes les classes sociales |
| 323HL 7 mars 2012 | Et je suis persu… Et voilà, et j’observe, euh, les enfants que j’observe le plus dans ces moments-là |
| 325HL 7 mars 2012 | Eh ben ce sont ceux de milieux pas comme le mien, le mien est un milieu normal, |
| 327HL 7 mars 2012 | Mais de milieu, voilà, un peu défavorisé |
| 329HL 7 mars 2012 | Un peu en panne |
| 330 MEP 7 mars 2012 | En panne culturellement ? |
| 331HL 7 mars 2012 | Voilà je suis peut-être pas ce qui a fait que mes parents ont fait qu’ils ont deux filles qui s’intéressent à ça ! |
| 333HL 7 mars 2012 | Je pense que c’est à l’école de l’apporter ça, voilà |
La mission culturelle de l'école : construire la culture

359HL 7 mars 2012

Non, je, je, j'ai, je m'étais plié aux questions que tu m'avais posées, tu vois j'ai par exemple le chat dans l'art, j'aime bien ça aussi, tu peux travailler ! J'aime bien cette façon de brasser toutes sortes d'œuvres avec un fil conducteur, ça permet de placer des œuvres qui n'auraient jamais leur place dans ma classe.

La remarque d'Huguette est importante. Elle explique que les œuvres n'entendraient pas à l'école, si l'enseignant ne se devait de les y faire rentrer et de leur offrir tout en constituant une culture commune de la classe : « des œuvres qui n'auraient jamais leur place dans ma classe ».

Les œuvres ne sont pas avancées simplement pour répondre à un objectif pédagogique singulier, mais aussi pour ouvrir des champs, des territoires, des pensées différentes : « brasser toutes sortes d’œuvres ».

66 MEP 7 mars 2012

Oui, il y a un gros boulot dans le découpage, oui, ça j'en suis persuadée, oui ! donc du coup, puisque on est sur les œuvres d’art, etc., le la, la question que je voulais te poser, c'est quand toi tu t'es rendu compte que, euh, une œuvre d’art ça avait de l’importance ?

67HL 7 mars 2012

Alors j'ai réfléchi, heureusement que tu m'as prévenue,

68 MEP 7 mars 2012

(rire)

69HL 7 mars 2012

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

70 MEP 7 mars 2012

Ouaih !

71HL 7 mars 2012

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

72 MEP 7 mars 2012

(rire)

73HL 7 mars 2012

On est toutes les deux à courir le s expositions, à adorer ça, et voilà

Huguette parle dans le début de cet entretien de productions de ces élèves. Il faut un temps d’adaptation afin qu’elle prenne en conséquence son travail. Elle évoque la raison qui la pousse à utiliser les œuvres d’art avec les élèves et pourquoi elle a eu envie d’apporter la rencontre avec les œuvres en classe. Nous comprenons que le rapport plus large qu’elle entretient avec les œuvres, est plus ancré dans la provenance d’un milieu social et de l’intérêt d’un cadre familial solide. L’œuvre la réconforte ; elle s’y appuie : « forte émotion du bien être ». L’œuvre permet de découvrir le monde et pour Huguette c’est à l’école de rattraper ça et aussi j’étais à l’époque de cet entretien dans une période très difficile familièrement, dans une sorte de reconnaissance et de fidélité à mes parents très malades, mais cependant, dans ma fonction de PE, je suis sincèrement très soucieuse de donner vraiment beaucoup aux élèves qui ont le plus besoin de l’école pour découvrir le monde et à tous l’ouverture aux autres et le plaisir d’échanger des points de vue et le droit de penser par eux-mêmes)

AXE 4 « Professonalité ») Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action)

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus

Pour qu'une œuvre en reproduction résonne il faut avoir vu de vraie œuvre

9HL 7 mars 2012

Après avoir fait des mélanges quand on est allé voir l’expo,

10MEP 7 mars 2012

Hum hum !

11HL 7 mars 2012

Je pense que ça a fait la différence (L’an passé, je le ressentais plus comme un projet : essais de matières, mélanges de couleurs primaires puis visite de l’expo puis analyse des nouveaux mélanges réalisés en classe. La lecture du tableau de Matisse avait été plus riche et donc les enfants avaient réinvesti leurs mélanges pour faire le fond.)

Huguette constate que la lecture du tableau de Matisse, qui est une reproduction, résonnait mieux, parce que les élèves avaient été confrontés à l’œuvre réelle. Pourtant cette œuvre, n’était pas une œuvre de Matisse, mais s’appuyant sur cette expérience, les élèves transféraient d’une œuvre réelle, à une reproduction, ce qu’ils avaient appris, découvert, expérimenté.
On a vu précédemment la manière dont Huguette amène le travail sur le détail dans la classe et quelle activité elle déployait pour faire comprendre l'importance de ce détail. Dans cette même expérience on peut sentir qu'Huguette est consciente d'un enjeu comportemental face à la rencontre avec les œuvres : la curiosité. Pour mettre les élèves dans cet état de curiosité, il faut soi-même, dit Huguette avoir vécu, ce sentiment de surprise : « je cherche vraiment l'émotion, tu vois, le truc qui fait qu'on va s'en rappeler ». La reproduction des œuvres de Picasso, rend démesurée l'œuvre réelle. Les élèves n'ont donc aucun point d'appui sur l'échelle de l'œuvre. Ils doivent donc regarder de très près ce qui les entoure. L'idée d'Huguette est de les surprendre : « on n'imagine pas que c'est un bol ». Les élèves font des hypothèses sur ce qu'ils pourraient découvrir et imaginent alors ce qu'est l'œuvre à travers l'analyse de la reproduction : « donc pour eux c'était une peinture qui était ronde et ci et ça, et voilà ». L'œuvre que les élèves recherchent semble introuvable. Il faut aller et venir dans le musée, reconsidérer son point de vue, ouvrir les yeux, et au détour de ces va-et-vient, l'enseignante amène les élèves à revisiter les hypothèses ; et l'œuvre est enfin découverte. Elle est sans rapport avec ce qu'ils avaient proposé, d'où l'énorme surprise : ce qui était envisagé comme une peinture est un objet d'art dans une vitrine.

Huguette qualifie cette émotion comme quelque chose qui la « fait vibrer ». Elle cherche à reconquérir cet état d'esprit, cette sensation pour les élèves. Huguette délire là une activité particulière qui demande aux élèves de partager leurs intuitions, leurs idées, leurs hypothèses et leurs arguments. Elle cherche à rendre les élèves autonomes face aux œuvres en disposant leurs arguments. Ce dispositif ouvre les yeux des élèves à partir de détail sur l'œuvre ; il est mis en œuvre dans le musée lui-même, en référence aux reproductions qu'ils ont sous les yeux et qu'ils ont eues en main en classe.

C'est donc un dispositif qu'Huguette connaît bien. Elle l'utilise souvent, nous pensons que la raison principale est le poids de l'émotion qu'elle peut amener à faire ressentir aux élèves, en même temps que la surprise, et la mise en scène de l'œuvre, avec son lot de curiosité.

L'enseignant doit s'engager dans les références qu'il apporte

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Thème</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>7 mars 2012</td>
<td>En maternelle qu'ils allaient chercher que ci, que ça, et l'importance de la consigne, alors ça veut pas dire que je sache pas trouver des consignes qui fassent que… mais ça inspire les élèves et qu'ils s'engagent</td>
</tr>
<tr>
<td>7 mars 2012</td>
<td>En fait je cherche à faire vivre aux élèves, ce que moi je vis, euh, voilà, le côté découverte, que je, qui me fait vibrer</td>
</tr>
<tr>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Voilà, voilà, mais ça je crois que je cherche vraiment l'émotion tu vois, le truc qui fait qu'on va s'en rappeler</td>
</tr>
<tr>
<td>7 mars 2012</td>
<td>En fait je cherche à faire vivre aux élèves, ce que moi je vis, euh, voilà, le côté découverte, que je, qui me fait vibrer</td>
</tr>
<tr>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Voilà, voilà, mais ça je crois que je cherche vraiment l'émotion tu vois, le truc qui fait qu'on va s'en rappeler</td>
</tr>
<tr>
<td>7 mars 2012</td>
<td>En fait je cherche à faire vivre aux élèves, ce que moi je vis, euh, voilà, le côté découverte, que je, qui me fait vibrer</td>
</tr>
<tr>
<td>7 mars 2012</td>
<td>En fait je cherche à faire vivre aux élèves, ce que moi je vis, euh, voilà, le côté découverte, que je, qui me fait vibrer</td>
</tr>
<tr>
<td>7 mars 2012</td>
<td>Voilà, voilà, mais ça je crois que je cherche vraiment l'émotion tu vois, le truc qui fait qu'on va s'en rappeler</td>
</tr>
<tr>
<td>7 mars 2012</td>
<td>En fait je cherche à faire vivre aux élèves, ce que moi je vis, euh, voilà, le côté découverte, que je, qui me fait vibrer</td>
</tr>
<tr>
<td>7 mars 2012</td>
<td>En fait je cherche à faire vivre aux élèves, ce que moi je vis, euh, voilà, le côté découverte, que je, qui me fait vibrer</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Nous avions remarqué le terme « s’engager » qu’Huguette utilisait pour les enseignants ; c’est au tour des élèves de prendre l’engagement. Huguette pose comme des essentialités la mise en situation des élèves pour atteindre leur motivation : « qu’ils s’engagent ». Nous pensons que ce fragment « de la part de l’enseignant », est capital ; il résume les propos sur le rôle, sur l’implication et l’engagement de l’enseignant. Si l’enseignant prend le pas et qu’il s’engage alors, il y aura aussi de la part des élèves une volonté de participer à la rencontre de l’œuvre, des références, à condition qu’elles ne soient pas systématisées et qu’elles n’entravent pas leurs émotions. Pour cela faut-il que l’enseignant découvre, dévoile ces propres émotions, semble nous dire Huguette ?

### 4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève

| 97HL 7 mars 2012 | Voilà donc, ça veut dire que partant d’un milieu comme ça, |
| 98MEP 7 mars 2012 | Hum hum ? |
| 99HL 7 mars 2012 | quand je me suis trouvée à l’école normale, avec des gens, des représentants d’enseignants ou autres, je me suis trouvée quand même décalée, donc je me suis, mis … sur plein de truc |
| 100MEP 7 mars 2012 | T’es rentrée un peu dans ta coquille ? |
| 101HL 7 mars 2012 | Ouaih, de ce point de vue là, je sentais que, je me suis demandée « mais est-ce que je mérite d’être enseignante ? » (La question pour « m’impliquer » c’est : quel niveau culturel pour être enseignant ou est-ce que ce serait plus quelles capacités d’ouverture à différents champs culturels ?) |
| 102MEP 7 mars 2012 | Ah oui, à ce point là ? |

Le milieu social peut déstabiliser. Huguette est soucieuse de la culture qu’elle a à apporter aux élèves.

### C’est bien une réflexion à mener dans une classe

| 103HL 7 mars 2012 | puis que, apparemment voilà ! mais je pense que certains cachent leur manque de culture et d’autres l’étaient trop ! et je me souviens d’un jour une copine, qui me dit, de l’école normale, qui dit, qui me dit, y a des gens qui pensent, que parce qu’une œuvre, enfin elle a parlé d’une peint… je sais pas si elle a parlé d’œuvre d’art, mais ça revient à ça, et dans la rue eh ben c’est pas de l’art, c’est bien une réflexion à mener dans une classe ! Ce genre de question… ! |

La question que se pose Huguette autour de ce qui est « art » ou « non », de ce qui est du lieu de l’art, de son exposition, sont donc les premiers éléments qui ont marqués son entrée dans les œuvres. Pourquoi ce qui serait dans la rue, ne trouverait-il pas une écoute, un regard aux yeux du spectateur ? On ne peut pas penser à Banksy, JR, Space Invader, quand Huguette dit ça, et nous savons qu’elle y a réfléchi, ce sont des œuvres déjà croisées dans les formations AGEEM auxquelles elle participe au oins depuis 2000.

**Banksy, 2011**

« Je vous souhaite de défendre ce qui est important pour vous en participant à un projet d’art global, et ensemble, nous retournerons le monde…inside out. » 2011 JR, Women are Heroes, Rio De Janeiro, 2011.

**Mosaïque Space Invader, numérotée « PA_553 », angle des 72 bis et 72 ter rue des Martyrs à Paris, France, 2000.**

| 321HL 7 mars 2012 | Ouaih ! Et je, et avec en plus l’idée que je suis persuadée, je suis convaincée du rôle qu’on a à jouer, nous pour justement toucher toutes les classes sociales |
| 322 MEP 7 mars 2012 | Hum hum |
| 323HL 7 mars 2012 | Et je suis persu… Et voilà, et j’observe, euh, les enfants que j’observe le plus dans ces moments-là |
| 324 MEP 7 mars 2012 | Hum hum |
| 325HL 7 mars 2012 | Eh ben ce sont ceux de milieux pas comme le mien, le mien est un milieu normal, |
| 326 MEP 7 mars 2012 | Oui ? |
| 327HL 7 mars 2012 | Mais de milieu, voilà, un peu défavorisé |
| 328 MEP 7 mars 2012 | Oui ? |
| 329HL 7 mars 2012 | Un peu en panne |
| 330 MEP 7 mars 2012 | En panne culturellement ? |
| 331HL 7 mars 2012 | Voilà je suis peut-être pas ce qui a fait que mes parents ont fait qu’ils ont deux filles qui s’intéressent à ça ! |
| 332 MEP 7 mars 2012 | Hum hum ? |
| 333HL 7 mars 2012 | Je pense que c’est à l’école de l’apporter ça, voilà |
Le fait de s’apercevoir du changement de comportement des élèves, nécessite de la part de l’enseignante de se pencher et d’observer les attitudes des élèves face aux œuvres. Nous pensons également qu’elle s’appuie sur le niveau de langage atteint par les élèves, qu’elle travaille plus encore que la pratique plastique.

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Auteur</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>255HL 7 mars 2012</td>
<td>Je veux dire, je veux dire par là, que quand on a fait ce travail sur le musée de Céret (Jusqu’à récemment, il n’avait pas mon travail les 3 aspects : langage, références culturelles, pratique) Il est arrivé que dans certains entretiens, la nécessité de convaincre d’une professionnalité des interviewés m’a obligé à accompagner leur démarche de travail et leurs conceptions pédagogiques. Huguette fait partie de ces personnes qu’il faut amener à prendre en compte ce qu’elles font. Elle développe un savoir professionnel très subtile et fin auprès des élèves. Elle a souvent besoin d’être rassurée sur ces propositions. Le début de l’entretien d’Huguette met cette réassurance en avant. Elle s’appuiera progressivement sur ses paroles et constituera son propre discours, mais en attendant il faut l’accompagner. L’œuvre qu’elle utilise, un Matisse divisé en deux parties, l’intéresse dans un rapport très spécifique fond-forme. Les mots ne lui viennent pas, mais je la connais assez pour savoir qu’elle possède le vocabulaire, je sais qu’elle est émotive et qu’il faut du temps pour qu’elle se fasse à cette posture d’entretien, qui la met mal à l’aise. Huguette est une des interviewés qui a demandé énormément de rajout à son entretien. Aussi, avons-nous permis que ces interventions soient notées et prises en charge dans notre analyse et nos développements. Nous les avons considérées comme des paroles aussi importantes que celles de l’entretien, parce qu’elles permettaient à nos partenaires d’avoir un droit de réponse.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>46MEP 7 mars 2012</td>
<td>Non, non, ne l’enlève pas, c’est bien, non mais justement ça va dans, c’est aussi dans cette logique, non y a pas, « il aurait du faire ou il aurait pas du faire » ! ce qui est intéressant dans ce que tu me montres, alors tu dis c’est du « à la manière de », c’est pas du « à la manière de », ce qu’il se passe c’est que tu donnes, une trame de composition qui est simple, c’est-à-dire un travail fond-forme, c’est ce que je vois, je te le dis</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>47HL 7 mars 2012</td>
<td>Ouaih ? (tu donnes, une trame de composition qui est simple, c’est-à-dire un travail fond-forme ! Quand on a les mots qui conviennent, ça donne une autre valeur à notre travail ! D’où la nécessité d’une formation sérieuse et la difficulté de la polyvalence !!!!)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>48 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Bon un travail fond forme, le fond</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>49HL 7 mars 2012</td>
<td>Le fond la forme et la couleur…. (Même remarque que plus haut, faire une lecture de tableaux différents mais avec toujours l’idée fond / formes aurait été plus pro !)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>50 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Ben la couleur, en fait finalement ça a peu d’importance, mais comme tu dis peut-être, on est déjà au mois de mars, alors je sais pas ils ont fait ça la semaine dernière, la semaine d’avant ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>51HL 7 mars 2012</td>
<td>Avant les vacances !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>52 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Donc en gros en janvier</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>53HL 7 mars 2012</td>
<td>Oui</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>54 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Février, ce qui est sûr c’est qu’effectivement euh c’est élèves là se retrouvent… ce que je veux dire par rapport à ce que tu proposes si tu veux, c’est que tu fais un truc simple, c’est-à-dire que tu fais une trame, et c’est cette trame qui te donne, la possibilité pour les élèves de s’installer et donc du coup de dire bon : peut-être que c’est la couleur, d’accord, mais lui c’est l’harmonie, elle c’est une autre harmonie, ben tu vois ils ont réfléchi à une harmonie colorée et c’est cette harmonie colorée qu’ils vont essayer de travailler, lui c’est autre chose, le travail du contraste, tu vois, qui aura pas ici, là contraste, dedans y a tout y a l’harmonie colorée, le contraste, y a le passage un peu fondu, parce que là il est plutôt, on n’est ni dans une harmonie colorée, ni dans un travail de contraste, mais un travail plutôt de fondu puis là t’as tout un jeu de superpositions regarde, entre les carrés, etc. alors que lui va respecter le fait de faire fond-forme, y va y avoir un jeu de mélanges et d’associations, en fait t’as 4 propositions, c’est ce qu’on disait tout à l’heure, 4 propositions complètement différentes avec des gamins qui, qui se plongent dans leur production, ça les gène pas dans le « à la manière de… » c’est pas du tout ça ! pas du tout</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>55HL</td>
<td>Ok ! (C’est vrai que l’analyse des productions me donne la réponse à mon problème de « à la manière de… » ou pas ; l’analyse et l’observation des élèves dans leur engagement, dans la résolution des problèmes techniques, la coopération etc … En fait, les productions auraient dû me rassurer : pourquoi se dévaloriser comme ça !!!! le problème de la polyvalence et de donner le mieux possible à sa classe mais le mieux est l’ennemi du bien !)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>56 MEP 7 mars 2012</td>
<td>Par contre l’œuvre de départ elle peut être montrée, c’est pas un problème parce que</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

221 Lire l’introduction qu’Huguette a écrite et a demandé de mettre au début l’entretien.
de toute façon

57 MEp 7 mars 2012
Oui, mais ils sont pas obligés d’utiliser les formes et…

58 HL 7 mars 2012
Mais c’est pas un problème si elle est montrée, puisque de toute façon tu ne leur donnes pas l’obligation d’utiliser les formes, tu ne leur dis rien par rapport à ça, toi ce qui t’intéressait c’était les deux bandes

59HL 7 mars 2012
Oui voilà, la composition

60 MEp 7 mars 2012
C’est ça, hun t’as deux bandes et du coup il faut qu’il y ait un jeu entre les deux bandes

61HL
Hum ! (Un jeu entre les deux bandes ! Voilà ce qu’il faut dire aux élèves !)

Huguette veut enlever ce qu’elle a apporté ; elle pense que ça n’a pas d’intérêt. Huguette range ce qu’elle m’avait apporté. Je dois prendre la parole, pour la remettre en confiance et montrer toute la qualité du travail qu’elle vient d’évoquer en analysant les productions dont elle me fait part. Huguette a repris en bleu dans la phrase : « tu donnes, une trame de composition qui est simple, c’est-à-dire un travail fond forme ». Je recadre avec Huguette toute l’organisation qu’elle a mise en place. Je ne fais que redévelopper ce qu’elle nous a montré, afin de la remettre dans une posture plus rassurante et de pouvoir reprendre l’entretien.

1HL 7 mars 2012
Là moi j’en ai mis qu’une, donc, j’ai tout faux ! Je sais bien que j’ai tout faux !

2 MEp 7 mars 2012
(rire) « je sais bien que j’ai tout faux » !

3HL 7 mars 2012
N’empêche que je suis hyper heureuse des résultats, ça fait trois fois, trois ans que je le fais (C’est rare que je reste motivée par une même séquence d’une année à l’autre … c’est que j’apprécie l’engagement et l’autonomie des enfants)

4 MEp 7 mars 2012
Oui ?

5HL 7 mars 2012
L’année dernière je l’avais fait avec les mélanges, ils avaient fait eux-mêmes les mélanges.

Une des questions importantes soulevées dans la rencontre avec les œuvres est le nombre et la place de ces œuvres au moment de la production des élèves : par exemple si l’on place des œuvres en référence au début de la séquence, d’en avoir 3 ou 4, évite la modelisation. Huguette a beaucoup d’apriori sur ce qu’elle fait et se dévalorise très souvent. Mais dans cet extrait et au début de l’entretien, nous apprécions sa volonté de s’expliquer par rapport aux choix qu’elle a fait et sur les résultats qu’elle constate sur les productions des élèves. La qualité de ce qu’elle présente aux élèves est-elle en cause et c’est ce qui réjouit Huguette. Elle en prend conscience, après l’entretien222. Elle s’implique et implique les élèves dans l’autonomie et l’engagement dans les productions plastiques, en intégrant les constituants de l’œuvre, la composition par exemple : « recherche d’une organisation du fond ».

13HL 7 mars 2012
Voilà, parce que bon les couleurs, mais c’est un truc que j’ai chez moi, qui est encadré, bon, donc tu vois ça avait de la gueule, c’était pas un truc n’importe quoi, c’était vraiment un tableau ! (Végétaux de Matisse, Représentation Végétale 1952 ! Je veux dire que, à défaut de visite au musée, il faut au moins prendre la peine de soigner la présentation de la reproduction (là, c’est l’encadrement qui fait que c’est différent)

14MEp 7 mars 2012
Ouais, qui avait la taille du tableau réelle, à peu près

15HL 7 mars 2012
Ah je ne sais pas, enfin oui, très grand

16MEp 7 mars 2012
donc du coup oui ?

17HL 7 mars 2012
Ah non, non il était plus petit, et je sais pas quelle taille il a d’ailleurs le tableau de Matisse, il doit être plus grand

18MEp 7 mars 2012
Ah ?

19HL 7 mars 2012
Ce sont des affiches que ma sœur m’a amenées, (je ne l’ai pas trouvé) et donc on a vu qu’il y avait 2 et tu vois ils se sont plus intéressés à l’espace, dans l’organisation dans l’espace, 2 colonnes

Huguette expose la reproduction d’un tableau de bonne qualité de Matisse acheté et offert par sa sœur. Elle l’amène dans la classe, encadrée et elle l’affiche en prenant soin d’installer l’œuvre à un endroit stratégique, pour que les élèves puissent l’observer. Le titre lui échappe, peut-être l’intérêt de travailler sur la composition à ce moment là, l’emporte-t-il sur la nécessité de citer l’œuvre, comme référence ? Sans doute, Huguette est plus préoccupée par ce qu’elle veut ajouter sur la qualité des œuvres. En effet il lui importe beaucoup que l’enseignant soigne ce qu’il apporte, qu’il soigne la présentation de l’œuvre, même et plus encore dans le cas d’une reproduction. La taille, la dimension imposante par exemple dans cette reproduction d’un tableau de Matisse, pouvait-elle donner au moins un aperçu de la matérialité de l’œuvre ou encore des détails de l’œuvre ?

Aller au-delà du « à la manière de » une bonne fois pour toute

126MEp 7 mars 2012
Et la première fois où tu l’intègres dans ton travail à l’école ?

127HL 7 mars 2012
Alors je me souviens pas, mais je me souviens de la période, ce serait quand mon fils était chez les moyens dans ma classe, où on faisait « à la manière de », à l’époque

222Lire le texte d’introduction, qu’Huguette a demandé de déposer avant l’entretien : CF. ANNEXES DONNEES PRINCIPALES UTILISEES, RECAPITULATIF ENTRETIENS AOUT 2014.
Huguette dit s’être formée dans les situations qui étaient offertes à l’époque, à l’IUFM, sur le site de Perpignan en collectif, avec les étudiants. Nous avions proposé plusieurs formations autour des œuvres et des rencontres, de l’art et des lieux d’art. Elle reconnait qu’elle a construit ces connaissances se sont élargies par la pratique pédagogique et par les connexions entre les œuvres.

Elle reconnait qu’elle a construit ces connaissances se sont élargies par la pratique pédagogique et par les connexions entre les œuvres,

… je finis par comprendre et appliquer)

Oui, ben écoute là, je vais te flatter mais ça vient de toi ! (Oui, j’ai commencé à apprendre avec toi : c’était compliqué mais humainement, c’était formidable ta culture et ta simplicité et l’envie de nous faire évoluer donc à force de te côtoyer … je finis par comprendre et appliquer)

D’accord ? Miro ?

Oui, j’ai commencé à prendre appui sur les photographies envoyées, qui l’ont aidée à une proposition structurée visant d’avantage l’exploitation de ses recherches et de l’expérience des élèves. Elle développe par exemple à partir du travail de Miro, une situation pédagogique autour du paysage. Les œuvres de références entourent celle de Miro, et elle sort ainsi de son impasse223.

3.4. Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions

La qualité

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>152MEP 7 mars 2012</td>
<td>Mais c’est déjà important, c'est-à-dire que tu profitais d’une exposition pour pouvoir tirer des choses que tu ramenais à l’école ?</td>
</tr>
<tr>
<td>153HL 7 mars 2012</td>
<td>Ouaih, ouaih, mais pas pour le travailler vraiment si tu veux !</td>
</tr>
<tr>
<td>154MEP 7 mars 2012</td>
<td>Oui, mais donc tu les mettais quand même en contact avec une reproduction, ça rentrait dans la classe ?</td>
</tr>
<tr>
<td>155HL 7 mars 2012</td>
<td>Ah oui, ça entrait dans la classe, ça entrait dans la classe, je me souviens que j’étais terriblement choquée quand j’étais à Toulouse, j’avais un poste à mi-temps avec une instit qui était titulaire du poste en CP et qui avait accroché partout des couvercles de boîtes de chocolats !</td>
</tr>
<tr>
<td>156MEP 7 mars 2012</td>
<td>Mum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>157HL 7 mars 2012</td>
<td>Et pour moi c’était l’horreur (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>158MEP 7 mars 2012</td>
<td>(rire) ?</td>
</tr>
<tr>
<td>159HL 7 mars 2012</td>
<td>Alors ça pouvait être des reproductions, de, de peinture</td>
</tr>
<tr>
<td>160MEP 7 mars 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>161HL 7 mars 2012</td>
<td>Mais ça pouvait être aussi n’importe quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>163HL 7 mars 2012</td>
<td>C’était horrible ! Donc j’avais quand même une sensibilité à l’art ! Quand même !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Huguette est scandalisée du support qui est présenté aux élèves. Les œuvres quand elles apparaissent sont reproduites sur des boîtes de chocolat. Les reproductions peuvent être également « n’importe quoi ». On imagine assez bien le désarroi d’Huguette devant ce qu’elle trouve, pour faire rencontrer l’œuvre, alors qu’elle-même se bat pour des rencontres réelles, d’œuvres, ou au moins que les reproductions respectent une qualité, pour rester au plus près de l’œuvre.

Nous avons pris quelques exemples afin de comprendre pourquoi Huguette est choquée par ce qu’elle voit. Nous pensons qu’elle réagit plus au support qui lui semble affligeant. Il y avait là aussi, moyen de travailler, il y avait dit-elle, parfois des œuvres, parfois « n’importe quoi ». Huguette termine en expliquant que sa sensibilité à l’art, avait été heurtée. Comment pouvait-on accepter que les œuvres soient présentées ainsi, comment Huguette l’acceptait-elle ?

SYNTHÈSE

Rapport à l’œuvre

Item 1 : Huguette découvre tardivement dit-elle la diversité les catégories de l’œuvre. Elle admet que cette connaissance lui a ouvert des points de vue sur les domaines des arts (l’architecture), qu’elle travaille avec les élèves. L’émotion des œuvres que l’on rencontre, est en fonction du milieu social. Il faut apprendre à avoir des émotions. Aussi le milieu d’où viennent, les élèves ne leur a peut-être pas appris à rencontrer les œuvres ; elle le travaille et accompagne les élèves surtout pour comprendre leurs propres émotions. Huguette parle de « vibration », d’œuvres qui font « vibrer » (projection).

Item 2 : Huguette dit, se sentir nulle dans la pratique plastique, cela ne l’empêche pas de mettre les élèves dans la pratique, bien au contraire.

Item 3 : Les œuvres réelles peuvent présenter un risque en comparaison des reproductions, bien plus conformables, puisqu’elles nous confinent dans un cadre connu, celui de la classe. Donc il faut être attentif finalement à ne pas préférer un confort plutôt que d’affronter les œuvres dans les lieux d’art.

Item 4 : Huguette a envie de donner du plaisir aux élèves, elle parle d’œuvre « cadeau ».

Item 5 : Le lieu de l’exposition de l’œuvre est important, parce qu’il permet d’habiter les élèves dans ces lieux, ce qui s’ajoute à la rencontre avec les œuvres et affranchit les élèves de conception préconçue ou stéréotypée sur le musée.
**Conception personnelle de l’œuvre, de l’art**

**Item 1** : Huguette n’est pas très bavarde sur ces conceptions personnelles de l’œuvre. Pour elle, l’école a la charge de transférer la culture, mais elle doit y remédier avec un côté agréable. L’œuvre et apprendre les catégories d’œuvres c’est de la culture que l’on construit. Son idée est que l’œuvre devrait être toujours un moment de plaisir et elle apporte l’œuvre aux élèves avec cette idée de cadeau.

**Item 2/3** : NR

**Item 4** Elle reste persuadée qu’il y a des savoirs sur l’art contemporain, parce que ceux-ci sont nécessaires pour comprendre les œuvres. Elle sait qu’elle doit changer cette conception

**Item 5** : le lieu de l’art est un accompagnateur de l’œuvre, aller dans les lieux où les œuvres sont exposées est capital pour comprendre l’importance de l’œuvre.

**Didactique**

**Item 1** : Le choix des œuvres dépend des objectifs. Huguette s’y réfère pour la pratique des arts plastiques en classe. Elle aime travailler avec les œuvres réelles, aller au musée, parce qu’il y a toute une mise en scène intéressante à mettre en place, il y a aussi des avantages à préparer avec les élèves la rencontre réelle avec les œuvres.

**Item 2** : Parfois des décalages heureux avec les reproductions permettent de belles confrontations avec les œuvres réelles et les élèves s’exercent ainsi à une réflexion plus profonde et spécifique sur l’œuvre. Pour Huguette l’œuvre en réseau est un bon moyen de mettre du sens dans ce que l’on demande aux élèves. Les œuvres en réseau ont aussi le pouvoir de créer de la culture plus puissante.

**Item 3** : Sortir du « à la manière de » a été un renouveau pour Huguette, lorsqu’elle s’est inscrite dans les stages AGEEM. Elle a trouvé là des ressources nouvelles. La formation est importante parce qu’elle lui permet de voir ce qu’il y a à voir. Elle dit qu’être prête et préparée à écouter pour entendre, ce qu’il y a à entendre, est aussi une question de formation. Elle découvre dans l’approfondissement de la didactique des arts plastiques des pistes pour faire rencontrer les œuvres : le détail, la couleur l’échelle.

**Item 4** : NR

**Item 5** : Le rôle de l’enseignant est non seulement à rencontrer les œuvres mais aussi d’accompagner une habitude d’aller au musée, parce que le musée est un lieu extraordinaire et le rôle de l’enseignant est de vérifier que les élèves accèdent à ces lieux.

**Professionnalité**

**Item 1** : Une œuvre réelle vue avant ou après, résonne davantage, lors de sa rencontre en reproduction et dans ce cas la mémorisation est plus enracinée. Ce sont les modalités de rencontre avec l’œuvre qu’il faut privilégier, parce qu’ils rendent curieux (travailler le détail). L’enseignant doit s’impliquer, s’engager dans les œuvres qu’il fait rencontrer aux élèves, parce qu’il permet aux élèves de prendre conscience de ce que représentent les œuvres. Elle a vécu un incident plus jeune, qui la scandalise toujours : des boîtes de chocolat comme support de l’œuvre. La qualité de ce qu’on apporte aux élèves, (mais aussi l’engagement que l’enseignant à envie d’y mettre) est une forme de respect de l’élève.

**Item 2** : La plus grande fierté dans son développement professionnel est qu’elle a évolué sur le regard qu’elle porte aux élèves et aux œuvres et le plaisir qu’elle a toujours à aller rencontrer des œuvres, pour elle comme pour les élèves. Elle est exigeante sur la qualité des œuvres en reproduction, sinon ce serait se moquer des élèves.

**Item 3** : Huguette est très satisfaite de son parcours esthétique. Elle semble fière d’avoir surmonté tant de difficultés.

**Item 4** : Elle a un bon bagage de rencontres avec l’œuvre pour tenir tête à des collègues, face à des conceptions stéréotypées et figées de l’art, comme l’art de la rue qui ne serait pas de l’art ». Elle le proposerait en débat aux élèves, parce que c’est pour elle un sujet très important.
Isabelle et (Christine) le 20 juin 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 42</td>
<td>1</td>
<td>Mise en place de l’interview</td>
</tr>
<tr>
<td>43 à 55</td>
<td>2</td>
<td>Les visites de musée traditionnelles</td>
</tr>
<tr>
<td>56 à 60</td>
<td>3</td>
<td>Mise en route de l’entretien sur le retour des dialogues enregistrés</td>
</tr>
<tr>
<td>61 à 78</td>
<td>4</td>
<td>Ce qu’on peut amener des œuvres, chercher à diffuser, ce qu’on possède de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>79 à 85</td>
<td>5</td>
<td>L’émotion transmise</td>
</tr>
<tr>
<td>86 à 105</td>
<td>6</td>
<td>LA discipline des arts plastiques : sa place</td>
</tr>
<tr>
<td>106 à 137</td>
<td>7</td>
<td>Eduquer l’élève à l’art</td>
</tr>
<tr>
<td>138 à 159</td>
<td>8</td>
<td>De la transparence des œuvres dans le primaire : l’œuvre passe</td>
</tr>
<tr>
<td>160 à 175</td>
<td>9</td>
<td>Eduquer les adultes</td>
</tr>
<tr>
<td>176 à 226</td>
<td>10</td>
<td>Programme d’histoire des arts donne une belle place à l’œuvre et un statut dans la classe (légitime)</td>
</tr>
<tr>
<td>227 à 254</td>
<td>11</td>
<td>Les outils pour reproduire les œuvres : performance du matériel, vidéoprojecteur, Internet</td>
</tr>
<tr>
<td>255 à 276</td>
<td>12</td>
<td>Eduquer les adultes en montrant des cours d’arts plastiques</td>
</tr>
<tr>
<td>277 à 311</td>
<td>13</td>
<td>La ou les compétences de l’enseignant face aux œuvres (pour présenter la rencontre avec l’œuvre)</td>
</tr>
<tr>
<td>312 à 336</td>
<td>14</td>
<td>Jouer avec les injonctions, les modes, trouver un équilibre : se nourrir des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>337 à 381</td>
<td>15</td>
<td>Profiter des propos des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>382 à 413</td>
<td>16</td>
<td>Accéder aux œuvres par Internet, les livres et les pratiques plastiques</td>
</tr>
<tr>
<td>414 à 450</td>
<td>17</td>
<td>Formation à l’art au lycée, pour Isabelle, excellente</td>
</tr>
<tr>
<td>451 à 486</td>
<td>18</td>
<td>Les enseignants sont des passeurs, l’œuvre oblige</td>
</tr>
<tr>
<td>487 à 514</td>
<td>19</td>
<td>Parcours personnel de Christine</td>
</tr>
<tr>
<td>515 à 551</td>
<td>20</td>
<td>Prendre en compte la capacité de l’élève, faire aller plus loin l’élève, s’adapter à l’élève</td>
</tr>
<tr>
<td>552 à 586</td>
<td>21</td>
<td>La durée de la séquence</td>
</tr>
<tr>
<td>587 à 637</td>
<td>22</td>
<td>Gestion du matériel des séances, accès aux œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>638 à 817</td>
<td>23</td>
<td>Les programmes, les progressions, les livrets de compétences, les documents du socle commun</td>
</tr>
<tr>
<td>818 à 859</td>
<td>24</td>
<td>Evaluation de l’évolution : plus de professionnalisation</td>
</tr>
<tr>
<td>860 à 882</td>
<td>25</td>
<td>La progression c’est un handicap : ne laisse pas la liberté de suivre ou de découvrir</td>
</tr>
<tr>
<td>883 à 928</td>
<td>26</td>
<td>Les élèves en groupe et faire des projets</td>
</tr>
<tr>
<td>929 à 952</td>
<td>27</td>
<td>Motiver des élèves, par des œuvres intéressantes, aux démarches intéressantes</td>
</tr>
<tr>
<td>953 à 1008</td>
<td>28</td>
<td>Première rencontre d’une œuvre pour Isabelle</td>
</tr>
<tr>
<td>1009 à 1039</td>
<td>29</td>
<td>Démarche par rapport aux œuvres : exemple le détournement, la couleur, les vidéos</td>
</tr>
<tr>
<td>1040 à 1111</td>
<td>30</td>
<td>Spécificité de la vidéo : montrer l’œuvre en train de se faire</td>
</tr>
<tr>
<td>1112 à 1149</td>
<td>31</td>
<td>Documentation et ressources à portée, trouver des œuvres, adapter son vocabulaire</td>
</tr>
<tr>
<td>1150 à 1187</td>
<td>32</td>
<td>Qu’est-ce que le rapport à l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>1188 à 1312</td>
<td>33</td>
<td>Les œuvres difficiles : les incidents le sexe de David de Michel Ange</td>
</tr>
<tr>
<td>1313 à 1355</td>
<td>34</td>
<td>Des posters pour les collègues : chacun le sien et chacun choisit sa reproduction qu’il aura près de sa salle</td>
</tr>
</tbody>
</table>


AXE1 « rapport à ») Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art

Les premières rencontres avec les œuvres

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>316IS</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Moi je suis fille de profs, j’hérite d’un bagage</td>
</tr>
<tr>
<td>317MEP</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>318IS</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>Pas dans l’art plastique, hun, pas profs d’arts plastiques, mais j’ai hérité, y a plusieurs profs, hun dans ma famille, donc moi, j’ai hérité d’un bagage, et d’un poids</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans les réponses d’Isabelle, on retrouve la famille. Le poids d’une éducation, celles des parents enseignants, avec des conventions sur ce qui se fait, se dit, peut aussi entraver la rencontre de l’œuvre. Autant pour les élèves de Serge, l’art, les œuvres, leur sont étrangers et inaccessible, voire pas pour eux, autant les parents imposant des choix, peuvent aussi gêner l’épanouissement artistique.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>320IS</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>De ce qui se fait, de ce qui ne se fait pas et donc je suis tout le temps, un peu entre ces deux, à la fois des choses carrées, qui vont bien fonctionner, qui sont bien comme ça, la la la, comme ça, et de l’autre côté être carrément dans une pratique artistique au sein du cours, enfin de la fabrication du cours lui même</td>
</tr>
<tr>
<td>324IS</td>
<td>20 juin 2012</td>
<td>J’alterne je pense dans ces deux pôles entre le scolaire et l’artistique</td>
</tr>
</tbody>
</table>
C’est un équilibre, c’est les deux, ouah !

Et cette expérience familiale, ce poids des conventions peut aller jusque nous dit Isabelle, la mise en œuvre de ces séquences pédagogiques. Isabelle peut ainsi articuler son expérience très conventionnée, scolaire, avec un pôle plus artistique dans ces préparations pédagogiques. Dans le rapport aux œuvres personnels chez Isabelle, il y aurait d’abord un engagement de l’enseignant, prenant position, prenant appui sur son vécu, son expérience esthétique et sur sa capacité à aller plus loin : sortir du schéma parental (LAHIRE).

Ça permet de se construire, ben çaaa aa…

Oui de se faire une
d’avoir des choix

Et puis d’avoir une critique oui

Sur l’œuvre, sur les œuvres, personnel !?

Oui ! Sur les œuvres, voilà personnel, cet esprit critique sur les œuvres mais de manière personnelle ?

Oui ! Et qui est transférable je pense…

Voilà, mais bon, et puis je pense aussi, que je visite, beaucoup de musées et d’œuvres, bon…

Oui

Je suis pas… boulimique, hun, ça c’est, à une époque, je l’étais peut-être, faire beaucoup de truc et tout ça, maintenant, je me suis calmée, je cible un peu plus, mais, et puis, je continue, aussi parce que j’ai mes enfants et que je leur fais passer tout ça, c’est-à-dire que

Hum hum ?

Le fait d’aller dans un musée, c’est aussi ce qui va me motiver, c’est d’aller leur faire découvrir à eux

Voilà, mais bon, et puis je pense aussi, que je visite, beaucoup de musées et d’œuvres, bon…

D’avoir des choix

Et puis d’avoir une critique oui

Sur l’œuvre, sur les œuvres, personnel !?

Oui ! Sur les œuvres, voilà personnel, cet esprit critique sur les œuvres mais de manière personnelle ?

Oui ! Et qui est transférable je pense…

Tu vois la preuve, réfléchir à ma première rencontre avec l’œuvre ? Alors attend, il faut que je réfléchisse, mes parents m’amenaient pas tant que ça dans le musée, à part mon petit atelier, là !

Sinon, moi personnellement, euh, une rencontre avec une œuvre, même en classe ? A l’école ? Moi, j’ai eu des cours d’arts plastiques terriblement affreux, avec un prof dictateur, qui nous faisait faire des dessins des 4 saisons, donc, j’ai du collège une image négative, après peut-être au lycée, peut-être le cri de Munch, je sais pas, peut-être le travail sur l’expressionnisme allemand !

Isabelle réagit de la même manière avec ses propres enfants. Elle les conduit devant les œuvres. Elle accomplit cette démarche parce qu’elle aussi elle est persuadée qu’il y a quelque chose face aux œuvres à faire passer : « j’ai mes enfants et que je leur fais passer tout ça…le fait d’aller au musée ». Non seulement il y a la rencontre avec les œuvres, mais aussi le lieu de l’art. Elle construit donc, avec ses propres enfants, l’habitude d’entrer dans des lieux de l’art.

Isabelle rapporte immédiatement à ses parents la première rencontre. Elle cherche à cette période où les parents sont, pour elle, sensés amener leurs enfants au musée : « mes parents m’amenaient pas tant que ça dans le musée ». Elle ajoute cependant discrètement qu’il y a une rencontre possible dans ce qu’elle appelle « son petit atelier ». Un lieu d’art ? Un lieu de production ? Nous supposons.

Arrive ensuite quelques éclairages sur cette première rencontre pour Isabelle. Le collège n’est pas le lieu de rencontre sereine. Une œuvre pourtant apparut au lycée : Le Cri de Munch, 1893, première version. Isabelle précise également le mouvement, il s’agit de l’art expressionniste allemand.

Une rencontre bouleversante : voir la couleur

qui m’avait marqué, enfin l’étude de ces œuvres de ces périodes, j’ai pas le souvenir, d’avoir vu une fois, une œuvre pour la 1ère fois, j’ai été quand même impressionnée pendant les vacances, d’avoir vu la nuit étoilée de Van Gogh, aux États-Unis !

 Là j’ai été, quand même assez bouleversée, parce que, j’avais jamais vu, alors qu’il y a des choses, qu’on voit et qu’on revoit !

Et au bout d’un moment on a l’œil qui est déformé, on a les couleurs, qui sont déformées, on a un tas de choses, qui, la forme reste bien sur, le graphisme etc., mais les couleurs,
Isabelle raconte sa rencontre avec l’œuvre de Van Gogh. Elle explique que son œil est déformé, parce qu’elle projette des œuvres au vidéoprojecteur et non seulement les dimensions de l’œuvre ne sont pas respectées, mais la couleur plus encore. La couleur de l’œuvre

« On te le raconte pas »« y a pas de filtre »


Vincent VAN GOGH, La nuit étoilée, 1889, Musée D’art Moderne de New-York

La dimension des tableaux : une rencontre avec les œuvres qui sidèrent les élèves

| 975IS 20 juin 2012 | Ouaih et je pense, que, et ça, ça nous a fait plaisir, parce que de leur voyage à Paris, ils avaient le sentiment, d’avoir eu le privilège d’avoir vu les choses en vrai, et tout le monde n’est pas allé à ce voyage, il y a 50 élèves sur tout l’établissement, ce qui est peu, ils avaient le sentiment, ouaih, d’être un peu, les seuls initiés, finalement à cette relation privilégiée, ce qui les a les plus frappés, c’est aussi la taille des tableaux, parce que nous on leur projette, jamais on met la taille des tableaux |
| 992IS 20 juin 2012 | Je découvre, oui, c’est un euh, comme pour les élèves, un peu je pense, c’est un peu cette impression de privilège d’accéder à quelque chose, d’inaccessible. Eprouver cette mesure, ne peut se faire que dans des conditions spécifiques de rencontre de l’œuvre, pour l’enseignant également : une rencontre authentique « privilégiée, initiée », nous dit Isabelle : « c’est un euh, comme pour les élèves, un peu je pense, c’est un peu cette impression de privilège d’accéder à quelque chose, d’inaccessible ». |

L’affinité avec les œuvres se transmet

| 79IS 20 juin 2012 | Je pense qu’on leur fait passer l’émotion qu’on a nous, oui, je pense |
| 81IS20 juin 2012 | Et que si on présente des œuvres avec lesquelles on a pas d’affinité, nous, prof… |
| 82 MEP 20 juin 2012 | Oui ? |
| 83IS 20 juin 2012 | Ça passe moins ! |
| 84 MEP 20 juin 2012 | Ça passe moins, mais on est bien obligé aussi ? |
| 85IS 20 juin 2012 | Oui ! |

Isabelle parle d’affinité avec les œuvres : « l’émotion qu’on a nous, oui, je pense… si on présente des œuvres avec lesquelles on a pas d’affinité, nous, prof ». Accepter que le choix des œuvres soit aussi, le choix de l’enseignant, et que si celui-ci veut prendre en charge une rencontre avec les œuvres, il faut qu’il ait un rapport d’affinité d’abord avec les œuvres, pour que cette rencontre se passe le mieux possible et que chacun des élèves puisse en profiter, qu’il en tire un « bénéfice ». 

1746
1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant

La pratique plastique de l’enseignant : un terreau

| 392 MEP 20 juin 2012 | Par la pratique ? |
| 393 IS 20 juin 2012 | On est encore sur le frayage, comme tu dis c’est de la pratique ! |
| 396IS 20 juin 2012 | Ben la pratique ! |
| 398IS 20 juin 2012 | Moi, la pratique des arts plastiques ! |
| 399MEP 20 juin 2012 | Alors attention, c’est la pratique artistique ? |
| 400IS 20 juin 2012 | Oui, je pense que je prends les œuvres parce que je les ai vécues, de l’intérieur, par, différentes pratiques ! |
| 402IS 20 juin 2012 | Je sais, euh, je sais ce que c’est euh, que de travailler 10 h sur un truc, je sais ce que c’est que de mettre les mains dans la peinture jusqu’aux yeux ! |
| 404IS 20 juin 2012 | Je comprends ce que c’est que tailler du marbre, parce que moi, j’ai travaillé avec ça aussi, donc, je pense que c’est beaucoup, grâce à ma pratique à la fac, et de puis petite, parce que je faisais, des ateliers de peinture sur porcelaine, peinture sur soie, argile, enfin ! |
| 410IS 20 juin 2012 | Ou je les ai presque faites, parce que je les ai rencontré à un moment donné ou à un autre, par le biais de ma pratique ! |

Le choix des œuvres pour Isabelle est issu de sa pratique en grande partie. Les œuvres sont choisies en fonction de ce qu’elles provoquent la pratique plastique qu’elle a vécue. Elles la touchent parce qu’elle connaît techniquement la constitution de l’œuvre. Elle déconstruit ainsi l’œuvre en partant de la partie technique, plastique, technologique et ainsi entre dans l’œuvre. Le choix viendra si cette œuvre entre en résonance avec cette pratique plastique vécue. On comprendra bien, que le choix est très individuel, très personnel dans le cas d’Isabelle et que ce choix des œuvres se fait avant tout par le biais de sa pratique plastique : « parce que le les ai rencontré à un moment donné ou à un autre, par le biais de ma pratique. »

Pour comprendre les œuvres, Isabelle se souvient de la pratique plastique, très complète qu’elle a eue. Elle a touché à beaucoup de médium : de la peinture au marbre, elle a travaillé à peu près dans tous les registres. Elle parle de sa compréhension des œuvres et non pas celle des élèves et elle nous éclaire sur le comment, en tant qu’individu, excluant la partie professionnelle, enseignante, elle réagit devant les œuvres et surtout qu’elle voit comme essentiel de les comprendre sur un plan plastique : « je me suis nourrie de toute cette pratique », « je les comprends de l’intérieur », « je les comprends parce que je pourrais presque les faire…parce que je les ai rencontrées à un moment donné…par le biais de ma pratique ». 

| 429IS 20 juin 2012 | Moi, j’ai vécu ça au moment du bac, et je pense que c’est cette, euh, capacité, enfin, cette euh, cette articulation, des deux, qui me permet aujourd’hui d’avoir ces compétences, moi je pense que c’est important que les profs, d’arts plastiques, euh, pratique ! |
| 430MEP 20 juin 2012 | Euh tu continues à te nourrir par l’intermédiaire des œuvres, hun ? On est bien d’accord, c’est-à-dire, c’est cette continuité de rencontre avec l’œuvre qui euh ? |
| 431IS 20 juin 2012 | Oui, je ne pratique pas aujourd’hui ! |
| 432MEP 20 juin 2012 | Voilà, c’est ça ? |
| 433IS 20 juin 2012 | Donc ce qui me sert, c’est cette, cette espèce de terreau ! |

La pratique accumulée d’Isabelle lui permet de comprendre autrement les œuvres, mais également de mettre en parallèle plus facilement les jeux entre pratique et théorie. Elle ne pratique plus dit-elle, aujourd’hui, mais elle pense avoir suffisamment accumulé d’heures et de pratiques différentes, pour pouvoir s’appuyer sur cette expérience esthétique pratique : « ce qui me sert, c’est cette, cette espèce de terreau ». 

| 435IS 20 juin 2012 | Que j’ai, qui va, me permettre d’accéder à n’importe quoi, maintenant ! |
| 437IS 20 juin 2012 | Parce que j’ai toutes les clefs ! |

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu

Non renseigné

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie

Non renseigné

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre

Non renseigné

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?

Les élèves ont appris des comportements face à l’œuvre : l’éducation s’est faite sur ce qu’est une œuvre d’art

| 128IS 20 juin 2012 | Tu sais, moi, je pense que en 10 ans, parce que ça fait 10 ans que je suis au collège de Castelnaud, j’ai l’impression que la notion, enfin que l’artiste et l’œuvre a pris de l’importance et de la crédibilité auprès des élèves, j’ai le sentiment de ne plus |
enseigner aux mêmes personnes, qu’il y a 10 ans, j’ai l’impression de, à avoir moins à me battre !

L’œuvre et la rencontre de l’œuvre dans sa régularité apporte un esprit différent aux élèves : une sorte de crédibilité. Isabelle croit en la rencontre régulière, la formation à la rencontre, l’éducation à la rencontre d’œuvres. Ces démarches finissent par changer l’esprit des élèves. Isabelle découvre aujourd’hui différemment les élèves. Nous supposons également que sa façon de faire, la dynamique et l’énergie qu’elle déploie pour organiser les rencontres avec œuvres et artistes, ont-elles aussi suivi le changement des comportements des élèves : « j’ai l’impression de, à avoir moins à me battre ».

| 130IS 20 juin 2012 | Je pense qu’ils y a une acceptation, pour les élèves, alors certainement liée, aux médias, |
| 132IS20 juin 2012 | Alors liée au fait qu’il y ait, qu’ils sont bombardés d’images, mais qu’ils ont énormément de références artistiques quand même, les clips vidéos et tout ça |

Les élèves acceptent les œuvres : « je pense qu’il y a une acceptation, pour les élèves ». Isabelle fait ce constat. Est-ce les médias, les vidéos, les clips que les élèves voient plus facilement ou auxquels ils accèdent aujourd’hui plus facilement ? Le bombardement d’images en quelque sorte ? Isabelle observe de près les élèves et leurs productions. Le constat d’une augmentation des références artistiques démontrent une acquisition réelle et un profond changement dans les mentalités et comportements : « j’ai le sentiment de ne plus enseigner aux mêmes personnes ». Mais Isabelle s’obligé aussi à voir et à observer de près et de prendre du recul depuis ces 10 ans.

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?
Non renseigné
2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité
Retrouver l'œuvre partout : coté commercial
L’œuvre s’ancre dans le monde et nous ancre dans le monde. Pour trouver des réponses à ces affirmations nous puissions dans nos entretiens. Nous commencerons par une remarque que nous avions déjà épinglée au tout début de cette recherche. Isabelle dit côtoyer des élèves qui ont de plus en plus accès aux œuvres virtuelles, certes, mais œuvres tout de même.

| 136IS 20 juin 2012 | Voilà ! C’est du Pop Art, et puis je pense qu’ils ont tous, un agenda Keith Haring, ils ont tous Ben sur leur agenda, je pense quand même que l’art aujourd’hui s’est petit à petit grignoté des parts de marché dans la vie des élèves ! |

L’avis des chefs d’établissements plus aguerris et plus ouverts est remarqué également.

| 160CC 20 juin 2012 | Moi je le vois, avec un petit peu avec les chefs d’établissement, hun ! |
| 162CC 20 juin 2012 | C’est clair ce que tu dis, |
| 164CC 20 juin 2012 | Parce que, pour eux, c’est plus de l’inconnu, ça fait partie des choses, qu’ils voient, qu’ils connaissent eux ! |
| 165 IS 20 juin 2012 | Il y a quelque chose qui a été digéré, par la société, |
| 167CC 20 juin 2012 | C’est plus spécialisé ! |
| 168IS 20 juin 2012 | Je pense hun ! |
| 169 MEP 20 juin 2012 | C’est plus spécialisé qu’auparavant, auparavant c’était un, plus à, facile, quoi ! |
| 170CC 20 juin 2012 | Oui, oui, ou, c’était un petit presque invisible ? |
| 172CC 20 juin 2012 | Voilà, il fallait être fort, il fallait être bon, là dedans pour comprendre, hun ! |
| 174IS 20 juin 2012 | Pour eux ça a un sens la notion d’œuvre d’art, après bon ils adhèrent pas à tout, c’est sûr, et ils se moquent encore un peu mais j’ai moins d’hostilité, je trouve globalement, |
| 175CC 20 juin 2012 | Et de la curiosité ! |

Ces personnes participent pleinement à la vie des établissements scolaires : « moins d’hostilité » et « de la curiosité ». Pour apprendre à regarder l’œuvre et en premier lieu apprendre à reconnaître ce qu’on a sous les yeux, comme « œuvre », les enseignants posent l’approche de la réalité de l’œuvre comme condition de rencontre. Pour les élèves, autant que pour les adultes, l’œuvre s’arrête au tableau, aux peintures, et donc couvre un champ réduit de l’art. Cette question de l’œuvre réduite est souvent rapportée en formation, ou en classe. Est-ce les conditions de rencontre de l’art, les conditions de diffusion des œuvres, ou entre les reproductions qui aplatissent les œuvres ?

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain
Non renseigné
2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal
Non renseigné
AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)
3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition
Déconstruire l’œuvre : l’œuvre influence le travail de l’enseignant
Elle faisait des additions, ça m’avait fascinée, ça, elle additionnait des images, elle faisait ça plus ça plus ça, et tout ça, j’avais du voir qu’un carton d’exposition, ou alors j’avais du voir, elle avait fait une exposition au château d’Ô à Montpellier

 Ça m’avait fascinée et donc j’ai, j’ai, j’ai créé après un sujet, j’ai demandé aux élèves de faire des additions, avec des choses aussi, ça avait été assez difficile, mais ceux qui y étaient arrivé avaient fait des choses vraiment extraordinaires, poétiques, au niveau sensibilité, c’était pas intellectuel au niveau du travail

 C’était assez sensible, et moi je fonctionne beaucoup, comme ça et j’essaye de comprendre et voir comment on peut, c’est pas simplement, faire pareil, je pense

 C’est comprendre la démarche et se l’approprier, je dirais presque que parfois, mes meilleurs cours entre guillemets, et c’est sans prétention,

 Isabelle déconstruit l’œuvre qu’elle a ainsi observé, pour puiser dans cette déconstruction, la démarche de l’artiste. Elle y cherche un principe moteur qui lui permettra de le développer dans une séquence pédagogique. Elle ne cache pas une certaine sensibilité, dit-elle à ce type de démarche, qui lui donne la possibilité d’en comprendre l’œuvre.

 Faire des choix de rencontre avec les œuvres sur toute forme d’art : pas que de la peinture

 Il permet, enfin, il trouve que ce serait logique que les élèves puissent utiliser leurs téléphones portables, quand ils travaillent !

 On en avait parlé, mais oui je vois !

 Ce qui est intéressant d’ailleurs ?

 Il faut que j’aie une œuvre de Soto, où y a quelqu’un qui filme, c’est pareil c’est une vidéo, sur you-tube, c’est pas, c’est une vidéo amateur !

 Son caméscope, et donc là aussi, tu te dis y a pas grand-chose à expliquer, c’est déjà ça je pense que c’est quelque chose que je développe pour trouver des références de vidéos qui montrent des artistes au travail parce que là les élèves, par rapport à une image fixe, eh ben

 Il permet, enfin, il trouve que ce serait logique que les élèves puissent utiliser leurs téléphones portables, quand ils travaillent !

 On en avait parlé, mais oui je vois !

 Ce qui est intéressant d’ailleurs ?

 Il faut que j’aie une œuvre de Soto, où y a quelqu’un qui filme, c’est pareil c’est une vidéo, sur you-tube, c’est pas, c’est une vidéo amateur !

 Son caméscope, et donc là aussi, tu te dis y a pas grand-chose à expliquer, c’est déjà ça je pense que c’est quelque chose que je développe pour trouver des références de vidéos qui montrent des artistes au travail parce que là les élèves, par rapport à une image fixe, eh ben
Aujourd'hui des œuvres commencent à apparaître sur les formats de fichiers du type téléphone portable (cellulaire). Un festival national a été créé, qu'Isabelle connaît bien. Les élèves trouvent sur Internet de quoi répondre à leur aspiration de création et nous-mêmes nous pouvons dorénavant puiser dans un registre d’œuvres qui modifient nos points de vue sur la « forme » de l’œuvre. Les arts plastiques doivent s’affranchir des techniques et médiums, traditionnels, sans les renier ou les abandonner aux profits des technologies de l’informatique ou de l’audiovisuel, ni les oublier dans les références artistiques nécessaires, les œuvres à la compréhension des notions.

La vidéo comme forme de l’œuvre

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1067IS 20 juin 2012</td>
<td>Donc voilà, je dirais que la vidéo, à mon avis, mais même je pense que si, il y avait des vidéos bien faites sur je m’approche d’un tableau, je suis dans le musée, clac, clac, clac, je m’approche de plus en plus</td>
</tr>
<tr>
<td>1068MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih</td>
</tr>
<tr>
<td>1069IS 20 juin 2012</td>
<td>Un regard, je pense que ce serait intéressant si on pouvait le faire, faire des zooms, hop, avec nos petits appareils photos, des petites vidéos, et leur montrer cette arrivée devant l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>1070MEP 20 juin 2012</td>
<td>Y a Palette, mais sans son, tu mets pas le son de Palette, de Jaubert</td>
</tr>
<tr>
<td>1071IS 20 juin 2012</td>
<td>Oui, mais je pense qu’on pourrait s’en faire nous, quand l’arrives devant l’œuvre tu peux faire des petites, parce que je pense que la vidéo captive, les élèves !</td>
</tr>
<tr>
<td>1072MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1073IS 20 juin 2012</td>
<td>Et c’est marqué encore plus que l’image</td>
</tr>
</tbody>
</table>

De nouvelle forme et de nouveau support de reproduction de l’œuvre : les sites

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>589IS 20 juin 2012</td>
<td>Et que tu puisses, et tu peux pas dire à tout le monde en même temps, bon, ben, là on s’arrête, là vous cherchez votre œuvre,</td>
</tr>
<tr>
<td>590MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>591IS 20 juin 2012</td>
<td>Moi je pense que je pourrais, améliorer ça, euh, il faudrait peut-être aussi avoir des documents, fait par, au musée, ça pourrait être des dossiers de banque de données sur euh, par ordre alphabétique d’œuvres, avec un petit résumé biographique, un petit résumé, simple !</td>
</tr>
<tr>
<td>592MEP 20 juin 2012</td>
<td>Sur Google, Project, c’est, ça existe ça, sur le nouveau, sur le nouveau site internet de Google, Google Project</td>
</tr>
<tr>
<td>593IS 20 juin 2012</td>
<td>Oui il faut s’inscrire, oui j’ai du voir ça</td>
</tr>
<tr>
<td>594MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui tu t’inscris</td>
</tr>
<tr>
<td>595IS</td>
<td>Il existe ça comme site ?</td>
</tr>
<tr>
<td>596MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui, ça existe tu peux avoir les œuvres par ordre alphabétique, oui, oui, ben déjà, tu as les galeries, après tu as les œuvres dans les galeries, c’est très court, c’est très court mais c’est assez intéressant, ouaiah on peut le regarder, si tu veux tout à l’heure ?</td>
</tr>
<tr>
<td>597IS 20 juin 2012</td>
<td>Ça vaudrait le coup que ce soit presque comme des dictionnaires !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Isabelle exprime son souhait de disposer d’outils informatiques et de sites qui permettent le travail sur les œuvres de manières plus légères, plus rapides.

3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs les reproductions

L’œuvre réelle

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Commentaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>77IS 20 juin 2012</td>
<td>Et parce que, nous on leur dit « c’était bien » ou « ça m’a plu » ou « j’ai vécu un truc », on le fait passer, on le dit pas forcément, mais par exemple, moi, quand j’ai été aux Etats-Unis, et j’ai vu certaines œuvres, comme les demoiselles d’Avignon, j’ai vu, euh, des œuvres qu’on voit jamais en France, ben je pense que je leur en ai parlé, comme quelqu’un qui était émerveillée de les avoir vues en vrai, et du coup ils ne m’ont pas entendu de la même manière que si je leur parlais de ce que j’ai récupéré sur internet !</td>
</tr>
<tr>
<td>224MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ce que tu disais, donc, d’avoir été, que l’enseignant lui, soit aller voir l’œuvre vérié, enfin l’œuvre authentique, ça importe plus pour les élèves, d’entendre ce que tu vas dire, plutôt que de voir la repro !</td>
</tr>
<tr>
<td>225IS 20 juin 2012</td>
<td>Parce que là, tu parles de ce que tu as vu et de ce que tu as vécu, c’est moins magistral, je pense !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Isabelle pense également, que la rencontre avec les œuvres réelles est capitale, parce qu’elle a testé et expérimenté en classe cette manière de rencontrer l’œuvre en racontant, en décrivant minutieusement les œuvres qu’elle a vu aux élèves. L’œuvre décrite par l’enseignant dans ces circonstances devient prégante pour les élèves. Ce témoignage d’Isabelle sur la motivation des élèves face aux œuvres, offre quelques pistes, par exemple lorsqu’elle « raconte » l’œuvre authentique aux élèves. Lorsqu’Isabelle parle de son voyage et de sa rencontre d’œuvres authentiques aux élèves, elle a le sentiment que les élèves la suivent, comme si, eux-mêmes, y était : « du coup ils ne m’ont pas entendu de la même manière, que si je leur parlais de ce

224 Festival du court métrage sur téléphone portable : « un mobile, une minute, un film »
qu’ai récupéré sur internet ». Isabelle mais souvent à disposition, des références artistiques et possède dans sa classe un accès direct à internet, qui lui facilite cette possibilité de rencontres virtuelles. Elle exploite avec cette expérience esthétique qu’elle a vécue aux Etats-Unis, où elle découvre des œuvres qu’on a l’habitude de voir sur internet, la motivation des élèves.

D’aller voir les œuvres authentiques et de les faire rencontrer sous forme de reproduction, met en confiance l’enseignant, parce qu’il motive les élèves, parce qu’il a une connaissance privilégiée de l’œuvre. Isabelle donne une raison fondamentale qui s’impose au problème du choix : le fait que l’œuvre doit d’abord être choisie parce qu’elle nous touche.

Nous dirons donc, que l’œuvre réelle a pour elle le fait de transmettre une émotion. L’émotion face à l’œuvre réelle ne peut

Isabelle donne une raison fondamentale qui s’impose au problème du choix : le fait que l’œuvre doit d’abord être choisie explicitement, prenant appui sur son expérience d’enseignante en collège, depuis plus de 10 ans maintenant. Son regard qu’il porte sur l’œuvre. Les élèves se construisent sur ces rapports « humains », pour Isabelle. Elle développe plus

D’aller voir les œuvres authentiques et de les faire rencontrer sous forme de reproduction, met en confiance l’enseignant, a vécue aux Etats-Unis, où elle découvre des œuvres qu’on a l’habitude de voir sur internet, la motivation des élèves.

Les élèves avaient été sensibilisé au fait d’être privilégié d’avoir accès à cette matérialité de l’œuvre et d’en être un peu les « seuls initiés ». Cette relation privilégiée, nous dit Isabelle, vient du fait qu’ils allaient voir « des choses en vrai ». Cette réalité de la peinture et de la sculpture, que l’on peut côtoyer au Louvre, est perçue par l’enseignante comme étant un

<table>
<thead>
<tr>
<th>66 MEP 20 juin 2012</th>
<th>Donc ça c’est sur les choix ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>67IS 20 juin 2012</td>
<td>Voilà !</td>
</tr>
<tr>
<td>68 MEP 20 juin 2012</td>
<td>D’accord, c’est toi qui va faire les choix ?</td>
</tr>
<tr>
<td>69IS 20 juin 2012</td>
<td>Donc t’es obligée de l’impliquer à ce moment-là ! Ensuite</td>
</tr>
<tr>
<td>70MEP 20 juin 2012</td>
<td>Impliquer c’est pas pareil ! Donc du coup, tu t’engages ! Donc du coup ?</td>
</tr>
<tr>
<td>71IS 20 juin 2012</td>
<td>Oui, t’es dans l’engagement, là, oui, oui, ensuite je dirais, que je pense que ce que tu fais passer c’est pas tellement l’œuvre, mais c’est toi, le regard que tu as dessus, quelque part, c’est-à-dire, c’est peut-être plus de l’humain, que de l’image, pour les gamins au départ</td>
</tr>
<tr>
<td>73IS 20 juin 2012</td>
<td>C’est presque la passion, que tu peux avoir à en parler, le ton que tu emploies, l’enthousiasme que tu as, l’émerveillement que tu peux avoir, face à quelque chose qui t’a touché, parce que je pense, qu’on choisit aussi des œuvres qui nous touche,</td>
</tr>
<tr>
<td>74MEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>75IS 20 juin 2012</td>
<td>Tellement y en a, euh, je pense moi, au fond, qu’on fait passer ça, avant l’œuvre !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quel que soit le choix des œuvres, l’enseignant est le garant des choix : « donc t’es obligée de t’impliquer, à ce moment-là ». Il s’implique, il s’engage et il engage également ses propres goûts face aux élèves. Isabelle va plus loin encore, ce que l’enseignant serait passer, dans ce rôle, à rapport directement avec sa propre personne : « je pense que ce que tu fais passer, c’est pas tellement l’œuvre, mais c’est toi, le regard que tu as dessus ». L’enseignant transfert aux élèves ce qu’il aime et le regard qu’il porte sur l’œuvre. Les élèves se construisent sur ces rapports « humains », pour Isabelle. Elle développe plus explicitement, prenant appui sur son expérience d’enseignante en collège, depuis plus de 10 ans maintenant. Son comportement, un regarder avéré, sa posture, le ton, l’enthousiasme, et l’émotion, « face à quelque chose qui t’as touché », font découvrir aux élèves son horizon culturel et sensible, mais privé. N’y aurait-il pas une certaine fragilité à se révéler, se dévoiler, dévoiler les goûts sur l’art ? Isabelle, n’en parle pas et confirme qu’elle passe et transmet cet aspect d’elle-même avant même l’œuvre. Est-ce aussi pour elle un moyen de faire entrer les élèves dans l’œuvre ? Est-ce que le ou les choix des œuvres accompagnent plus facilement les élèves dans les rencontres d’œuvres si ces choix sont bien faits ? Y aurait-il alors de mauvais choix ?

Nous dirons donc, que l’œuvre réelle a pour elle le fait de transmettre une émotion. L’émotion face à l’œuvre réelle ne peut se mesurer à celle que l’on peut ressentir face à une œuvre que l’on a vu que dans des livres depuis des années, comme ces élèves de collège. Des œuvres « archi connue », des œuvres que l’on croise dans les livres de français, d’histoire, d’année en année, sont tout à coup projetées devant les élèves dans leur matérialité. Et quand est-il alors pour l’enseignant ?

**La réalité de l’œuvre**

<table>
<thead>
<tr>
<th>971 IS 20 juin 2012</th>
<th>Eh ben quand on a emmené les élèves à Paris, et quand ils ont vu tous les tableaux qu’ont avait vus, dans l’année en vrai, il y avait quand même une belle émotion, quand même, quand ils sont arrivés dans la galerie du Louvre et qu’ils ont vu le Delacroix, la liberté guidant le peuple, qui est archi connue !</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>996 IS 20 juin 2012</td>
<td>Oui, et puis la fascination du vrai !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La matérialité de l’œuvre prend vit dans l’expérience qu’Isabelle offre aux élèves en les emmenant à Paris découvrir, un des plus grands musées du monde, le Louvre. Ces œuvres qui sont souvent en mémoire dans la tête des élèves, sous forme d’image plate, surgissent dans toute leur réalité : installées, présentées, exposées. L’émotion que dégage cette pratique est la trace que garde Isabelle de ce moment unique de l’expérience des élèves.
privilège, un « cadeau », nous dit Huguette, que ceux-ci font à leurs élèves. Ils sont persuadés que cette matérialité a de l’importance dans la mémorisation de l’œuvre.

On peut imaginer l’impression qui est ressentie par des élèves lorsqu’ils se tiennent debout au bas de l’escalier qui monte vers la Victoire de Samothrace et des enseignants eux-mêmes.

Isabelle utilise le terme de « fascination » ou d’« inaccessible » dans ces propos, pour expliquer le caractère privilégié de ces rencontres d’œuvres d’arts authentiques.

La réalité de l’œuvre ne prend forme pour Isabelle, que lorsque l’on est face à l’œuvre, face à cette œuvre réelle. Isabelle dénonce cette habitude de l’enseignant d’arts plastiques de montrer des images, qui s’aplatissent avec l’outil, le vidéoprojecteur, outil d’ailleurs qui lisse les images, qui lisse les couleurs et la facture de l’œuvre et qui finit par égaliser les formats. La réalité remet la matérialité de l’œuvre en jeu et le spectateur à l’épreuve de cette même matérialité.

La nécessaire d’une qualité des reproductions est indéniable. Isabelle passe du temps à chercher ce type de reproduction. Les élèves doivent pouvoir bénéficier de cette qualité au moins, s’ils n’ont déjà pas la possibilité de rencontrer l’œuvre autrement que par la reproduction.

Mais cela signifie qu’il faut se sentir à l’aise non seulement avec les œuvres, mais aussi avec le matériel qui permet de les trouver, dans un champ de possible immense. Il y a non seulement la technique, qui est un handicap, encore aujourd’hui, mais surtout la qualité de l’image trouvée, le respect des droits face à cette image, l’authenticité de cette image. L’enseignant doit assurer cet ensemble pour pouvoir utiliser les œuvres dans sa séquence pédagogique.

La mise en réseau d’œuvres offre aux élèves des moyens de comprendre et reconstruire les notions et les problématiques. Isabelle partant de cette hypothèse de reconstruction nous signale que les élèves empruntent parfois aux œuvres et aux productions des autres. Ce métissage dit-elle accorde une meilleure qualité plastique. C’est ce que nous entendons lorsqu’elle dit: « Oui, il y a des travaux qui sont très beau je pense qu’ils y puisent quelque chose aussi ».

Les œuvres en réseau créent des problématiques

La confrontation des œuvres avec les productions des élèves

Vous faites, ça, par exemple, de la rencontre entre les œuvres des élèves et les,
une production artistique ?

947IS 20 juin 2012 Oui !
948M EP 20 juin 2012 Les confronter l’une à l’autre ?
949CC 20 juin 2012 Oui quand quelqu’un est allé sans, s’en rendre compte, toi tu as fait ça, mais regarde ce qui existe, ce qui est fait, ça c’est l’artiste et regarde ce que tu as fait toi, sans le savoir,
950MEP 20 juin 2012 Oui sans le savoir ?
951CC 20 juin 2012 Ils font des choses, des fois !
952IS 20 juin 2012 Oui, ils rencontrent des problématiques, comme les artistes, hun, ça c’est extraordinaire quand ça arrive !

La confrontation entre œuvres et travaux d’élèves n’est pas souvent faite par les enseignants, fait que nous constatons dans
nos entretiens. Nous en ignorons la raison. La confrontation œuvres-travaux d’élèves, survivent dans le secondaire plus facilement, peut-être parce qu’elle est ancrée dans la didactique et explicitement demandée dans les programmes, dans le sens où on cherche à ce que l’enseignant, replace le travail de l’élève dans un contexte de création artistique en rapport avec les œuvres rencontrées. Le croisement des problématiques d’artiste reste donc logique pour Isabelle, cependant nous supposons qu’elle trouve « extraordinaire » de le vivre avec les élèves, en tant qu’enseignante : « ils rencontrent des problématiques comme les artistes, hun, ça c’est extraordinaire quand ça arrive ».

3d) La médiation, et en particulier celle qui peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs

Les artistes a une place dans la classe pour explorer avec des élèves sa propre démarche

| 286IS 20 juin 2012 | Moi ça m’arrive de faire des sujets en rapport avec ce que j’ai vu ! |
| 287MEP 20 juin 2012 | Oui ? |
| 288IS 20 juin 2012 | Par exemple j’avais vu le travail |
| 289MEP 20 juin 2012 | Tu construis des séquences alors ? |
| 290IS 20 juin 2012 | De Marie-Agnès Cros, je ne sais pas si tu vois ? |
| 291MEP 20 juin 2012 | Oui ? |
| 292IS 20 juin 2012 | Elle faisait des additions, ça m’avait fascinée, ça, elle additionnait des images, elle faisait ça plus ça plus ça, et tout ça, j’avais du voir qu’un carton d’exposition, ou alors j’avais du voir, elle avait fait une exposition au château d’Ô à Montpellier |
| 293MEP 20 juin 2012 | Oui, oui ? |
| 294IS 20 juin 2012 | Ça m’avait fascinée et donc j’ai, j’ai créé après un sujet, j’ai demandé aux élèves de faire des additions, avec des choses aussi, ça avait été assez difficile, mais ceux qui y étaient arrivé avait fait des choses vraiment extraordinaires, poétiques, au niveau sensibilité, c’était pas intellectuel au niveau du travail |
| 295MEP 20 juin 2012 | Ouaih ? |
| 296IS 20 juin 2012 | C’était assez sensible, et moi je fonctionne beaucoup, comme ça et j’essaie de comprendre et voir comment on peut, c’est pas simplement, faire pareil, je pense |
| 297MEP 20 juin 2012 | Non, ah non ? |
| 298IS 20 juin 2012 | C’est comprendre la démarche et se l’approprier, je dirais presque que parfois, mes meilleurs cours entre guillemets, et c’est sans prétention, Comprendre la démarche de l’artiste et faire des sujets à partir de ces œuvres-là précisément. 3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école

Le passeur : une passion

| 454IS 20 juin 2012 | Voilà, donc ce qui fait, que ça m’oblige, euh, à être le passeur, même pour mes enfants ! |
| 455MEP 20 juin 2012 | C’est le rôle de passeur, de ce que tu disais, tout à l’heure ? |
| 456IS 20 juin 2012 | Voilà ! |
| 457MEP 20 juin 2012 | Passeur et passion ça a le même, euh, la même euh, étymologie ? |
| 458IS 20 juin 2012 | C’est vrai, ouaih, mais je pense que, oui, c’est pas d’un truc, d’une œuvre, c’est plusieurs choses, qui nous nourrissent et qui font nos compétences ! |

Pour Isabelle, cette passion est ancrée dans ses origines familiales, mais elle transmet, elle aussi, cette passion à ses propres enfants. Il y a même une sorte d’évidence, est-ce inéluctable ? « Ça m’oblige ». Est-ce de cette passion, que les compétences naissent ? Il semble que pour Isabelle, les œuvres et leur rencontre aident à accomplir ce rôle de passeur.

| 500MEP 20 juin 2012 | C’est pas l’école, ça s’est pas fait à l’école, ça s’est pas fait non plus dans la formation, et puis ça s’est fait à un moment donné d’une rencontre et d’un seul coup, comment ? |
| 501CC 20 juin 2012 | Mais, ça vient de plus loin ! |
| 502IS 20 juin 2012 | Oui parce que t’as rencontré des passeurs ! |
| 503MEP 20 juin 2012 | On a rencontré des passeurs, peut-être, peut-être ouaih ? |
| 504CC 20 juin 2012 | Oui, c’est sur moi c’est mon amie, là oui ! |

Dans cet échange ternaire, Isabelle dit : « on a rencontré des passeurs ».

63IS 20 juin 2012 Concrètement, déjà, tu, par le fait d’avoir le vidéo projecteur, par le fait d’avoir des
livres, forcément tu es celui qui amène dans la classe, les œuvres !


71IS 20 juin 2012 Oui, t’es dans l’engagement, là, oui, oui, ensuite je dirais, que je pense que ce que tu fais passer pas tellement l’œuvre, mais c’est toi, le regard que t’as dessus, quelque part, c’est-à-dire, c’est peut-être plus de l’humain, que de l’image, pour les gamins au départ, le passeur d’un regard, celui de celui qui sait, en quelque sorte !

526CC 20 juin 2012 Alors le danger, c’est de transmettre, ta façon à toi !

Entretien IS et CC, 20 juin, 2012 71IS « le passeur d’un regard, celui de celui qui sait, en quelque sorte ! ». Le passeur, doit s’extirper de la rencontre avec l’œuvre : « Le danger c’est de transmettre ta façon à toi »

La mission de l’école

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date du Fruit</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>348IS 20 juin 2012</td>
<td>Mais je me dis la balance, cette notion de balance avec les 6ème, il faudrait travailler là-dessus, parce que c’est la question de la justice.</td>
</tr>
<tr>
<td>349MMEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>350IS 20 juin 2012</td>
<td>Celui qui balance, est-ce qu’il a tort ou est-ce qu’il a raison, est-ce qu’on doit taire, ce qu’il nous arrive, ou est-ce qu’on doit pas le taire (rire) !</td>
</tr>
<tr>
<td>351MMEP 20 juin 2012</td>
<td>(rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>352IS 20 juin 2012</td>
<td>Et là, moi, ce que je trouve intéressant, c’est quand ça commence à toucher des questions, euh, esse…, existentielles finalement !</td>
</tr>
<tr>
<td>353MMEP 20 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>354IS 20 juin 2012</td>
<td>Parce que faire du rouge, pour du rouge, euh ?</td>
</tr>
<tr>
<td>355MMEP 20 juin 2012</td>
<td>C’est une question de citoyenneté, de la citoyenneté, de ?</td>
</tr>
<tr>
<td>356IS 20 juin 2012</td>
<td>Voilà, et là, je pense qu’on touche, des choses intéressantes, donc je laisse un peu dans ma, toutes ces choses, et perceptions, comme si un peu, je faisais un brainstorming, je déorticute un peu, mais sans forcément mettre sur le papier, parce que souvent ça m’arrive dans des moments où j’ai pas, par exemple, dans ma voiture, quand j’attends chez le médecin !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Isabelle cherche par exemple à exploiter l’œuvre, le travail sur l’œuvre dans le champ des arts plastiques, en donnant aux élèves un sens qui ouvre la compréhension de ce qui les entoure. L’exemple qu’elle prend sur le mot « balance » souvent utilisé par les élèves et qui rejoint la notion de « justice », pose les ingrédients pour travailler sur la citoyenneté. Isabelle insiste pour que ces choses essentielles soient traitées aussi dans les séquences qu’elle met en place. L’art doit au moins servir : « quand ça commence à toucher des questions essentielles ».

AXE 4 « Professionnalité » Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action)

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus

L’incident : le David nu

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date du Fruit</th>
<th>Message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1235IS 20 juin 2012</td>
<td>Ils devaient aller voir tous les tableaux : où est Icare, eh ben il est dans l’eau, et puis il y a le David de Michel Ange, entre autre, parce que c’est une des œuvres importantes, et j’ai les CM2 qui visitent la salle info, à ce moment là l’élève avait le David de Michel Ange ouvert, bon normal, il t’a fait un zoom, comme ça sur le sexe du David de Michel Ange, de là à là étaient les élèves, et les profs et moi j’étais dégoutée quoi,</td>
</tr>
<tr>
<td>1236 CC 20 juin 2012</td>
<td>Ben c’est de la provocation !</td>
</tr>
<tr>
<td>1238IS 20 juin 2012</td>
<td>Ben je me suis dit après coup, est-ce que cette œuvre il faut que je la montre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1241IS 20 juin 2012</td>
<td>Alors tu vois ils étaient, là les CM2, venaient sur le §§§ de Michel Ange en arts plastiques en salle info</td>
</tr>
<tr>
<td>1242MMEP 20 juin 2012</td>
<td>Mais c’est une sculpture, c’est pas la réalité encore une fois, et puis en plus c’est l’image sur écran ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1243IS 20 juin 2012</td>
<td>Oui mais tu vois je me suis retrouvée mal à l’aise, dans cette situation, parce que par rapport à ces gamins qui venaient</td>
</tr>
<tr>
<td>1245IS 20 juin 2012</td>
<td>Après coup je me suis dit est-ce que j’ai le droit de montrer cette œuvre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>1247CC 20 juin 2012</td>
<td>Oh bah y en a plein d’autres !</td>
</tr>
<tr>
<td>1249IS 20 juin 2012</td>
<td>Alors j’ai fait un rapport</td>
</tr>
<tr>
<td>1251IS 20 juin 2012</td>
<td>Au principal, et en plus l’élève me gonflait depuis un moment donc c’était l’occasion de le virer du cours, et j’ai mis au parent une œuvre étudiée dans le programme, nanani, nanana, mais après je me suis dit, mais si les parents me disent ben vous n’avez qu’à pas le montrer ! Tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>1253IS 20 juin 2012</td>
<td>Ben c’est qu’un petit exemple où pendant un certain temps tu doutes, tu te dis mince !</td>
</tr>
<tr>
<td>1255IS 20 juin 2012</td>
<td>Est-ce que j’ai eu raison, est-ce que j’ai eu tort, pourquoi je me suis retrouvée là !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Isabelle raconte cette mésaventure où un élève se permet en s’amusant, de passer outre le respect de l’œuvre, dans une rencontre avec l’œuvre d’art sur des écrans d’ordinateur. Il profite de la numérisation de l’œuvre et de l’utilisation d’un logiciel, pour faire un gros plan du sexe du *David*, de Michel Ange.

**MICHEL ANGE *David*, 1501-1504**

Nous supposons que cet élève ne se rend pas compte de ce qu’il fait ; il y a plein d’hypothèses sur ce comportement. Il met mal à l’aise l’enseignante. Il agit pour se moquer, pour faire rire les autres, pour gêner l’enseignante peut-être, pour montrer qu’il se permet des choses dans ce cours, pour montrer aux autres son aisance face à cette situation. L’œuvre représente un adolescent. La virilité symbolisée par le pénis, est également l’objet de moquerie, entre garçons. On peut imaginer que cet élève ait choisi ce moment comme l’occasion idéale pour provoquer. L’enseignante, pourtant chevronnée, déclare douter de ce qu’elle présente aux élèves. Est-ce que la reproduction de l’œuvre, la situation pédagogique et le moyen informatique mis à leur disposition, ne permettaient pas déjà, une facilité pour les élèves de « jouer » à une provocation ? L’œuvre ainsi présentée, offrait-elle à l’élève, une chance de se rendre compte la mesure d’une rencontre réelle ? Le logiciel, ne déformait-il pas déjà la rencontre avec l’œuvre ? Nous supposons que si l’œuvre réelle avait été rencontrée, cet élève ne se serait jamais permis de provoquer l’enseignante en taguant sur le marbre, ou en voulant s’approcher d’aussi près de l’œuvre.

998 IS 20 juin 2012  Parce qu’on est tout le temps dans le faux, on vit tout le temps dans le faux !

999 CC 20 juin 2012  C’est vrai !

1000 IS 20 juin 2012  On ne parle que de fausses choses finalement

Est-ce que c’est ce qui a permis à cet élève d’oser agir ainsi ? Puisque l’image est fausse, ce qu’il montre en gros plan n’est pas un sexe, mais l’image d’une sculpture en gros plan, elle n’est pas le corps d’un homme, juste sa représentation. Est-ce que cet élève va jusque là ? La difficulté de montrer des œuvres réelles est un point stratégique de l’enseignement des arts plastiques, parce que les œuvres Etre toujours dans le faux, montrer du faux…

**Des cercles**225** et des gestes : travailler avec de l’eau**

1037 IS 20 juin 2012  Au niveau de la rencontre avec l’œuvre que j’ai intégré, ce sont des vidéos qui montrent !

1039 CC 20 juin 2012  Les artistes en train de travailler !

1041 IS 20 juin 2012  Et ça, je l’ai fait dans le cadre du travail sur le geste, que j’ai fait dans la cour avec l’eau !

1043 IS 20 juin 2012  C’est vrai que les élèves, je le dis pour, pour que tu t’aies, les élèves devaient, faire un travail, déjà de signer la cour ! Avec de l’eau et des pinceaux, ils avaient un pot d’eau et des pinceaux, des gros pinceaux et des éponges aussi et ensuite il y avait des cercles sur le sol, qui servaient à ranger les élèves, je leur ai demandé de faire un travail avec leur corps qui parle de traces, de mouvement, de geste, de relation entre le corps et l’espace, de s’approprier cet espace de cercle,

1045 IS 20 juin 2012  Je leur ai dit beaucoup de choses, beaucoup de mots différents pour que chacun puisse entendre ce qu’il avait besoin d’entendre et ensuite ils ont fait des photos et en plus il faisait 35° c’était en septembre ou en octobre, je sais plus !

1047 IS 20 juin 2012  Et ça séchait très, très vite, c’était extrêmement rapide, ils ont du travailler dans l’urgence pour arriver à prendre les photos, y a avait 5, 6 appareils, qui tournaient, à peine c’était installé, à peine, ça s’effaçait, aussitôt ça s’effaçait et donc la séance, quand on est revenu dans la classe, parce que ça a pas duré une heure entière, je leur ai projeté la vidéo de Pollock, j’en ai une où il y a une belle musique qui est assez rock, qui donne une bonne force au document, et on voit Pollock en train de travailler, et là, ça a été un moment intéressant quand même, parce que je me suis dit y a plus rien à dire


Quand la rencontre avec l’œuvre et celle de l’artiste explique aux élèves, le travail de l’enseignant n’est plus que celui d’un « professeur-facilitateur (HAMELINE, DARDELIN, 1977 : 262).”

---

225 *Toutes les photographies sont d’Isabelle.*
Et que ce soit, voilà, découvrir l’œuvre ou découvrir l’artiste
C’est plus vivant !
En train de faire l’œuvre en mouvement, je pense que c’est quelque chose d’intéressant !
C’est plus fort !
Parce que nous, on voudrait, enfin on les veut en mouvement, nos élèves dans la pratique, donc leur montrer des produit fini, finalement c’est un autre monde,

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève
Non renseigné
4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel

<table>
<thead>
<tr>
<th>Les compétences créent la confiance</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>427IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>429IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>430MEP 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>431IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>433IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>435IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>437IS 20 juin 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>439IS 20 juin 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La confiance s’installe par les compétences acquises.

| 442IS 20 juin 2012 | Je vais dire aux élèves, que j’en suis pas certaine, mais que, on peut, on peut le percevoir comme-ci, comme-ça ! |

Elle permet d’expliquer aux élèves que l’on n’a pas les connaissances précises, à ce moment-là, mais surtout que l’on sait où et comment obtenir ce qu’il faut sur l’œuvre ou l’artiste. Cette manière de faire demande un changement de posture. L’enseignant ne détient pas tout le savoir. Isabelle est assurée par la connaissance qu’elle a. La pratique dont elle parle, n’expliquerait-elle pas ce haut degré d’assurance qu’elle montre, cette confiance éminente ? Est-ce cette articulation de la théorie et de la pratique, comme facteur principal, sur laquelle elle s’est construite, qui lui permet d’avoir cette aisance ? Elle
peu ainsi prendre de la distance avec les œuvres, faire accepter aux élèves le décalage de la connaissance, ne pas vouloir être dans une immédiateté du savoir. Les élèves ont besoin de réponses aux questions qu’ils se posent sur les œuvres. Isabelle leur propose de réfléchir aux hypothèses, et d’apporter leurs réflexions par rapport aux œuvres, même s’ils ne les connaissent pas ; elle le pense ainsi et opère elle-même de cette manière : « je vais dire aux élèves que j’en suis pas certaine, mais qu’on peut le percevoir, comme-ci, comme ça ».

**Développer sa pratique pédagogique**

Changer la pratique certes, mais les outils techniques n’accompagnent-ils pas le changement ? Comment ne pas prendre en compte l’accession aux sites internet, le virtuel des images sur tous les appareils connectés et connectables, en même temps ou encore en temps réel, dans une action, une performance, sans oublier les nombreuses reproductions de qualité sur tout support ?

<table>
<thead>
<tr>
<th>DATE</th>
<th>Texte</th>
<th>Numéro</th>
<th>Citation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>225IS 20 juin 2012</td>
<td>Parce que là, tu parles de ce que tu as vu et de ce que tu as vécu, c’est moins magistral, je pense !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>227IS 20 juin 2012</td>
<td>Ce que je pense qui a beaucoup changé notre pratique, par rapport à l’œuvre, c’est le vidéo projecteur, hun !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>229CC 20 juin 2012</td>
<td>Oui</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>230IS 20 juin 2012</td>
<td>Il y a Une Révolution, là, parce que moi, je faisais mes diapos à la main,</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>231MEP 20 juin 2012</td>
<td>Ouais c’est vrai</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>232IS 20 juin 2012</td>
<td>Moi-même, le temps de les avoir, ben t’as fini le sujet</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>234IS 20 juin 2012</td>
<td>Enfin, il y avait un décalage</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>236IS 20 juin 2012</td>
<td>Il y avait un gros problème technique, t’avais ton livre, un coup tu pouvais, projeter, mais, ou alors t’avais pas de rideaux dans la salle,</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>238IS 20 juin 2012</td>
<td>Les salles se sont équipées aussi il me semble, en écran, en vidéo projecteur, en rideaux</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>240IS 20 juin 2012</td>
<td>Parce que si t’as pas de rideaux, tu peux pas montrer de choses, ni de projecteur</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>241MEP 20 juin 2012</td>
<td>C’est vrai ?</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>242IS 20 juin 2012</td>
<td>Donc, il me semble, quand même qu’il faudrait saluer, un peu l’implication des administrations, dans ce soutien et par le fait de nous équiper en matériel aussi !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


<table>
<thead>
<tr>
<th>DATE</th>
<th>Texte</th>
<th>Numéro</th>
<th>Citation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>138IS 20 juin 2012</td>
<td>Dans le quotidien ! Ils sont beaucoup plus sensibles à cette notion d’artistes, et d’œuvres qu’avant, ça fait partie de leur monde, c’est quelque chose, que je pense, bon en plus à Castelnau, j’ai un public qui est déjà, sensibilisé !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>139MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hm hum ? Hum ?</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>140IS 20 juin 2012</td>
<td>Certes, mais ça fait, mais c’est quelque chose quia déjà un peu une crédibilité ! Et construire sur ça, c’est extrêmement facilitant !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>141MEP 20 juin 2012</td>
<td>Hum hum ?</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>142IS 20 juin 2012</td>
<td>Parce que t’es pas obligé de déjà, défendre le statut de l’œuvre et de l’artiste</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>143MEP 20 juin 2012</td>
<td>Moi je parle de frayage, alors tout ce qui est le quotidien, fraye déjà la possibilité de faire rentrer des œuvres ?</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>144IS 20 juin 2012</td>
<td>Ah, oui, et dans cette idée, le primaire a beaucoup aidé je pense, parce que moi, qui ait mes enfants au primaire, j’ai vu, apparaître l’histoire des arts ; j’ai vu apparaître des tableaux des œuvres, des recherches, de la musique de tout !</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>146IS 20 juin 2012</td>
<td>Comme quelque chose qui s’est petit à petit imposé ! Le changement de pratique est là. Il faut aussi montrer un autre type de changement, nous semble-t-il de la part des enseignants, c’est un changement de point de vue de l’enseignant sur l’enseignement. La reconnaissance de références apportées, transportées, intégrées par les élèves dans les productions, permet-il ce changement de posture face à la rencontre d’œuvres ? Les enseignants ne seraient-ils donc plus les seuls à faire entrer les œuvres à l’école ? Les familles, les élèves eux-mêmes, auraient-ils trouvé d’autres accès aux œuvres ? Isabelle est consciente de ce phénomène et le prend très sérieusement en compte : « dans le quotidien ! Ils sont plus sensibles à cette notion d’artistes et d’œuvres ». A partir de ce changement de point de vue, il y a donc la possibilité de construire autrement et avec une autre envergure et d’après Isabelle, l’enseignant, dans ces conditions, est aidé dans sa tâche : « c’est extrêmement facilitant ». Accepter que les élèves ont en leur possession la reconnaissance de l’artiste et de l’œuvre, permet d’envisager autrement l’introduction et la rencontre de l’œuvre dans la classe. Isabelle ajoute qu’à n’a là, plus à défendre le statut « artiste ou œuvre ». D’où viendrait cette connaissance, de l’école qui joueraient déjà son rôle, de relais ? Donc des enseignants de l’école ?</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
L’art, je pense, c’est immiscé à l’école primaire, aussi et on en a aujourd’hui les fruits au collège.

Isabelle le constate des œuvres réapparaissent, certes, pour l’école de ses propres enfants, mais son propos interroge.

Mais il y avait, moi j’ai vu des cahiers, des recherches sur des poètes, sur des peintres, donc voilà, c’est devenu quelque chose qui fait partie des choses beaucoup plus normales que quand j’ai commencé à Castelnau, et je leur ai demandé de voir une œuvre et d’écrire un mot, je me suis vraiment battue, avec les élèves et c’était vraiment hostile.

Isabelle montre que ce changement de posture et de point de vue, l’a obligé non seulement à se battre avec les élèves, mais nous pensons aussi probablement avec elle-même. Petit à petit, l’idée de l’œuvre et de l’artiste est acceptée. Les élèves côtoient plus volontiers les œuvres. Alors l’enseignant lui aussi doit changer de point de vue par rapport à l’élève.

Ce changement s’opère également par l’habitude. Si les élèves ont l’habitude de voir des œuvres, alors il est plus facile d’apporter des œuvres plus provocantes, plus revendicatrices, plus chargées d’histoire ou d’émotions. Isabelle souligne cette nécessité d’une certaine routine installée par l’enseignant. Elle constate même qu’une certaine habitude permet d’envisager les œuvres sous un angle « normal, naturel, évident ».

Et le fait que nos collègues en montre en histoire, les cours et machin, et en français, c’est positif, même si ça reste un peu historique comme approche ou littéraire.

Mais Isabelle ajoute qu’en tant qu’enseignante, elle n’est pas la seule à diffuser des œuvres. Ses collègues en français, en histoire, manipulent des œuvres également, peut-être un peu plus depuis que les programmes d’histoire des arts, ont engagé des nécessités de rencontres d’œuvres, voire cautionné, facilité, valides et même parfois normalisé, ces rencontres.

Je n’ai plus jamais ce genre d’hostilité, aujourd’hui, même avec des 6ème !

Il y a quand même maintenant une volonté qu’on travaille dans de meilleures conditions.

Hum hum ?

Les intendances, nous suivent

Hum ?

Alors que moi, j’ai le sentiment que pendant certaines années, euh, c’était au contraire, moins on nous voyait, mieux on se portait, aujourd’hui, je pense qu’on a acquis une certaine crédibilité, aussi, grâce à l’histoire des arts, en gros on fait enfin quelque chose d’intéressant, de valable un peu aux yeux de tout le monde, qui se voit, qui s’entend, dont on parle, donc on va nous donner les moyens de,

C’est ça !

C’est-à-dire qu’on a ouvert les portes aussi, au travail, sur les arts plastiques, c’est-à-dire qu’on découvre aussi que dans les arts plastiques, y avait ça déjà ?

Mais ça, je pense que c’est ce qui se monte, un peu dans les établissements, à force d’y être !

C’est-à-dire que la crédibilité elle prend du temps !

Nous avons vu plus haut que l’histoire des arts nous disait Isabelle « légitimait » les arts plastiques... Avec le recul, Isabelle mesure les difficultés qu’elle a eut de traverser pour rendre son travail plus visible aux yeux des collègues et administratifs : « en gros on fait enfin quelque chose d’intéressant, de valable, un peu aux yeux de tout le monde ». Elle s’appuie sur les nouveaux programmes d’histoire des arts, et rend légitime le travail qui s’effectue en arts plastiques, ce qu’elle n’aurait jamais pu faire sans ces textes : « grâce à l’histoire des arts ».

Nous profitons des difficultés ainsi explicitées et de la complexité des programmes pour entamer avec des enseignantes spécialistes de la discipline arts plastiques, des questions d’utilisation des programmes. Bien que ceux-ci soient différents en primaire et au collège, le font de notion reste le même. Ils sont plus explicites au collège, plus détaillés, mais offrent-ils alors plus de liberté ? Isabelle semble dire que les enseignants risquent d’avoir une vision des situations pédagogiques plus obtuse, parce que les programmes agissent sur les séquences pédagogiques des enseignants. Ce qui rend les arts plastiques « crédibles » dit Isabelle.

Alors, en gros est-ce que les programmes aident ou pas ?
Les programmes donnent une orientation très spécifique

Donc, ça je l’ai transféré en termes de compétences, c’est vrai que ça permet de construire des séquences en se disant eh ben je fais pas 3 fois la même chose (rire)

Pas faire 3 détournements ou, ben voilà, moi je pense, il faut faire comme ce que j’ai fait, c’est-à-dire se le réapproprier.

Y a des moments il suffit qu’il y ait un mot en plus ou en moins, et t’as l’impression de partir encore de beaucoup plus loin !

C’est à dire qu’ils ont mis tellement de mots, des fois, accolés les uns aux autres dans les programmes, que bon alors y a des mots qui sont pas faciles à comprendre, il faudrait que je les aie sous les yeux pour pourvoir te dire des exemples précis

Et presque ambitieux aussi que c’est, c’est presque stressant, parce que tu te dis, mais comment je peux faire un truc pareil

Et c’est même pas du niveau des élèves parfois !

Tu te demandes qui a le niveau de faire tout ça, quelque part, ouaih, je pense que c’est un des choses qui fait que y a pas de tuteurs, c’est que le prof, quand il lit ça, il se dit « pouuuu ben il faudrait peut-être que j’ai une thèse », « peut-être qu’il faudrait quand même que j’ai fait 2 fois l’agreg pour y arriver » !

Et presque ambitieux aussi que c’est, c’est presque stressant, parce que tu te dis, mais comment je peux faire un truc pareil

Et c’est même pas du niveau des élèves parfois !

De certains profs, peut-être, non plus ! non, mais c’est vrai (rire)

D’accord !

Tu te demandes qui a le niveau de faire tout ça, quelque part, ouaih, je pense que c’est un des choses qui fait que y a pas de tuteurs, c’est que le prof, quand il lit ça, il se dit « pouuuu ben il faudrait peut-être que j’ai une thèse », « peut-être qu’il faudrait quand même que j’ai fait 2 fois l’agreg pour y arriver » !

Et presque ambitieux aussi que c’est, c’est presque stressant, parce que tu te dis, mais comment je peux faire un truc pareil

Les programmes d’histoire des arts, un exploit pour les enseignants. L’image du bon fonctionnaire.

Les programmes d’histoire des arts, un exploît pour les enseignants. L’image du bon fonctionnaire.

Ce que je te disais tout à l’heure, d’avoir ce poids de

Le prof d’arts plastiques est un complexé permanent, quelqu’un qui vit dans le doute, à qui on a dit blanc, oui noir, puis blanc puis noir, toute sa carrière

Le prof d’arts plastiques est un complexé permanent, quelqu’un qui vit dans le doute, à qui on a dit blanc, oui noir, puis blanc puis noir, toute sa carrière

La difficulté des changements dans les programmes successifs n’a pas permis de stabilité pour Isabelle.

Les programmes d’histoire des arts, un exploit pour les enseignants. L’image du bon fonctionnaire.

Ce que je te disais tout à l’heure, d’avoir ce poids de

Le prof d’arts plastiques est un complexé permanent, quelqu’un qui vit dans le doute, à qui on a dit blanc, oui noir, puis blanc puis noir, toute sa carrière

La difficulté des changements dans les programmes successifs n’a pas permis de stabilité pour Isabelle.
Une situation ambiguë qui nécessite que l’enseignant se positionne : « on est toujours un peu mal ». Isabelle pense avoir atteint un état de situation professionnel « stable » : « je pense que je peux dire aujourd’hui j’y arrive ».

Isabelle accepte de nous dire qu’elle a été pendant un temps dans cette situation délicate, déséquilibrée, en suspend. Elle a dû batailler entre ce programme qui s’impose, son rôle d’enseignant d’arts plastiques et la place qu’elle doit occuper dans l’établissement. Elle fait aujourd’hui abstraction du regard des autres.

Éclairer ses collègues sur la rencontre avec les œuvres en proposant un projet autour de reproductions de grande qualité

Nous terminerons par ce projet de rencontre avec l’œuvre qui touche cette fois les collègues d’Isabelle : installer des reproductions de grande qualité dans le collège, près des portes des classes en fonction des goûts des collègues.

Isabelle a lancé un projet original dans son collège. Lorsqu’elle achète des posters de grands formats au musée Fabre, elle pense proposer à chaque enseignant, le choix d’une reproduction qui sera installée près de la salle où il travaille le plus régulièrement. Pour l’instant les collègues ne se sont pas précipités pour choisir, mais Isabelle montre qu’avec ceux qui se sont déterminés, elle a pu entamer une discussion sur leur choix et leur dilemme. L’enseignante de français, ne voulant pas prendre le biais des langues anciennes, pour cautions son choix, a fait passer son propre plaisir, se dédouanant qu’elle pouvait y puiser des ressources intéressantes autour des mythes. Nous n’avons pas d’explication sur les raisons du choix du professeur de technologie, mais l’image du bronze, peut donner un caractère de puissance et de force. Enfin l’œuvre de Kandinsky est plébiscitée. Isabelle remarque cependant une réticence à son projet, par rapport au choix que les enseignants feraient. L’idée même d’être identifié à une œuvre, les empêche peut-être de choisir : « Le fait qu’on puisse avoir, une galerie de poster, alors c’est lourd, à mettre en place parce que les gens ne savent pas ce qu’ils veulent, comme poster, blablabla, ils ont peur d’être identifié à telle œuvre ».

1347IS 20 juin 2012 C’est un projet qui a intéressé quand même, mais qui est difficile parce que justement parce qu’il faut s’impliquer !
1348MEP 20 juin 2012 Parce qu’il y a l’implication de l’enseignant là
1349IS 20 juin 2012 Oui !
Et donc du coup, l’implication au niveau de l’œuvre, peut-être que nous c’est facile, parce que nous on sait on a été un peu obligé d’aller vers l’œuvre d’art, mais, eux, ils ont pas eu ça dans leur cursus scolaire.

Y a une prof qui a été toute suite e d’accord qui m’a dit moi je veux le Charles Baudelaire, parce qu’il y a un portrait de Baudelaire, au musée Fabre, elle prof de lettres, elle l’a dit spontanément, eh ben moi le Portrait de Baudelaire, me va tout à fait, clac, deux temps 3 mouvements elle a son portrait sauf que tous les autres tergiversent et ils savent pas ce qu’ils veulent et voilà ils ont l’impression qu’ils se marient avec une œuvre (rire)

La difficulté du projet est l’implication de l’enseignant pour Isabelle, elle est une réponse à cet empêchement, au point où il y aurait une liaison intime avec l’œuvre : « ils ont l’impression qu’ils se marient avec une œuvre (rire) ». La réaction peut nous faire rire, mais en même temps, elle pose une donnée étonnante comme le fait que l’implication d’un choix d’œuvre se fait naître une relation intime à ce choix. Cependant une des enseignantes de français, lui donne de suite son choix de manière franche et directe. Elle s’est décidée pour le portrait de Charles Baudelaire, de Courbet. Isabelle a été très vite pour déposer ce portrait et l’installer.

SYNTHÈSE
Rapport à l’œuvre
Item 1 : Les premières rencontre d’œuvres se sont faites dans les musées croit Isabelle avec ses parents, qui étaient enseignants. Elle n’a pas de précision sur l’œuvre ou les œuvres. Cependant elle dit avoir éprouvée une très forte émotion, qui l’a bouleversée lorsqu’elle a rencontré l’œuvre La nuit étoilée de Van Gogh. Cette œuvre a été étudiée sur des reproductions, aussi la couleur et les dimensions réelles contrastaient-elles avec les reproductions, au point que sa perception et peut-être son appréciation de l’œuvre en ont été modifiées, voire altérées. La dimension des tableaux est un constituant de l’œuvre qui sidère les élèves lors de rencontres réelles. Elle pense qu’en fait ce qu’elle transmet aux élèves, est plus l’affinité avec les œuvres.

Item 2 : La pratique plastique pour Isabelle est un terreau qui lui permet d’envisager sereinement n’importe quelle rencontre avec une œuvre, bien que l’on ne puisse pas connaître toutes les œuvres.

Item 3 / 4 / 5 : NR

Conception personnelle de l’œuvre, de l’art
Item 1 : Le travail autour, sur, avec l’œuvre commence a trouvé un résultat positif sur les perceptions des élèves. Il semble que ces conceptions personnelles des élèves évoluent. Elle dit ne plus avoir à se battre pour imposer des œuvres, parce que les élèves trouvent qu’il est normal qu’elles soient dans la classe. Le côté commercial de l’œuvre fait aussi que cette conception évolue. Les injonctions des programmes qui mettent la rencontre régulière avec les œuvres en pratique à l’école, commencent à faire bouger ces conceptions.

Item 2 : NR

Item 3 : La commercialisation fait aussi que les avatars de l’œuvre font partie même de leur univers quotidien : les sacs, les t-shirts Ben, etc.

Item 4 / 5 : NR

Didactique
Item 1 : Le choix des œuvres et leurs analyses influencent la dimension pédagogique de l’enseignant. Ainsi doit-il chercher à montrer un large panel d’œuvres et sortir de la traditionnelle peinture. La vidéo par exemple est un médium très proche des élèves, qui peut être questionné dans des pratiques plastiques.

Item 2 : La grande diversité des reproductions nécessite des outils opérationnels conséquents : (Internet, des sites de qualités). Isabelle plébiscite l’œuvre réelle et mène régulièrement à Paris des élèves du collège, parce qu’il y a là des racines culturelles. Elle soutient que tout ce qu’on peut montrer en reproduction, devra être pensé, réfléchi et de bonne qualité. La constitution de réseau aide l’enseignant en arts plastiques à construire des problématiques et ainsi les références artistiques étoffent la culture des élèves.

Item 3 : Les élèves doivent pouvoir confronter individuellement leur production à des œuvres plus singulières et l’enseignant a les moyens de le faire ; il doit avoir suffisamment réfléchi au panel de œuvres.

Item 4 : L’artiste a une place dans la classe : explorer sa propre démarche avec les élèves.

Item 5 : L’enseignant est un passeur d’œuvres, puisque l’école a une mission indéniable et capitale de mise en valeur de la culture.

Professionnalité
Item 1 : Il y a des certains incidents qui déstabilisent : le cas du David nu, comme il y a des événements heureux dans la cour du collège, où les élèves ont mieux compris la notion de « geste », tout en prenant un grand plaisir. Les connaissances en didactique dans le collège et dans les œuvres accordent de la confiance à l’enseignant. Isabelle donne une image exigeante du métier qui parfois l’alourdit. L’enseignant doit rester maitre à bord, mais les œuvres parfois déstabilisent quand même.

Item 2 : NR
Item 3 : Elle a développé une pratique pédagogique, et a construit les compétences nécessaires, pourtant les programmes lui semblent très complexes et ne donnent que rarement de définition. Isabelle cherche à mettre en valeur la discipline et notamment la rencontre avec les œuvres

Item 4 : Dans le cadre du collège, elle a proposé à ses collègues un projet dans lequel chaque enseignant bénéficie d’une reproduction de haute qualité d’une œuvre exposée près de la salle où il exerce. Chacun choisit parmi un panel d’œuvres, ce qui a obligé les enseignants à s’impliquer et donc de montrer et argumenter leur conception personnelle de l’œuvre. Elle pense que ce projet peut accompagner les enseignants dans une pratique de la rencontre avec les œuvres plus décontractée.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 25</td>
<td>1</td>
<td>Mise en route de l’entretien</td>
</tr>
<tr>
<td>26 à 63</td>
<td>2</td>
<td>Parcours : origine de la volonté de travailler avec les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>64 à 94</td>
<td>3</td>
<td>Se questionner sur comment on fait et qu’est-ce qu’on montre aux élèves au niveau des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>95 à 149</td>
<td>4</td>
<td>Parcours personnel et dilemmes : intégration de l’œuvre, appropriation et fonction de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>150 à 258</td>
<td>5</td>
<td>Les effets de l’œuvre sur les enseignants : les gestes professionnels sont définis dans le milieu dans lequel on travaille et dépend du niveau des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>259 à 292</td>
<td>6</td>
<td>Ce que l’enseignant apporte de lui-même dans la rencontre avec l’œuvre, rôle de l’enseignant</td>
</tr>
<tr>
<td>293 à 336</td>
<td>7</td>
<td>Conception personnelle de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>337 à 394</td>
<td>8</td>
<td>Travailler avec les œuvres en équipe</td>
</tr>
<tr>
<td>395 à 428</td>
<td>9</td>
<td>Evaluer : redonner de la valeur</td>
</tr>
<tr>
<td>429 à 450</td>
<td>10</td>
<td>Travailler en équipe</td>
</tr>
<tr>
<td>451 à 493</td>
<td>11</td>
<td>Varier les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>494 à 524</td>
<td>12</td>
<td>Les apports de l’œuvre et l’apport de l’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>525 à 593</td>
<td>13</td>
<td>Changer la pensée, réfléchir</td>
</tr>
<tr>
<td>594 à 609</td>
<td>14</td>
<td>Prendre conscience de ce qu’il se passe avec l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>610 à 662</td>
<td>15</td>
<td>Première rencontre avec l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>663 à 696</td>
<td>16</td>
<td>Les premières œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>697 à 717</td>
<td>17</td>
<td>Rapport à l’œuvre pour apprendre le métier</td>
</tr>
</tbody>
</table>

AXE1 « rapport à ») Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art

La première œuvre rencontrée

| 613PS 27 juin 2012 | Oh, la première ça devrait être, euh, si tu veux, l’œuvre en elle-même, je sais pas, ça devrait être un Picasso ou un Van Gogh, tu vois ! |
| 614M EP 27 juin 2012 | C’était avec tes parents ? |
| 615PS 27 juin 2012 | Oui ! Voilà ! |
| 616 ME P 27 juin 2012 | Donc du coup j’avais déjà des parents qui t’emmenaient ? |
| 617PS 27 juin 2012 | Non, pas tant que ça, mais tu vois, ça devrait être une reproduction ! oui, d’une reproduction |


| 631PS 27 juin 2012 | J’ai un souvenir, mais celle dont JE ME REVOIS DEVANT ! (Intonation forte et gestes des bras) |
| 632 ME P 27 juin 2012 | Oui face à l’œuvre ? |
| 633PS 27 juin 2012 | Les nymphéas et le truc de me dire, tu vois, j’étais pas très branché Monet, mais là pour le coup ! Ah ! |
| 635PS 27 juin 2012 | La reproduction, les diapos, quand t’es devant les nymphéas ! Ça valait rien quoi, tu vois ! |
| 636 ME P 27 juin 2012 | Ça valait rien ! D’accord ? |
| 637PS 27 juin 2012 | C’était quelque chose, et là tu comprends quoi ! L’importance des nymphéas, sur l’art, qui, qui suit ! |
| 639PS 27 juin 2012 | Là tu vois, le détail ! |

Lorsque nous questionnons plus en profondeur sur l’œuvre que l’on pourrait appeler l’œuvre d’« origine », Philippe fait immédiatement le rapprochement entre « œuvre » et « œuvre vraie ». Il en était resté à la découverte de l’existence des œuvres, donc aux reproductions, nous en étions aux œuvres authentiques. Philippe revient alors sur ses souvenirs en retrouvant cette rencontre en classe de première. Il mesure semble-t-il ce que cette œuvre authentique, peut représenter aujourd’hui. Elle a un poids considérable : « j’ai un souvenir, mais celle dont JE ME REVOIS DEVANT, les Nymphéas ». Il nous fait part de ce qu’il a compris à l’époque. Il appuie son timbre de voix, il montre l’immensité de l’œuvre avec les bras. Son corps participe à l’émotion qu’il se remémore et partage avec nous. Nous utilisons les majuscules pour montrer cet impact de l’œuvre réelle. Non seulement il se souvient de cette œuvre maintenant, mais il comprend l’importance de cette œuvre dans le cursus de l’histoire de l’art, l’impact dans la recherche plastique, encore aujourd’hui : L’ « importance des Nymphéas sur l’art qui suit ». 
Il constate également que bien que l’artiste ne présentait pas un intérêt capital pour lui, on suppose dans son cursus de lycéen, il a été envahi par l’effet grandiose de l’œuvre ; une œuvre baignée de couleurs, de formes qui semblent mobiles, flottantes, et l’approche facilité de l’œuvre, jusqu’à se perdre dans une observation de très près. Les reproductions qu’il avait consultées à l’époque, volent en éclat au moment de la rencontre de cette œuvre authentique. Philippe ajoute que les connaissances qu’il a de l’histoire de l’art, prennent tout leur sens au moment même de cette rencontre : « Là tu vois, le détail ».

Philippe a un passé professionnel où les œuvres ont déterminé sa profession d’abord comme médiateur, et aujourd’hui comme enseignant ; « j’étais en contact avec des œuvres d’art, puisque j’ai travaillé au musée et si tu veux… ». Bien sûr elles entrent dans le cadre de l’histoire de l’art, elles prennent de l’importance dans les différents champs de l’art, dans la suite et les conséquences pour l’histoire de l’art.

Philippe a un parcours initial directement lié aux œuvres : un DESS de l’histoire de l’art. Il connait bien ces questions, elles ont été étudiées lors de sa formation initiale. Philippe prend conscience de ce fil rouge de l’art devant les Nymphéas, face à l’œuvre, face à l’œuvre authentique. Ce qu’il exprime est très important parce qu’il est en train de comprendre et de redécouvrir l’œuvre, en repensant à la reproduction qu’il a eu et vu en classe de première et à ce face à face avec la réalité, la matérialité, l’ampleur physique de l’œuvre.

Philippe réfléchit à son parcours pour retrouver comment et de quelle manière les œuvres ont commencé à circuler autour de lui. Il dit être en contact réellement avec les œuvres depuis ce DESS, et bien sûr l’occasion d’un poste au Carré d’Art de Nîmes, lui fournit d’autres occasions de rencontres avec les œuvres.


1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant
Non renseigné
1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu

Certaines œuvres sont difficiles

Il constate également que bien que l’artiste ne présentait pas un intérêt capital pour lui, on suppose dans son cursus de lycéen, il a été envahi par l’effet grandiose de l’œuvre ; une œuvre baignée de couleurs, de formes qui semblent mobiles, flottantes, et l’approche facilité de l’œuvre, jusqu’à se perdre dans une observation de très près. Les reproductions qu’il avait consultées à l’époque, volent en éclat au moment de la rencontre de cette œuvre authentique. Philippe ajoute que les connaissances qu’il a de l’histoire de l’art, prennent tout leur sens au moment même de cette rencontre : « Là tu vois, le détail ».

Philippe a un passé professionnel où les œuvres ont déterminé sa profession d’abord comme médiateur, et aujourd’hui comme enseignant ; « j’étais en contact avec des œuvres d’art, puisque j’ai travaillé au musée et si tu veux… ». Bien sûr elles entrent dans le cadre de l’histoire de l’art, elles prennent de l’importance dans les différents champs de l’art, dans la suite et les conséquences pour l’histoire de l’art.

Il constate également que bien que l’artiste ne présentait pas un intérêt capital pour lui, on suppose dans son cursus de lycéen, il a été envahi par l’effet grandiose de l’œuvre ; une œuvre baignée de couleurs, de formes qui semblent mobiles, flottantes, et l’approche facilité de l’œuvre, jusqu’à se perdre dans une observation de très près. Les reproductions qu’il avait consultées à l’époque, volent en éclat au moment de la rencontre de cette œuvre authentique. Philippe ajoute que les connaissances qu’il a de l’histoire de l’art, prennent tout leur sens au moment même de cette rencontre : « Là tu vois, le détail ».

Philippe a un passé professionnel où les œuvres ont déterminé sa profession d’abord comme médiateur, et aujourd’hui comme enseignant ; « j’étais en contact avec des œuvres d’art, puisque j’ai travaillé au musée et si tu veux… ». Bien sûr elles entrent dans le cadre de l’histoire de l’art, elles prennent de l’importance dans les différents champs de l’art, dans la suite et les conséquences pour l’histoire de l’art.

Il constate également que bien que l’artiste ne présentait pas un intérêt capital pour lui, on suppose dans son cursus de lycéen, il a été envahi par l’effet grandiose de l’œuvre ; une œuvre baignée de couleurs, de formes qui semblent mobiles, flottantes, et l’approche facilité de l’œuvre, jusqu’à se perdre dans une observation de très près. Les reproductions qu’il avait consultées à l’époque, volent en éclat au moment de la rencontre de cette œuvre authentique. Philippe ajoute que les connaissances qu’il a de l’histoire de l’art, prennent tout leur sens au moment même de cette rencontre : « Là tu vois, le détail ».

Philippe a un passé professionnel où les œuvres ont déterminé sa profession d’abord comme médiateur, et aujourd’hui comme enseignant ; « j’étais en contact avec des œuvres d’art, puisque j’ai travaillé au musée et si tu veux… ». Bien sûr elles entrent dans le cadre de l’histoire de l’art, elles prennent de l’importance dans les différents champs de l’art, dans la suite et les conséquences pour l’histoire de l’art.

Il constate également que bien que l’artiste ne présentait pas un intérêt capital pour lui, on suppose dans son cursus de lycéen, il a été envahi par l’effet grandiose de l’œuvre ; une œuvre baignée de couleurs, de formes qui semblent mobiles, flottantes, et l’approche facilité de l’œuvre, jusqu’à se perdre dans une observation de très près. Les reproductions qu’il avait consultées à l’époque, volent en éclat au moment de la rencontre de cette œuvre authentique. Philippe ajoute que les connaissances qu’il a de l’histoire de l’art, prennent tout leur sens au moment même de cette rencontre : « Là tu vois, le détail ».

Philippe a un passé professionnel où les œuvres ont déterminé sa profession d’abord comme médiateur, et aujourd’hui comme enseignant ; « j’étais en contact avec des œuvres d’art, puisque j’ai travaillé au musée et si tu veux… ». Bien sûr elles entrent dans le cadre de l’histoire de l’art, elles prennent de l’importance dans les différents champs de l’art, dans la suite et les conséquences pour l’histoire de l’art.

Philippe a un passé professionnel où les œuvres ont déterminé sa profession d’abord comme médiateur, et aujourd’hui comme enseignant ; « j’étais en contact avec des œuvres d’art, puisque j’ai travaillé au musée et si tu veux… ». Bien sûr elles entrent dans le cadre de l’histoire de l’art, elles prennent de l’importance dans les différents champs de l’art, dans la suite et les conséquences pour l’histoire de l’art.
Philippe cherche à élargir le champ artistiques des élèves sur les mots de vocabulaire (cf. élève éclairé réplique 223/225), en aidant à la discrimination des œuvres.

| 579PS 27 juin 2012 | Ça te *permet d’oser* et tu te dis aussi que, euh, quand y a une œuvre d’art qui te permet de… moi, ça *m’arrive* d’aller dans une expo et de me dire ben là, piflif ! *comprends pas* là quoi !
| 580 MEP 27 juin 2012 | Oui, c’est pas la peine ?
| 581PS 27 juin 2012 | Je ne comprends pas mais je me dirais pas, bah ça vaut pas le coup, non,
| 583PS 27 juin 2012 | Parce que s’il y a *quelque chose qui m’a attiré* ben ça vaut le coup d’aller chercher un bouquin, quoi
| 585PS 27 juin 2012 | Ne reste pas là-dessus, tu vois
| 587PS 27 juin 2012 | Effectivement quand tu, y a des choses qui sont complètement, ma femme, si tu veux, qui était, on s’est retrouvé à Beaubourg, elle me dit, non mais là Philippe, y a, mais je lui dis si ça te dérange pas, de prendre un bouquin, c’est sur elle a vu, et tu vois, moi sur les minimalistes, tu vois, elle m’a dit, ça m’a paru évident, il y a plein de choses, qui ont fait écho en moi !

L’œuvre qu’on ne comprend pas, inquiète. Philippe expose sa propre expérience esthétique. Il n’est pas question pour lui de se freiner si l’œuvre résiste. S’il ne la comprend pas : « ça arrive », il faut donc l’accepter et construire autour de l’œuvre de quoi percer un espace où le spectateur aura sa place, parce qu’il part du principe qu’il n’est pas là pour rien et qu’il a été attiré. Mais la suite montre son investissement, lorsqu’il puise l’information, lorsqu’il décide de ne pas lâcher prise sur cette œuvre retorse. Est-ce cette ruse de l’œuvre qu’il essaie de déjouer et qui l’attire ? Est-ce que les œuvres qui entretiennent ces relations tendues créent un phénomène d’attirance ?

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>S’autoriser</strong></th>
</tr>
</thead>
</table>
| 675PS 27 juin 2012 | C’est pas rien que d’enseigner l’art, d’enseigner avec les œuvres, de faire rentrer l’œuvre ou d’aller la rechercher, mais d’enseigner tout court aussi, hun !
| 677PS 27 juin 2012 | Toutes les disciplines ! Et c’est pour ça qu’aujourd’hui si tu veux, il y a des choses que je peux comprendre et que je peux plus m’autoriser !
| 679PS 27 juin 2012 | Tu vois, parce que, je sais !
| 681PS 27 juin 2012 | Je sais que, quand je fais ça, quand je travaille avec les œuvres, je travaille aussi l’écrit, la construction de mes élèves ! Quand on peut mettre ça en place dans l’écriture, les élèves font le relais facilement entre les œuvres et ce qu’ils écrivent, parce qu’avec l’habitude ils organisent comme ça, enfin moi je vois comment ça, d’abord ils disent, j’aime, j’aime pas tu vois, puis après on commence à entrer dans l’œuvre et moi je fais comprendre pourquoi je les mène dans un réseau comme celui là… parce qu’ils vont pouvoir apprécier, prendre du plaisir à dire, j’aime et je n’aime pas, puis après ils voient, ils décrivent et le langage c’est fort, tu vois, « je vois, je décris », puis ensuite ils en sont à ça ressemble… c’est un vrai progression pour eux, et après ils peuvent comparer, associer des choses qu’ils connaissent déjà ou retrouver, parfois reconnaître, et là on travaille ensemble à donner du sens, quoi, si tu veux ! Ça chemine, je comprends pourquoi j’aime ou non, mais j’ai des arguments pour m’expliquer ! si tu veux et tout ça… c’est long ! Et l’écrit, l’oral ça structure tout ça !
| 682 MEP 27 juin 2012 | Et cet écrit et cet oral, alors, ça va avoir de l’impact dans les disciplines ?
| 683PS 27 juin 2012 | Les œuvres permettent aussi ça, on écrit un tout petit texte, ou tu vois, je sais que je fais de la production d’écrit et c’est pas terminé, ça se continue !


| 515PS 27 juin 2012 | L’œuvre, avec certaines personnes, parce qu’ils se disent non, une œuvre d’art ça *doit* se donner, quoi, ça se livre d’elle-même, ça doit être, euh, et ben non, c’est certaines œuvres d’art et puis il y a les autres qui te demandent de réfléchir quoi ! et peut-être qu’il y a, quelque chose qui se joue, tu vois ?
| 518MEP 27 juin 2012 | Mais est-ce que ça rend pas, le, l’esprit ou la pensée, plus fluide ? Ou plus flexible, qu’elle ne serait ? c’est-à-dire est-ce que ça ne donne pas…
| 519PS 27 juin 2012 | Oui, je vois… Elle donne une facilité ! Une elasticité à l’écrit, tu vois, si tu veux !

1924, Centre G. Pompidou

Man RAY, *Le violon d’Ingres*, photographie, 1924, Centre G. Pompidou
Les activités qu’il mène, sont justifiées par l’œuvre qu’il propose. Il s’appuie sur la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe » . La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !

Le plaisir et faire partager le plaisir à ceux qui sont ensemble, qui découvrent ensemble l’œuvre, est le principe que Philippe pose dans la rencontre des œuvres : « je crois que c’est en plus en terme de rencontre que ça se situe ». La rencontre avec l’œuvre exerce un plaisir sur l’enseignant, certes, mais celle avec l’artiste provoque un plaisir aussi intense et peut-être plus singulier encore : « elle, c’était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien » !
Cette page contient un tableau et du texte en français. Voici la transcription naturelle du texte :

### Tableau:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>483PS</td>
<td>27 juin 2012</td>
<td>Tu vois ça, ça te redynamise, ça te re..., parce que c'est un boulot qui est, qui est quand même, euh, très ritualisé ? très évidemment, ouaih !</td>
</tr>
<tr>
<td>484Mep</td>
<td>27 juin 2012</td>
<td>Oui le travail d'enseignant ?</td>
</tr>
<tr>
<td>485PS</td>
<td>27 juin 2012</td>
<td>Très répétitif ! Mais si toi tu ne trouves pas, tu vois, des trucs comme ça, qui te permettent, de prendre du Plaisir ! L'art ça te déloge !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Texte :

Ces parcours « le bleu, la forme, des œuvres d’art autour de l’éducation à la santé » construisent du sens. Ce projet donnant du sens, produit à son tour, un effet sur les enseignants « ça te redynamise ». Il évoque le « ritualisé » ; il évite la routine au mauvais sens du terme. Enfin, de travailler sur ce projet, fait toucher du doigt le plaisir : « Des trucs comme ça, qui te permettent de prendre du plaisir ».

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aide dans le lieu de l’œuvre

Non renseigné

AXE 2) Éléments référent aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?

Pour pouvoir revoir sa conception personnelle, il a fallu que Philippe abandonne de sa conception d’historien de l’art au niveau de l’œuvre : « un rapport de musée, d’institution ». Philippe nous explique qu’il y a deux rapports différents face à l’œuvre. Le premier est un rapport muséal, un rapport s’institutionnel, qui pose l’œuvre comme objet à présenter, à voir, ou à faire voir : « j’étais dans la monstration, dans la présentation ». Le second offre une rencontre de l’œuvre, qui se préoccupe de ce que l’œuvre peut développer lors de cette relation, de ce face à face : « des autres savoirs qu’on pouvait développer à partir de ça ». Cet enseignant, nous montre qu’il a changé de niveau de relation entre cette posture signification du conférencier, dans un lieu précis d’exposition des œuvres et la proposition de faire rencontrer des œuvres à des élèves en classe ou au musée, en tant qu’enseignant. Les personnels des services éducatifs du musée sont intéressés par les manières dont se passent ces rencontres d’œuvres.

Comment passer de conférencier, de personne possédant un savoir savant sur l’œuvre, à un enseignant qui mette des élèves face aux œuvres ? Quelles ressources prendre en compte ? Ou puiser ces ressources ? L’œuvre est un puits de culture. Philippe expérimente son nouveau rapport aux œuvres en classe : « Je me suis dit, mais ça marche pas vraiment, si tu veux, parce que je ne suis pas dans une posture d’enseignant, si tu veux, qui doit développer des compétences autres que, ce cet... culture pour la culture si tu veux ».

Et donc je me suis dit, mais ça marche pas vraiment, si tu veux, parce que je ne suis pas dans une posture d’enseignant, si tu veux, qui doit développer des compétences autres que, ce cet... culture pour la culture si tu veux

Et du coup je me suis posé des questions à savoir qu’est-ce que l’œuvre pouvait apporter aussi à mes élèves au-delà d’un savoir si tu veux, qui était encore très universitaire, pour moi, tu vois ce que je veux dire, c’est ça qui était pas...

Et donc je me suis posé des questions à savoir qu’est-ce que l’œuvre pouvait apporter aussi à mes élèves au-delà d’un savoir si tu veux, qui était encore très universitaire, pour moi, tu vois ce que je veux dire, c’est ça qui était pas...

Et du coup je me suis posé des questions à savoir qu’est-ce que l’œuvre pouvait apporter aussi à mes élèves au-delà d’un savoir si tu veux, qui était encore très universitaire, pour moi, tu vois ce que je veux dire, c’est ça qui était pas...

Ces parcours « le bleu, la forme, des œuvres d’art autour de l’éducation à la santé » construisent du sens. Ce projet donnant du sens, produit à son tour, un effet sur les enseignants « ça te redynamise ». Il évoque le « ritualisé » ; il évite la routine au mauvais sens du terme. Enfin, de travailler sur ce projet, fait toucher du doigt le plaisir : « Des trucs comme ça, qui te permettent de prendre du plaisir ».

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aide dans le lieu de l’œuvre

Non renseigné

AXE 2) Éléments référent aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?

Pour pouvoir revoir sa conception personnelle, il a fallu que Philippe abandonne de sa conception d’historien de l’art au niveau de l’œuvre : « un rapport de musée, d’institution ». Philippe nous explique qu’il y a deux rapports différents face à l’œuvre. Le premier est un rapport muséal, un rapport s’institutionnel, qui pose l’œuvre comme objet à présenter, à voir, ou à faire voir : « j’étais dans la monstration, dans la présentation ». Le second offre une rencontre de l’œuvre, qui se préoccupe de ce que l’œuvre peut développer lors de cette relation, de ce face à face : « des autres savoirs qu’on pouvait développer à partir de ça ». Cet enseignant, nous montre qu’il a changé de niveau de relation entre cette posture signification du conférencier, dans un lieu précis d’exposition des œuvres et la proposition de faire rencontrer des œuvres à des élèves en classe ou au musée, en tant qu’enseignant. Les personnels des services éducatifs du musée sont intéressés par les manières dont se passent ces rencontres d’œuvres.

Comment passer de conférencier, de personne possédant un savoir savant sur l’œuvre, à un enseignant qui mette des élèves face aux œuvres ? Quelles ressources prendre en compte ? Ou puiser ces ressources ? L’œuvre est un puits de culture. Philippe expérimente son nouveau rapport aux œuvres en classe : « Je me suis dit, mais ça marche pas vraiment, si tu veux, parce que je ne suis pas dans une posture d’enseignant, si tu veux, qui doit développer des compétences autres que, ce cet... culture pour la culture si tu veux ».

Et donc je me suis dit, mais ça marche pas vraiment, si tu veux, parce que je ne suis pas dans une posture d’enseignant, si tu veux, qui doit développer des compétences autres que, ce cet... culture pour la culture si tu veux

Et du coup je me suis posé des questions à savoir qu’est-ce que l’œuvre pouvait apporter aussi à mes élèves au-delà d’un savoir si tu veux, qui était encore très universitaire, pour moi, tu vois ce que je veux dire, c’est ça qui était pas...

Et du coup je me suis posé des questions à savoir qu’est-ce que l’œuvre pouvait apporter aussi à mes élèves au-delà d’un savoir si tu veux, qui était encore très universitaire, pour moi, tu vois ce que je veux dire, c’est ça qui était pas...

113PS 27 juin 2012

109PS 27 juin 2012

111PS 27 juin 2012

113PS 27 juin 2012

1767
Philippe tire profit des œuvres d’art. Il sait que les ressources sont présentes dans les œuvres. Il cherche maintenant à développer des compétences pour les élèves, mais plus particulièrement pour la classe : « ce que je peux mettre en place moi dans ma classe ». Voit-il les compétences développées de manière plus globale ? Pense-t-il à une forme plus partagée de ces compétences entre les élèves ? Entre lui et les élèves ? Entre les élèves eux-mêmes ?

Une œuvre d’art qui n’en est pas une au départ pour les élèves et probablement pour les adultes.

Les productions des élèves engendrent une « respiration » dans la pratique pédagogique de Philippe. Le terme est employé deux fois de suite. Il nous donne également un complément pour nous amener à comprendre ou à identifier cette « respiration » : le plaisir de voir les élèves pratiquer, peindre, en action autour des œuvres, dans une pratique plastique, qu’il orchestre et prend plaisir à orchestrer ?

Philippe pense que l’œuvre a de l’importance déjà pour elle-même. Cette conception personnelle de l’œuvre qui la met en quelque sorte sur un piédestal ou qui la considère comme un trésor (683).

Une œuvre d’art est une respiration

Les productions des élèves engendrent une « respiration » dans la pratique pédagogique de Philippe. Le terme est employé deux fois de suite. Il nous donne également un complément pour nous amener à comprendre ou à identifier cette « respiration » : le plaisir de voir les élèves pratiquer, peindre, en action autour des œuvres, dans une pratique plastique, qu’il orchestre et prend plaisir à orchestrer ?
1769

Des choses très basiques comme ça !

179PS 27 juin 2012

Et je vois que petit à petit, dans l’année si tu veux t’as des gamins qui arrivent à développer des compétences sur « je ressens » sur des thématiques si tu veux

Nous relevons que le passage par le « c’est beau » est une étape nécessaire, nous dit Philippe. Elle permet aux élèves de franchir un barrage considérable, de sortir des stéréotypes, de passer par « des choses basiques », pour mieux les mesurer. Cette étape permet d’accéder au sensible : « de développer des compétences » sur ce que je ressens ».

594 MEP 27 juin 2012 C’est intéressant de voir que…ok ! Je termine par deux, deux petites choses, euh, c’est quoi le meilleur souvenir que t’as eu avec des élèves, autour d’une œuvre d’art, où tu t’es dis, « je suis vraiment content d’avoir fait ça !»

595PS 27 juin 2012 Euh,… j’ai un souvenir assez, euh… si tu veux, assez magnifique comme ça, où on avait, on était sur le cercle et, avait investi totalement la cour de l’école,

597PS 27 juin 2012 Avec des cerceaux, des grosses craies, tout ça ! et on avait fait une espèce d’énorme composition comme ça, avec des cerceaux, on les avaient tracés comme ça, sur la cour, et juste après, à la récré il s’est mis à pleuvoir

599PS 27 juin 2012 Et t’avait de gamins, parce que c’était une petite pluie fine, qui jouaient avec ces cercles qui commençaient à s’effacer, voilà et ça je me suis dit, « ah c’est beau quoi ! »

601PS 27 juin 2012 C’est beau ! Ça, ça il y a plein de choses qui se jouent là-dessus !

602MEP 27 juin 2012 Qui s’efface ?

605PS 27 juin 2012 Ça s’efface petit à petit mais qui est encore là, visible, et demain y aura encore quelques traces, tu vois !

Philippe vit cette étape comme fondamentale, parce qu’elle pose le temps comme autre donnée nécessaire à la rencontre de l’œuvre : « petit à petit, dans l’année ». Cette patience qu’il faut à celui qui rencontre l’œuvre, s’acquiert aussi petit à petit et fait naître l’apprentissage de l’idée du beau. Le beau ne se laisse pas voir dans une spontanéité, dans une imédiatété, pas plus que la compréhension du beau.

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ?

Un cheminement, un parcours de rencontre avec l’œuvre

681PS 27 juin 2012 Je sais que, quand je fais ça, quand je travaille avec les œuvres, je travaille aussi l’écrit, la construction de mes élèves ! Quand on peut mettre ça en place dans l’écriture, les élèves font le relais facilement entre les œuvres et ce qu’ils écrivent, parce qu’avec l’habitude ils organisent comme ça, enfin moi je vois comment ça, d’abord ils disent, j’aime, j’aime pas tu vois, puis après on commence à entrer dans l’œuvre et moi je fais comprendre pourquoi je les mène dans un réseau comme celui-là… parce qu’ils vont pouvoir apprécier, prendre du plaisir à dire, j’aime et je n’aime pas, puis après ils voient, ils décryptent et le langage c’est fort, tu vois, « je vois, je décrypte », puis ensuite ils en sont à ça ressemble… c’est un vrai progrès pour eux, et après ils peuvent comparer, associer des choses qu’ils connaissent déjà ou retrouver, parfois reconnaitre, et là on travaille ensemble à donner du sens, quoi, si tu veux ! Ça chemine, je comprends pourquoi j’ai aimé ou non, mais j’ai des arguments pour m’expliquer ! si tu veux et tout ça… c’est long ! Et l’écrit, l’oral ça structure tout ça !

Le cheminement d’un élève qui travaille avec l’œuvre, ou la rencontre de l’œuvre

L’œuvre doit trouver un écho : intime

127PS 27 juin 2012 Done je vais me poser des questions comme celle-là ! Et après du coup je vais me dire euh…est-ce que ça, euh…trouve un écho chez mes élèves et qu’est-ce que, si tu veux, est-ce que je vais me limiter simplement à leur dire, écoutez voilà, je vais vous présenter des œuvres d’art, parce qu’une œuvre d’art c’est euh…une valeur symbolique, c’est euh…euh… c’est une trace de l’humanité, enfin tout ça, c’est une trace de l’humanité, quoi, si tu veux qui tu connais déjà ou retrouver, parfois reconnaitre, et là on travaille ensemble à donner du sens, quoi, si tu veux ! Ça chemine, je comprends pourquoi j’ai aimé ou non, mais j’ai des arguments pour m’expliquer ! si tu veux et tout ça… c’est long ! Et l’écrit, l’oral ça structure tout ça !

Philippe accepte de voir se fondre dans divers dispositifs l’appropriation de l’œuvre. Est-ce un passage obligé, est-ce une étape à franchir, pour être dans la posture enseignant, de passer face à l’œuvre ? Les activités et divers dispositifs qui sont proposés autour de l’œuvre, sont comparables dans les entretiens ; elles posent la mémorisation de l’œuvre comme élément moteur de son appropriation. Philippe côtoie le musée, les œuvres, mais ce sera dans le cadre professionnel qu’il modifie son enseignement, ce sera au contact des élèves, de sa compréhension des élèves, et des œuvres qu’il leur fait rencontrer : « l’appropriation ne pas passe pas que par le regard, ne passe pas que par….le spectateur, ce qui n’était pas évident pour moi ». 

1769
Mais véritablement comment vous vous l'appropriez aussi, quoi, tu vois.

Elle ne passe que par … le spectateur, quoi hun, le coté passif, mais elle va passer par l’écrit, par la production plastique, ce qui à un moment donné n’était pas évident pour moi.

Pas que valeur symbolique

S’approprier l’œuvre peut être défini, Philippe propose sa conception ou son modèle d’appropriation pour que la rencontre avec l’œuvre fonctionne.

L'appropriation de l’œuvre est une forme de rapport intime à l’œuvre. Nous obtenons des indications plus précises concernant cette appropriation. La pratique, l'écrit, et non uniquement l’œuvre regardée y participent. Philippe expose sa manière de penser les relations à l’œuvre dans la classe et donne les modalités de rencontre avec l’œuvre. Il est intéressé par cette appropriation des élèves, il la cherche, il la teste : « comment vous vous l’appropriez ». Elle ne passe pas uniquement par le regard, mais par d’autres filtres : « l’écrit, la production plastique ». Philippe pose cet intérêt plus comme un sursaut. Une observation plus fine des élèves lui a permis de remettre en cause le caractère universitaire de la rencontre avec son lot de savoirs savants à posséder : « Ce qui à un moment donné n’était pas évident pour moi ».

Le rapport aux œuvres ne peut passer uniquement par le regard, plus encore par la posture de « spectateur ». Philippe se rend compte qu’il redessine le même schéma, la même posture institutionnelle dans la classe. Cette posture est inadaptée, il sait qu’elle ne fonctionne pas en classe, face aux élèves : « C'est-à-dire que j'étais dans eh ….hun ! à un moment donné je me suis dit tiens est-ce que je rejoue si tu veux, à l'école un simulacre de musée ? Tu vois ». Il est même question de « simulacre de musée ». Il ne peut concevoir dans la classe la rencontre comme celle qu’il faisait vivre aux spectateurs, au Carré d’Art. L’appropriation de l’œuvre pour un élève dans la classe, pour un élève même dans un musée, ne peut se satisfaire d’un simple regard.

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité

Fonction de l’art, fonction de l’œuvre

| 141PS 27 juin 2012 | Et alors qu’est-ce qui se passe ? tu vois / et là c’est ça qui est intéressant, si tu veux c’est cette réflexion là que tu peux mener auprès des œuvres |
| 142 MEP 27 juin 2012 | D’accord donc du coup de diversifier, donc l’enseignant diversifie euh…les approches de l’œuvre ? |
| 143 PS 27 juin 2012 | Ouaih ! |
| 144 MEP 27 juin 2012 | Et en même temps, en faisant ça il construit lui-même des compétences ? |
| 145 PS 27 juin 2012 | En tout cas… oui pour moi |
| 146 MEP 27 juin 2012 | Là, pour pouvoir justement multiplier ces approches en fait ? |
| 147 PS 27 juin 2012 | Exactement ! |
| 148 MEP 27 juin 2012 | C’est un peu un effet, je dirai un effet boule de neige ? |
| 149 PS 27 juin 2012 | Plus il travaille avec les élèves sur les œuvres, plus il construit des compétences diverses autour de la, de l’approche de l’œuvre ! Et plus il se posera des questions, quoi ! |
| 150 MEP 27 juin 2012 | Ouaih ! Ouaih ! Euh, alors, là, c’est peut-être une question un peu plus personnelle, enfin personnelle ? |

L’œuvre aurait des fonctions. L’intérêt, l’objectif, le but, la fonction première de l’œuvre ne sont-ils pas ce qui amène celui qui la regarde à entrer et à se poser des questions ? L’œuvre doit interroger celui qui regarde. Comme nt l’enseignant doit-il prendre en compte ces interrogations ? Nous tentons de reformuler avec Philippe ces diverses étapes. De là naissent les approches diversifiées de l’œuvre, de sa mise en œuvre, de sa présentation, par l’enseignant.


La fonction de l’œuvre c’est aussi de « déloger » les habitudes

| 471PS 27 juin 2012 | Donc ils ont rencontrés des artistes et voilà, et, je te dis, je crois que c’est plus en terme de rencontre que ça se situe et, euh…et euh… voilà de, de…il faut, il faut qu’on trouve nous quand même dans notre métier, des moments où on prend du plaisir à travailler ! c’est vraiment important si tu veux |
| 473PS 27 juin 2012 | Je dis pas que je prends pas de plaisir en faisant de la phonologie, §§§, des syllabes, mais véritablement je crois que c’est ça vraiment qui nous tient ! |
| 475PS 27 juin 2012 | Quoi tu vois ! Et chaque année avoir un projet ! |
| 477PS 27 juin 2012 | Ça c’est important ! tu vois |
| 479PS 27 juin 2012 | De se dire que chaque année on construit un autre truc. |
| 481PS 27 juin 2012 | Tu vois, je suis passé, par le bleu, la couleur, la forme, le machin, l’année prochaine, ben la prof les CM2, monte un projet sur l’éducation à la santé, elle me dit, est-ce que tu veux travailler avec moi sur…des œuvres d’art autour de l’éducation à la santé, ben ouaih ! |
parcours qui serait moins mécanique, moins ordinaire. Pour Philippe, le plaisir est même « une grande valeur de l’art ». Cette plastique, nous retombons dans les mêmes ornières. Il nous dit qu’il utilise cette même posture, dans la pratique plastique bénéficiés d’accompagnement à leur formation. Ces jugements à l’emporte pièce, sont très vite désamorcés lorsque le débat rencontre avec les œuvres constituent pour Philippe la structure fondamentale de ses projets.

La notion de plaisir se distingue par ce qu’elle semble sortir de la routine pour Philippe. Il voir le rituel ou la ritualisation du métier, même si il y a une nécessité à ces pratiques pédagogiques, comme une source de lassitude. Il acquiesce à question que nous lui posons sur ce coté mécanique, automatique, des modes pédagogiques. L’œuvre d’art engage l’enseignant dans un parcours qui serait moins mécanique, moins ordinaire. Pour Philippe, le plaisir est même « une grande valeur de l’art ». Cette grande valeur de l’art, qu’il ne faut donc pas négliger et sur laquelle il faut bâtir, des projets pédagogiques. L’œuvre, la rencontre avec les œuvres constituent pour Philippe la structure fondamentale de ses projets.

L’art et l’œuvre d’art délogent l’enseignant des habitudes, de l’excès de routine et des répétitions de scénarios.

Conception de l’œuvre qui s’ancre dans l’humanité

Philippe ouvre par ses propos un grand champ de l’art qu’il développe en quelques mots, mais qu’il inscrit dans la rencontre comme des points de repères, que nous qualifierons comme points d’encrage de l’œuvre : l’histoire, la symbolique, la trace de l’humanité. Mais la question fondamentale qu’il se pose, est qu’il doute de l’écho que ces points d’encrage font sur les élèves et donc que ces points doivent être adaptés ou modifiés, par rapport à ce que les élèves peuvent entendre et comprendre de « ces traces de l’humanité ».

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain

| 521PS 27 juin 2012 | Euh ça t’autorise, peut-être plus ! |
| 522MEP 27 juin 2012 | Ça t’autorise ? |
| 523PS 27 juin 2012 | Tu vois, c’est-à-dire que, du coup tu te diras, et moi je me suis retrouvé dans une situation comme ça en classe. |
| 525PS 27 juin 2012 | Ou je me suis dit si quelqu’un rentre dans ma classe, il pense que « c’est n’importe quoi ce qu’il se passe » ! |
| 527PS 27 juin 2012 | S’il voyait mes gamins avec leur carton, en train de découper des trucs, et tout ça. |
| 529PS 27 juin 2012 | Et alors, si tu veux, moi, j’étais, ma porte était ouverte, c’est quelque chose qui me paraît, essentiellement c’est aussi symbolique. |
| 531PS 27 juin 2012 | Ma porte de classe est toujours ouverte parce que je trouve que des collègues peuvent rentrer et c’est une invitation, tu ne frappes, pas. |
| 539PS 27 juin 2012 | tu rentres ? |
| 533PS 27 juin 2012 | Tu es dans une école, tu rentres, si tu as besoin de rentrer, tu m’interromps si, tu as besoin de quelque chose, « oh là, là c’est pas très grave », quoi tu vois ! |
| 535PS 27 juin 2012 | Et du coup, je me suis retrouvé des fois, confronté à des regards, mais là comme ça, ouaoooh ! ça dérange, tu vois, il y a de la peinture partout, tout ça, ça ne me dérange pas, je pense qu’il y a effectivement des gens qui te disent, euh, il prend beaucoup de libertés, c’est enseignant-là ! Oui j’en prends et je m’autorise, peut-être plus de choses, avec mes élèves, et je serai même peut-être, un peu un moins, mais enfin c’est peut-être pas un problème si je suis en cycle II, aussi. |
| 537PS 27 juin 2012 | tu vois, toutes raisons gardées, hun ! |
| 539PS 27 juin 2012 | J’ai peut-être plus de liberté là ! |
| 541PS 27 juin 2012 | Et c’est peut-être aussi là que j’irai du côté des maternelles, un de ces 4 ! (sourire) |
| 543PS 27 juin 2012 | C’est que, tu vois, je pense que ça nous permet une certaine liberté ! Oui ! |

Le « c’est n’importe quoi » est un terme très souvent utilisé, par les étudiants, les enseignants jeunes, ou ceux qui n’ont pas bénéficiés d’accompagnement à leur formation. Ces jugements à l’emporte pièce, sont très vite désamorcés lorsque le débat s’installe. Dans notre propre expérience de formateur, nous luttons régulièrement contre ces préjugés et ces stéréotypes. Nous retrouvons également dans les formations histoire des arts, où le public concerné, pourtant enseignant, est réfractaire à certaines contraintes et matérialités que pose l’art, plus encore de l’art contemporain ; mais l’œuvre ne se livre pas, il faut y rechercher des indices, des entrées pour comprendre. Ici, Philippe fait état de ces préjugés. Lorsque nous abordons la pratique plastique, nous retombons dans les mêmes ornières. Il nous dit qu’il utilise cette même posture, dans la pratique plastique.
avec les élèves, qui lui permet cette liberté : porte ouverte, accepter le regard des autres enseignants, laisser les élèves libres dans leur pratique, tolérer les discours stéréotypés, accepter la critique de ce qu’il se passe dans la classe.

**553** PS 27 juin 2012 **Parce ce quelque part, ça appartient à la didactique des arts plastiques, les programmes, les œuvres, c’est tout ! Voilà !**

554 MEP 27 juin 2012 **C’est dans le programme, la didactique ?**

555 PS 27 juin 2012 **Exactement ! Dans le programme, la didactique, oui !**

556 MEP 27 juin 2012 **C’est dans le possible des arts plastiques, ça et que ça entre, l’expérimentation c’est un élément capital ?**

557 PS 27 juin 2012 **Je sais bien que c’est pas n’importe quoi**

558 MEP 27 juin 2012 **Voilà ! Et c’est parce qu’on est bien d’accord, on sait bien tous les deux que c’est pas n’importe quoi !**

559 PS 27 juin 2012 **Que c’est pas n’importe quoi !**

Et si la rencontre avec les œuvres d’art contemporain rendait plus tolérant ? Philippe pose l’œuvre comme pouvant ouvrir sur des champs de la tolérance et de la liberté. Si telle ou telle œuvre existe, il est possible de puiser en elles, les axes directeurs, des pistes fortes pour dynamiser le travail général de la classe. L’œuvre répare ou reconstruit des principes de liberté pédagogique. Il n’est pas question de faire n’importe quoi ; il est question de construire de la confiance sur ce qu’on a rencontré pour transférer aux élèves, sous divers dispositifs ce que les œuvres sous-tendent. Nous avons constaté que dans ces propos dans un même temps, les termes de « liberté » et de « s’autoriser à » s’ajustent et se répondent.

539 PS 27 juin 2012 **J’ai peut-être plus de liberté là !**

541 PS 27 juin 2012 **Et c’est peut-être aussi là que j’rai du côté des maternelles, un de ces 4 ! (sourire)**

543 PS 27 juin 2012 **C’est que, tu vois, je pense que ça nous permet une certaine liberté ! Oui !**

545 PS 27 juin 2012 **Ça autorise !**

546 MEP 27 juin 2012 **D’accord, ça, autorise !**

547 PS 27 juin 2012 **C’est vrai que ça me ferait pas peur que mes gamins, prennent des pinceaux, différentes tailles de pinceaux et s’amuse à faire des traces de pinceaux ! ça ne me dérange pas du tout !**

549 PS 27 juin 2012 **Utiliser euh, tu vois, un outil et se dire, tiens euh, on prend blaireau, petit pinceau, grand pinceau, on utilise, des, des**

551 PS 27 juin 2012 **De l’encre, eh ben ça ne me dérangerait pas !**

Cette liberté consentie ouvre les portes d’une pratique plus disponible aux élèves. « S’autoriser à » permet-il de favoriser une pratique plastique qui autorise les élèves eux aussi à s’autoriser ? Est-ce que cette autorisation de traverser, de franchir, de se conformer aux rencontres d’œuvres, se transfert-elle de l’enseignant aux élèves ? Et de quelle manière ? Philippe l’expose sans peur : « ça ne me dérange pas, ça ne me dérangerait pas ». Il laisse et offre des possibilités de pratiques plastiques aux élèves : « utiliser un outil et se dire tiens, on prend blaireau, petit pinceau, grand pinceau ». Ainsi ce que l’œuvre lui suggère comme liberté, est redistribué par l’enseignant dans la pratique plastique des élèves.

**2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal**

Non renseigné

**AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)**

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition

Le choix de l’œuvre se mesure à la place qu’on lui accorde et de se poser la question de comment on va présenter les œuvres


65 PS 27 juin 2012 **Voilà, c’est cette évidence, qui voilà, si tu veux moi, alors par contre, si tu veux l’idée a toujours été évidente pour moi, de présenter des œuvres d’arts, le problème si tu veux, c’est comment on fait ça ?**

67 PS 27 juin 2012 **Qu’est-ce qu’on montre ?**

69 PS 27 juin 2012 **Et pourquoi on le montre ? mais dès que j’ai commencé à enseigner si tu veux, il y a dix ans de ça.**

Philippe résume en quelques mots les premières difficultés : donner une place aux œuvres : « comment on fait ça ? », « Qu’est-ce qu’on montre, enfin « pourquoi on le montre ». Le choix de présenter les œuvres : dispositif ou proposition

L’ambiguïté du mot dispositif est gênante et en même temps intéressante, Philippe parle lui de « présentation ».

51 PS 27 juin 2012 **Evidemment, quand je suis devenu enseignant, ça me paraissait évident de présenter des œuvres**
d'art, à mes élèves tout simplement parce que je pense que l'école, si tu veux, c'est là où ça se passe.

La présentation en premier lieu est mise en avant pour Philippe. Est-ce une rencontre, ou lui ? Il semble qu'il privilégie ce dispositif, parce qu'il est direct, mais surtout parce qu'il a lieu à l'école : « je pense que l'école, c'est là où ça se passe ». Et les termes « évidemment et évidence » si on peut en faire l'hypothèse viendraient du fait d'une habitude qu'il a à faire rencontrer les œuvres, une habitude qu'il a transférée du musée où il était médiateur à l'école, où il enseigne. Nous retrouvons également dans « tout simplement » l'idée de l'évidence. Philippe nous montrerait-il la facilité finalement de sa démarche et de la mission dans laquelle il s'engage, il s'implique ? L'école doit être le lieu privilégié de la rencontre de l'art, des œuvres d'art et de l'éducation à l'art par ces rencontres. Les enseignants la testent, l'expérimentent, et la concrétisent par des visites au musée ou dans tout autre lieu dédié à l'art. Il s'est lui-même posé la question parce qu'il ne peut pas se poser la question du comment montrer les œuvres avant ou en parallèle du choix qu'il fera dans ce qu'il va montrer.

Philippe pose là, une des questions essentielles de notre recherche : comment des enseignants s'approprient-ils des œuvres, s'ils se les approprient pour les transférer aux élèves ? Que transfèrent-ils de l'œuvre ?

La réponse vient naturellement de l'histoire de son parcours esthétique.

Philippe pose là, une des questions essentielles de notre recherche : comment des enseignants s'approprient-ils des œuvres, s'ils se les approprient pour les transférer aux élèves ? Que transfèrent-ils de l'œuvre ?

Philippe pose là, une des questions essentielles de notre recherche : comment des enseignants s'approprient-ils des œuvres, s'ils se les approprient pour les transférer aux élèves ? Que transfèrent-ils de l'œuvre ?

Nous développons les éléments du dispositif que Philippe exploite en classe. Il part d'une posture qu'il fait prendre aux élèves, des compléments, des savoirs, des éléments à cette œuvre, pour construire des points d'appui, qui serviront de références pour l'élève et de donner du sens, ou des sens à l'œuvre : « alors j'apporte des plus aux œuvres avec ce savoir, avec des savoirs, que je donne, je donne véritablement ». Il n' occulte pas dans ce dispositif les premiers : « j'aime, j'aime pas », souvent dit par les élèves sous la formule « c'est beau c'est pas beau » que Philippe rapporte de ces propres élèves. Nous pourrions poser comme tel le fait que l'enseignant définit ainsi l'approche sensible de l'œuvre, que l'on retrouvera chez d'autres comme la
lecture de l’œuvre. Ces enseignants construisent une progression visible de l’éducation à la sensibilité chez l’élève, par ces dispositifs

### Le choix dépend du cursus

| 71PS 27 juin 2012 | Je montras des œuvres d’art, voilà, essentiellement d’art contemporain, parce que je suis issu d’un cursus art contemporain |

Le choix dépend du cursus avoue Philippe. Il est issu d’un cursus d’art contemporain, il a tendance à rester dans ce qu’il connait, ce qu’il maîtrise, ce qu’il saura, peut-être transférer, à rester proche des connaissances qu’il maîtrise. Philippe met en avant le choix des œuvres et l’implication de ces choix dans la rencontre avec les œuvres, mais pour élargir le parcours personnel artistique de l’enseignant. L’art contemporain, en l’occurrence pour Philippe, est donc le parcours privilégié.

### Le choix des œuvres autorise

| 498MEP 27 juin 2012 | Oui, oui ! Personnelle et professionnelle ! Est-ce que ça a changé une, euh, une, une manière de penser ou de réfléchir, est-ce que ça, te donne quelque chose de particulier ? |
| 499PS 27 juin 2012 | En tout cas, si tu veux, moi, ce que je me dis, si tu veux, c’est que quand l’œuvre, si tu veux, est particulièrement, l’œuvre, enfin l’art contemporain, vu que c’est ça qui m’intéresse, |
| 501PS 27 juin 2012 | C’est que ce sont des œuvres qui te, font réfléchir de fait, quoi, T’es pas dans un, c’est-à-dire que quand tu retires dans un… |
| 503PS 27 juin 2012 | Moi, j’ai un souvenir d’une expo, là de Boltanski, là tu vois, quand on est rentré dans ces grands couloirs avec toutes ces caisses, là tu vois ? |
| 505PS 27 juin 2012 | Forcément ! |
| 506MEP 27 juin 2012 | Ouah ! ça prend aux trippe, quoi ? |
| 507PS 27 juin 2012 | T’as plein de choses, tu vois, t’as envie d’aller voir un bouquin ! T’as envie d’aller chercher |
| 507P 27 juin 2012 | T’as plein de choses, tu vois, t’as envie d’aller voir un bouquin ! T’as envie d’aller chercher |
| 509PS 27 juin 2012 | Donc, du coup si t’es dans cette dynamique là, effectivement, d’œuvres, tu te dis que pour ton boulot, peut-être qu’il faut continuer quoi, tu vois, de lire des bouquins, même si ça fait 5 ans que tu enseignes la lecture, ça vaut le coup d’aller lire, un peu d’autres bouquins, tu vois, |
| 511PS 27 juin 2012 | Je pense que c’est peut-être là-dessus, tu vois |
| 513PS 27 juin 2012 | Se dire que, ouaïh, je sais pas moi, un Kosuth, ça va pas, ça te demande une exigence, à un moment donné, et c’est ça qui est intéressant, c’est ce qui est alors à la fois c’est ce qui met à distance, |
| 515PS 27 juin 2012 | L’œuvre, avec certaines personnes, parce qu’ils se disent non, une œuvre d’art ça doit se donner, quoi, ça se livre d’elle-même, ça doit être, euh, et ben non, c’est certaines œuvres d’art et puis il y a les autres qui te demandent de réfléchir quoi, et peut-être qu’il y a, quelque chose qui se joue, tu vois ? |


| 507P 27 juin 2012 | T’as plein de choses, tu vois, t’as envie d’aller voir un bouquin ! T’as envie d’aller chercher |

Le spectateur est conduit dans des retranchements et amené face à la vérité. Philippe prend à son compte la dynamique de l’œuvre, pour la transférer dans sa classe, face aux élèves : « tu te dis que pour ton boulot, peut-être qu’il faut continuer quoi, tu vois, de lire des bouquins ». Le choix des œuvres doit pousser l’enseignant à agir, dans ce sens, prenant appui sur cette méthode de travail, celle de la recherche, celle qui rend curieux l’enseignant, qui rendra à son tour les élèves curieux : « dans cette dynamique là ». L’empreinte de l’œuvre explique sa posture. Elle lui permet d’acquérir de la compréhension, des connaissances, et des compétences : « ça te demande une exigence, mettre à distance ». Le choix de l’œuvre finit par révéler l’exigence. Il oblige l’enseignant à accéder à cette exigence. Elle ne se donne pas comme ça : « parce qu’ils se disent non, une œuvre d’art ça doit se donner, quoi, ça se livre d’elle-même, ça doit être, euh, et ben non ». Elle ne se livre pas d’elle-même, elle appelle à un approfondissement pour être comprise.

### Découvrir des réseaux d’œuvres : c’est créer de la culture de classe

BOLTANSKI, 480 boîtes en métal, photographies et 15 lampes électriques, 1990, Musée St Etienne.


Ces choix agissent-ils sur les pratiques pédagogiques : « ça l’autorise plus ».
Alors ! elle, ce sera pas aussi euh…si tu veux euh….ça va être que à un moment donné, progressivement si tu veux, une œuvre, deux œuvres trois œuvres, quatre œuvres avec ce, euh….capital « œuvres », si tu veux, on va essayer de se dire « tiens est-ce qui a des articulations qu’on peut trouver ? » Mais, moi, je, je, je me dis que malgré tout, dans cette euh, dans cette euh…posture là de médiateur je vais essayer quand même de faire en sorte que mes élèves arrivent si tu veux à construire ces, ces, ces articulations !

Je vais pas les donner…. en CP c’est plus évident ! je vais moi dire « eh les enfants, est-ce que là avec, euh…je sais pas moi, le Matisse et le Yves klein il y a des choses qui…se connectent ? »

Sur mes CM2, je vais essayer de dire « eh les gars !là on est sur, sur une thématique là ! » tu vois, y a des choses qu’on retrouve !

Tu vois ça, ça a pas de sens !

Philippe ne parle pas d’œuvres en réseau, mais nous pensons qu’il expose dans ce propos une manière de faire qui joue de l’idée de réseau d’œuvres. Il montre comment progressivement chaque œuvre qui se suit entre dans la classe, comment chaque œuvre s’articule les unes aux autres. L’enseignant se pose alors comme médiateur, comme passeur pour faire comprendre les liaisons et les articulations entre les œuvres qu’il a proposées aux élèves. Le dispositif les fait apparaître donc « progressivement ». Les élèves sont questionnés pour découvrir les articulations entre les œuvres. On peut imaginer qu’il les amène à voir de plus près ces œuvres : leurs points communs ou leurs différences à tous les niveaux.

Philippe tente le plus possible de mettre en évidence des relations entre les œuvres, des articulations entre les œuvres, en prenant appui sur des thématiques ou des problématiques. Il essaie de donner aux élèves la possibilité de prendre parti dans ce qu’il leur propose. Même si en tant qu’enseignant, il sait qu’il a un rôle qui le conduit à imposer les œuvres, il reste lucide sur le bon moment, où il pourrait offrir aux élèves une part plus ouverte dans les choix. Nous essayons de résumer le mieux possible les propos de Philippe. Nous mettons en avant que l’autonomie dont dispose les élèves dans le dispositif de Philippe, favorise la construction d’articulations entre les œuvres, mais ces articulations existent parce que l’enseignant les a fait émerger par son travail et ses choix. Les élèves peuvent les retrouver, mais aussi proposer à partir de celles-ci d’autres idées de relation et s’interroger sur celles-ci.

Philippe tente le plus possible de mettre en évidence des relations entre les œuvres, des articulations entre les œuvres, en prenant appui sur des thématiques ou des problématiques. Il essaie de donner aux élèves la possibilité de prendre parti dans ce qu’il leur propose. Même si en tant qu’enseignant, il sait qu’il a un rôle qui le conduit à imposer les œuvres, il reste lucide sur le bon moment, où il pourrait offrir aux élèves une part plus ouverte dans les choix. Nous essayons de résumer le mieux possible les propos de Philippe. Nous mettons en avant que l’autonomie dont dispose les élèves dans le dispositif de Philippe, favorise la construction d’articulations entre les œuvres, mais ces articulations existent parce que l’enseignant les a fait émerger par son travail et ses choix. Les élèves peuvent les retrouver, mais aussi proposer à partir de celles-ci d’autres idées de relation et s’interroger sur celles-ci.

Alors les deux ! si tu veux, se développent, parce que, euh…moi, si tu veux, euh, je vais me poser des questions de présentation, de mise en cohérence des œuvres

Par rapport/pour mes élèves

Et donc du coup je vais essayer de développer moi ben d’autres choses.

Pas que une compilation par exemple, tu vois ce que je faisais à un moment donné

Donc je vais me poser des questions comme celle-là ! Et après du coup je vais me dire euh…est-ce que ça, euh…trouve un écho chez mes élèves et qu’est-ce que, si tu veux, est-ce que je vais me limiter simplement à leur dire, écoutez voilà, je vais vous présenter des œuvres d’art, parce qu’une œuvre d’art c’est euh…une valeur symbolique, c’est euh…euh… c’est une trace de l’humanité, enfin tout ce qu’on pourrait entendre là-dessus si tu veux


Tu vois, et ça peut être, mais…véritablement après ce qui est intéressant c’est quand elles sont en cohérence

Hum,hum ?

C’est ça qui est intéressant !

Oui, oui, parce que là y a du sens qui se crée, voilà ?

Le Man Ray aujourd’hui il est intégré si tu veux à la problématique, alors que peut-être que effectivement si le Man Ray il apparaissait comme ça, pour illustrer la problématique de la photographie, tu vois, euh ça, ça a pas de sens !

L’enchainement des œuvres en réseau donne du sens. Elles créent de la cohérence pour les élèves : « quand elles sont en cohérence ». L’enseignant conduit et gère la cohérence en fonction des choix qu’il fait. Il constitue ainsi les réseaux en fonction de ce que lui-même rencontre comme œuvre. Le choix de l’œuvre importe, mais Philippe nous explique aussi que la constitution du réseau d’œuvres, importe tout autant. Le réseau et le choix sont liés. L’œuvre ne peut agir seule, elle se combine, et elle combine des relations avec les autres, pour faire sens aux élèves : « pour illustrer la problématique de la photographie, tu vois, euh, ça c’est du sens, ça a du sens ». Ainsi, pour que l’œuvre soit prise en charge par les élèves, qu’elle soit remarquée et qu’elle ait du sens, l’enseignant doit construire une problématique qui les intégre : « le Man Ray, aujourd’hui, il est intégré, si tu veux à la problématique ». Lorsque Philippe utilise le terme « illustrer », il nous semble qu’il privilégie les relations entre elleset donne ainsi toute crédibilité à l’exercice de la rencontre avec les œuvres, aux yeux des élèves : « si le Man Ray apparaissait comme ça, pour illustrer la problématique de la photographie, … ça a pas de sens ».

3b) Matérialité de l'œuvre : l'œuvre authentique/vs/ les reproductions

Matérialité : Se poser la question déjà
Voilà, c'est cette évidence, qui voilà, si tu veux moi, alors par contre, si tu veux l'idée à toujours été évidente pour moi, de présenter des œuvres d'arts, le problème si tu veux, c'est comment on fait ça ?

De l'authenticité à la reproduction, la question tourne dans un sens ou dans l'autre. L'œuvre authentique, la reproduction, ou les revues, que faut-il montrer ?

Et pourquoi on le montre ? mais dès que j'ai commencé à enseigner si tu veux, il y a dix ans de ça.

Pourquoi montre-t-on ces œuvres-là ? Est-ce qu'un enseignant se doit de voir réellement, de comprendre, d'identifier, d'analyser, les œuvres qu'ils présentent aux élèves ? Est-ce possible ? Comment un enseignant présentera-t-il la différence entre une œuvre authentique et une reproduction ? Quels intérêts existe-t-il à utiliser des œuvres authentiques plutôt que des reproductions ? Est-ce que les élèves font la différence entre les deux options ? « Pourquoi on le montre ? » ;

Ce sont toutes les questions qui viennent à Philippe dans cette interaction. Elles démontrent son implication professionnelle et surtout les retours réflexifs qu’il opère à partir de la question de la rencontre avec l’œuvre : il pose la question des gestes professionnels comme indispensable à sa pratique pédagogique : « l'idée a toujours été évidente pour moi, de présenter des œuvres d'arts, le problème si tu veux ».

Philippe prend appui sur les œuvres réelles, en particulier celles qui sont proches de l’école, à l’époque, il est proche de Sérignan. Son parcours initial le soumet à cette obligation ou cette règle qu’il s’est lui-même fixée : « Sérignan, Sète (MHAM et CRAC), Lodève, Sérignan, Sète, Lodève, peu importe ». Peu importe pour Philippe, puisqu’il y a moyen de rencontrer dans ces lieux de réelles œuvres d’art. Le choix des œuvres et des lieux sont déterminés par l’enseignant, qui soutient que l’idée essentielle est d’avoir un lieu où les œuvres sont présentées : « visibles, réelles ». Ce choix de l’authenticité est-il plus important que l’œuvre elle-même ?

Philippe mesure l’ampleur des richesses ; il en est d’autant plus conscient qu’il a de très solides connaissances sur les œuvres. Ces rencontres ouvrent des possibles insoupçonnés qu’il nous livre en quelques mots parfois de manière énigmatique : « tellement de choses à faire, à partir de ça…ça paraît, oui, voilà » Comment peut-on voir ces possibles qu’il a l’air de connaître ?

Philippe privilégie les œuvres en vraies grandeurs, les œuvres réelles, les œuvres authentiques, mais lorsqu’il travaille en classe, il expose les élèves à des formats convenables, « A3, posters », à une certaine qualité, à un minimum de cette qualité, qui immanquablement amenaient les élèves à aller découvrir les œuvres réelles : « on allé voir un lieu qui nous montrait de l’œuvre ». Le terme « montrait de l’œuvre » nous étonne et pourtant développe notre idée de qualité minimum retenue pour les œuvres montrées aux élèves. Ensuite, nous associons « souci » à « volonté ». En effet cet enseignant reste attentionné aux élèves. La nécessité pour lui d’investir la classe et d’y introduire des œuvres, par des reproductions de qualité, de posters, laisse-t-elle entendre qu’une compétence professionnelle s’est construite, sur ces propres rencontres ? Si nous ne pouvons répondre, directement, nous pouvons peut-être retenir ce qu’il nous dit par rapport aux choix de qualité des œuvres et de l’impact de l’art contemporain sur ces propres décisions de choix. Philippe opte pour la qualité des reproductions d’abord.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Text</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>65PS</td>
<td>Voilà, c’est cette évidence, qui voilà, si tu veux moi, alors par contre, si tu veux l'idée à toujours été évidente pour moi, de présenter des œuvres d'arts, le problème si tu veux, c’est comment on fait ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>67PS</td>
<td>De l’authenticité à la reproduction, la question tourne dans un sens ou dans l’autre. L’œuvre authentique, la reproduction, ou les revues, que faut-il montrer ?</td>
</tr>
<tr>
<td>69PS</td>
<td>Et pourquoi on le montre ? mais dès que j’ai commencé à enseigner si tu veux, il y a dix ans de ça.</td>
</tr>
<tr>
<td>65PS 27 juin 2012</td>
<td>Voilà, c’est cette évidence, qui voilà, si tu veux moi, alors par contre, si tu veux l'idée à toujours été évidente pour moi, de présenter des œuvres d'arts, le problème si tu veux, c’est comment on fait ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>67PS 27 juin 2012</td>
<td>De l’authenticité à la reproduction, la question tourne dans un sens ou dans l’autre. L’œuvre authentique, la reproduction, ou les revues, que faut-il montrer ?</td>
</tr>
<tr>
<td>69PS 27 juin 2012</td>
<td>Et pourquoi on le montre ? mais dès que j’ai commencé à enseigner si tu veux, il y a dix ans de ça.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les œuvres réelles à proximité

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Text</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>71PS 27 juin 2012</td>
<td>Je montrait des œuvres d’art, voilà, essentiellement d’art contemporain, parce que je suis issu d’un cursus art contemporain</td>
</tr>
<tr>
<td>72MEP 27 juin 2012</td>
<td>Et en reproductions ? Et en… et aussi aller voir les œuvres réelles, hum ?</td>
</tr>
<tr>
<td>73PS 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih, on allait à Sérignan, on allait, tu vois, quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>77PS 27 juin 2012</td>
<td>Sérignan, Sète, Lodève, peu importe !</td>
</tr>
<tr>
<td>78 MEP</td>
<td>D’accord ? Il y a des œuvres, voilà, visibles, réelles ?</td>
</tr>
<tr>
<td>79PS 27 juin 2012</td>
<td>Visibles, réelles !</td>
</tr>
<tr>
<td>81PS 27 juin 2012</td>
<td>Voilà, donc si tu veux l’idée voilà, c’est ça, que ça paraît tout en évidence, et je me dis que si tu veux, euh, plus tu réfléchis, plus tu te rends compte que il y a tellement de choses à faire à partir de ça, au-delà de l’aspect purement culturel, hun !</td>
</tr>
<tr>
<td>83PS 27 juin 2012</td>
<td>Euh il y a d’énormes compétences que tu peux développer à partir de ça ! et voilà c’est quelque chose qui paraît, oui, et … et … et voilà !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Philippe prend appui sur les œuvres réelles, en particulier celles qui sont proches de l’école, à l’époque, il est proche de Sérignan. Son parcours initial le soumet à cette obligation ou cette règle qu’il s’est lui-même fixée : « Sérignan, Sète (MHAM et CRAC), Lodève, peu importe ». Peu importe pour Philippe, puisqu’il y a moyen de rencontrer dans ces lieux de réelles œuvres d’art. Le choix des œuvres et des lieux sont déterminés par l’enseignant, qui soutient que l’idée essentielle est d’avoir un lieu où les œuvres sont présentées : « visibles, réelles ». Ce choix de l’authenticité est-il plus important que l’œuvre elle-même ?

Philippe mesure l’ampleur des richesses ; il en est d’autant plus conscient qu’il a de très solides connaissances sur les œuvres. Ces rencontres ouvrent des possibles insoupçonnés qu’il nous livre en quelques mots parfois de manière énigmatique : « tellement de choses à faire, à partir de ça…ça paraît, oui, voilà » Comment peut-on voir ces possibles qu’il a l’air de connaître ?

Ce que les reproductions peuvent amener

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Text</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>75PS 27 juin 2012</td>
<td>Toujours ce souci là d’œuvres dans la classe, mais si tu veux de de....de reproduction A3, ou de posters que j’avais, y avait toujours des œuvres d’art et toujours, à peu près chaque année, on est allé voir un lieu qui nous montrait de l’œuvre, bon mais les repro parfois, le détail, tu ne l’auras jamais dans la réalité, attention, c’est autre chose, et faut aussi travailler avec les repro pour ça aussi, tu vois...</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Philippe privilégie les œuvres en vraies grandeurs, les œuvres réelles, les œuvres authentiques, mais lorsqu’il travaille en classe, il expose les élèves à des formats convenables, « A3, posters », à une certaine qualité, à un minimum de cette qualité, qui immanquablement amenaient les élèves à aller découvrir les œuvres réelles : « on allé voir un lieu qui nous montrait de l’œuvre ». Le terme « montrait de l’œuvre » nous étonne et pourtant développe notre idée de qualité minimum retenue pour les œuvres montrées aux élèves. Ensuite, nous associons « souci » à « volonté ». En effet cet enseignant reste attentionné aux élèves. La nécessité pour lui d’investir la classe et d’y introduire des œuvres, par des reproductions de qualité, de posters, laisse-t-elle entendre qu’une compétence professionnelle s’est construite, sur ces propres rencontres ? Si nous ne pouvons répondre, directement, nous pouvons peut-être retenir ce qu’il nous dit par rapport aux choix de qualité des œuvres et de l’impact de l’art contemporain sur ces propres décisions de choix. Philippe opte pour la qualité des reproductions d’abord.

228 Musée Fleury, Lodève.
sous forme de « posters » ou encore en choisissant la dimension A3 (42cmx29,7). Nous reconnaissons une compétence sur le respect des élèves face aux documents des œuvres qui leur sont proposés.

Il sait que la qualité d’une reproduction ne donnera jamais l’aspect matériel, fondamental de l’œuvre, de l’œuvre authentique, mais une bonne qualité permet de mieux exploiter l’œuvre, d’en avoir une meilleure domination et d’avoir un point de vue privilégié, par exemple, ce gros plan que l’on ne pourra jamais avoir sur l’œil de la Joconde.

La qualité des reproductions est-elle perçue peut-être comme une revanche sur l’œuvre réelle ?

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques

Les programmes : un savoir ?

| 547PS 27 juin 2012 | C’est vrai que ça me ferait pas peur que mes gamins, prennent des pinceaux, différentes tailles de pinceaux, et s’amuse à faire des tracés de pinceaux ! ça ne me dérange pas du tout ! |
| 549PS 27 juin 2012 | Utiliser euh, tu vois, un outil et se dire, tiens euh, on prend blaireau, petit pinceau, grand pinceau, on utilise, des, des |
| 551PS 27 juin 2012 | De l’encre, eh ben ça ne me dérangerait pas ! |
| 552 MEP 27 juin 2012 | Oui ! Mais ça ne te dérange pas aussi, parce que ? |
| 553PS 27 juin 2012 | Parce ce quelque part, ça appartient à la didactique des arts plastiques, les programmes, les œuvres, c’est tout ! Voilà ! |
| 554 MEP 27 juin 2012 | C’est dans le programme, la didactique ? |
| 555PS 27 juin 2012 | Exactement ! Dans le programme, la didactique oui ! |

Il se réfère directement aux programmes et à la didactique pour cautionner sa prise de position, pour l’assurer, et de ce fait l’assumer. Il se protège et légitime son travail par l’utilisation des documents officiels, qu’il résume en trois points d’appui : la didactique, les programmes et les œuvres.

Il trouve appui dans « la didactique des arts plastiques, les programmes » pour mettre les élèves dans des situations d’expérimentation.

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs

La place de l’artiste

| 453PS 27 juin 2012 | Véritablement ! Pour moi, hun ! Si tu veux ! Je pourrais pas si tu veux ! Je prends un plaisir immense à faire la séance d’arts plastiques chaque semaine ! Pour ça, pour les œuvres |
| 455PS 27 juin 2012 | Déjà, personnellement, |
| 456MEP 27 juin 2012 | Oui ! |
| 457PS 27 juin 2012 | C’est un, c’est une respiration, c’est quelque chose que j’aime, euh…faire aussi, donc moi je j’adore quand mes gamins sont dans l’atelier, j’adore quand ça peint partout, tu vois |
| 459PS 27 juin 2012 | Ça me permet de, de, de rencontrer des gens, c’est pas rien, tu vois, le programme, on a eu, euh, cette année euh, un projet avec le CORUM, j’ai rencontré une plasticienne |
| 460MEP 27 juin 2012 | Donc du coup des artistes, voilà ! |
| 461PS 27 juin 2012 | Les artistes, oui ! |
| 462MEP 27 juin 2012 | Donc là tu mets les artistes en avant ? |
| 463PS 27 juin 2012 | J’ai eu une plasticienne qui est venue 10 heures dans la classe ! |
| 464MEP 27 juin 2012 | C’est important ! hun ! |
| 465PS 27 juin 2012 | Oui ! C’est pas rien ! |
| 466MEP 27 juin 2012 | La rencontre avec l’artiste aussi ! |
L’enseignant doit penser la place de l’artiste dans la rencontre (Stéphanie, Francisca, Layla insistent sur cette dimension dans la rencontre de l’œuvre).

Ceci oblige l’enseignant à adopter une posture singulière, puisqu’il doit se positionner en recul par rapport à la pratique plastique, (celle de l’artiste) mais doit être présent dans le domaine pédagogique et didactique. Ainsi il décentre son attention face à l’artiste, tout en gardant un contact pédagogique avec la classe.

3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école

Le passeur

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>53PS 27 juin 2012</td>
<td>Tout simplement, on a une mission, si tu veux, nous, en tant qu’enseignant</td>
</tr>
<tr>
<td>55PS 27 juin 2012</td>
<td>Euh de culture ?</td>
</tr>
<tr>
<td>57PS 27 juin 2012</td>
<td>De « culturation », d’acculturation</td>
</tr>
<tr>
<td>59PS 27 juin 2012</td>
<td>Auprès de nos élèves et donc leur présenter des œuvres d’arts, si tu veux, c’est d’abord, euh demandé par des programmes officiels, donc je réponds à une demande institutionnelle</td>
</tr>
<tr>
<td>61PS 27 juin 2012</td>
<td>En tant qu’enseignant !</td>
</tr>
<tr>
<td>63PS 27 juin 2012</td>
<td>Je suis professionnel et après je me dis que effectivement si tu veux, ça me paraît évident que ces élèves là aient accès à cette culture qui est pour tous, quoi !</td>
</tr>
<tr>
<td>64 MEP 27 juin 2012</td>
<td>C’est cette évidence là qu’il faut mettre en évidence, (rire)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le rôle du passeur est avant tout de se centrer sur sa mission et d’en accepter les grandes lignes : « présenter des œuvres d’arts… ces élèves là aient accès à cette culture qui est pour tous ». Le terme « acculturation » n’est pas anodin. Dans notre idée, lorsqu’il parle d’accès à la culture, à cette culture des œuvres et de la rencontre avec les œuvres, nous pensons qu’il résume ces propos par ce mot. Se sentir détenir une mission, pourrait mettre en avant cette compétence professionnelle de prise de conscience des intérêts des élèves.

Philippe est baigné dans la rencontre avec les œuvres, il cherche à transmettre ce qu’il lui semble très important aujourd’hui, l’accès qui permet l’acculturation. On pourrait même penser à un jeu entre « culture » prononcé peut-être par erreur, il ne le dit pas, et « acculturation » qui pourrait servir à rectifier l’erreur. Un sorte de jeu entre les mots, qui, finalement pourrait éclairer peut-être la pensée de Philippe : passer d’une culture à une autre, l’appropriation d’une culture par une autre ?

Philippe insiste sur le côté officiel et l’appui sur les programmes, pour justifier le travail qu’il propose dans sa classe, aux élèves. Le fonctionnaire d’état a une mission et répond donc à une demande institutionnelle. Cette réponse paraît rigide, mais elle permet à Philippe de s’inscrire dans un cadre politique qui garantit pour l’élève, pour les parents, et même pour l’administration, une argumentation juste. Il considère qu’une forte liaison associe « enseignant » à « professionnel » et pour nous lie d’autant plus « mission » à « acculturation ».

S’il garde un pied dans la médiation, il apparaît même à un passeur, il ne quitte pas des yeux la mission de l’éducation et les prescriptions des programmes : « je dois », « listes officielles », « en tant qu’enseignant ». Philippe montre finalement comment il s’en sort et où il puise ces ressources. Il en développe également la méthode qu’il a adoptée : « une sélection selon un programme, une thématique ». Il ajoute un exemple : « art et musique ». Les articulations entre les œuvres sont données par le médiateur, dit Philippe. Il sait que cette posture de médiateur, ne doit pas le conduire à donner les indices, ou même directement les articulations. Il cherche à ce que ce soit les élèves qui construisent les articulations entre les œuvres. Pourquoi fait-il très lisiblement, la distinction entre les deux postures : celle de l’enseignant et celle du médiateur ? L’entrée des œuvres aurait à voir avec cette différence ? La conduite de l’accompagnement dans la rencontre passe-t-elle, elle aussi par cette différence ?
L’œuvre est une respiration : elle s’allie la pratique plastique

219PS 27 juin 2012 Evidemment qu’ils y sont allés, mais si tu veux, t’as, t’as, une autre posture véritablement, mais, euh…. je sais plus c’est Guillaud, qui en parle de cette posture là si tu veux et tu sens alors, à une échelle de CM

221PS 27 juin 2012 Mais qui est aussi intéressante à évaluer en CM2, parce que je travaille aussi en CM2, si tu veux

223PS 27 juin 2012 Qui me rapporte, à une posture, des élèves éclairés, un peu plus éclairés

225PS 27 juin 2012 on va rester modeste quand même, tu vois on est un peu plus éclairé, et ça c’est intéressant, je trouve

226 MEP 27 juin 2012 Hum ! Euh !! On irait presque vers la possibilité d’être autonome face à l’œuvre d’art ? Par rapport à tes CM2 ? Là comment tu les vois ? Oui ?

227PS 27 juin 2012 En tout cas, si tu veux, le fait…. C’est l’objectif, oui, oui !

La mission est claire : l’école doit apporter aux élèves une « posture » dit-il : « une posture, des élèves éclairés, un peu plus éclairés ». L’enseignant doit accompagner les élèves dans cette posture. C’est son objectif, mais celui de l’école également

235PS 27 juin 2012 Susciter !

259PS 27 juin 2012 Que ça c’est mon petit coté universitaire, (sourire) c’est-à-dire que moi, j’aime, si tu veux, j’ai des œuvres d’art que j’aime et qui pour lesquelles je ressens quelque chose alors j’apporte des plus aux œuvres avec ce savoir, avec des savoirs, que je donne, je donne véritablement tu vois !

Être autonome face à l’œuvre, une des questions que l’enseignant se pose, pour les élèves. Le terme « éclairé » ou encore « averti » mis en avant à plusieurs reprises donne la couleur de cette attitude ou de ce comportement, qu’il trouve « intéressant ».

Cette autonomie face à l’œuvre, dont parle Phipps se développe dans les dispositifs de rencontre qu’ils mettent en place. L’un de des dispositifs simple proposé pour entrer dans l’œuvre, par Philippe, qui est de cet ordre, lorsqu’on lit son mémoire de master : « je vois, je ressens et je pense, je ressens » montre qu’il cherche à toucher cette posture autonome. L’idée est de construire ce dispositif sur l’impact de l’œuvre auprès des élèves, mais ce dispositif mis en place, par l’enseignant l’atteint, lui aussi. Nous ne voulons pas ignorer qu’il y a chez l’enseignant cette même mobilité reconnue par Philippe chez les élèves « quelque chose qui a bougé » et nous pensons que ce que met en place l’enseignant ne peut pas ne pas le toucher. L’enseignant est conduit à observer de plus près les élèves. Ne s’interroge-t-il pas sur ce qu’il ressent, ce qu’il voit, ce qu’il pense de l’œuvre ? Il équilibre sa propre réflexion autour de l’œuvre sur ce même dispositif : « je vois je ressens, je pense je ressens ».

239PS 27 juin 2012 Maintenant est-ce que l’élève, même de CM2, vont naturellement si tu veux, euh aller, euh…. tu vois à une expo avec leurs parents ?

Très rarement les parents sont placés dans la rencontre de l’œuvre. Ils sont en bout de chaîne, nous pourrions affirmer dans l’organisation de la classe. Mais dans l’idée de l’autonomie face à l’œuvre, ils pourraient aussi avoir un rôle important lorsque l’élève lui-même, accompagné par l’enseignant transfère vers ses propres parents, ce que l’œuvre lui apporte. L’intérêt de prendre en considération ce fait, montrer qu’il y a aussi des pistes non explorées, qu’il aurait sans doute fallu prendre en cause. Philippe l’évoque très rapidement, mais il en tient compte pour la construction de sa propre idéité professionnelle. Le pas le plus important dans cette nouvelle attitude, serait-il de pouvoir partager avec leurs parents, ou encore que l’élève décide seul d’aller au musée, avec ses parents, ou seul, véritablement.

163PS 27 juin 2012 Aujourd’hui c’est premier…. / c’est dans la maîtrise de la langue, c’est-à-dire que je vois/…. des élèves, si tu veux, qui arrivent, en plus je travaille dans un milieu, euh, je suis en…. en ECLAIR

165PS 27 juin 2012 Et je vois des élèves qui vont développer des compétences mais langagières véritablement, si tu veux, à partir de l’œuvre d’art, c’est-à-dire que la première…/œuvre que je vais présenter, j’en présente peu, hun moi dans l’année,
Philippe pose des conditions au rapport aux œuvres dans un contexte particulier : les élèves doivent entrer progressivement dans l’œuvre, dans les œuvres : « je vois petit à petit dans l’année », et ensuite doivent apprendre à parler sur les œuvres, devant les œuvres avec un vocabulaire : « je parle même pas en termes… d’interprétation de l’œuvre ». Mais la phase première qu’il faut accepter et cette phase d’intimidation face à l’œuvre où les élèves n’osent pas, ne sont pas très à l’aise et de ce fait, prennent ce qui leur vient en tête en premier : « je te parle de prise de parole, de…sans syntaxe, quoi « y a du bleu » ». La profondeur de l’œuvre n’est pas d’accès facile, parce qu’il faut combiner avec le temps : « si tu veux t’as des gamins qui arrivent à développer des compétences sur « je ressens », sur des thématiques si tu veux ». L’enseignant doit accepter d’entendre ce qui relèverait de stéréotypes et de propos indigents, pour faire progresser des élèves dans la rencontre : « c’est beau, c’est pas beau, des choses très basiques, comme ça ». Il relève ces actions comme des compétences qu’il faut développer chez élèves. Nous pensons qu’il est inévitable que ces compétences soient disponibles pour l’enseignant, lui aussi, ou tout au moins à sa portée.

63PS 27 juin 2012 Je suis professionnel et après je me dis que effectivement si tu veux, ça me paraît évident que ces élèves là aient accès à cette culture qui est pour tous, quoi !

109PS 27 juin 2012 Et donc je me suis dit, mais ça marche pas vraiment, si tu veux, parce que je ne suis pas dans une posture d’enseignant, si tu veux, qui doit développer des compétences autres que, cette culture pour la culture si tu veux !

Il a tout d’abord une posture à avoir, à garder, un cap vers lequel il doit se diriger : « Je suis professionnel et après je me dis que effectivement si tu veux, ça me paraît évident » et il ne néglige pas son rôle à tenir, donner, apporter, accompagner la culture à l’école : « ces élèves là aient accès à cette culture ». Mais il complète dans la deuxième interaction posture et rôle : « si tu veux, qui doit développer des compétences autres que, cette culture pour la culture si tu veux ». AXE 4 « Professionnalité ») Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action)

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus

Ajuster des choix en fonction de ce qu'on aime tout en gardant les programmes en fil rouge

195PS 27 juin 2012 Parce que moi ce genre de compétences là, si tu veux, tu sais, tu es boulé une grosse partie par le programme, si tu veux.

259PS 27 juin 2012 Que ça c’est mon petit coté universitaire, (sourire) c’est-à-dire que moi, j’aime, si tu veux, j’ai des œuvres d’art que j’aime et qui pour lesquelles je ressens quelque chose alors j’apporte des plus aux œuvres avec ce savoir, avec des savoirs, que je donne, je donne véritablement tu vois !

261PS 27 juin 2012 Euh…. J’ai des artistes que j’aime, tu vois

263PS 27 juin 2012 Mais c’est pas ça que je mets en premier, tu vois ce que je veux dire.

265PS 27 juin 2012 C’est-à-dire que c’est un objet d’étude aussi, je suis dans un contexte scolaire, tu vois ce que je veux dire…

266MEP 27 juin 2012 On est dans de la recherche, c’est ça que tu veux dire, quoi tout simplement, quoi ! oui, d’accord, d’accord au sens universitaire ?

267PS 27 juin 2012 C’est pas que le sensible que je vais susciter, que je vais… on va affiner, comme si on était dans quelque chose qui était un objet de recherche !

271PS 27 juin 2012 Un passeur, je m’inscris encore une fois dans les programmes, c’est-à-dire, j’ai des listes officielles, je fais des sélection, alors voilà ça, c’est, ça va être de mon ressort, c’est-à-dire que je considère que moi, en tant qu’enseignant, si tu veux, je dois faire des choix !

273PS 27 juin 2012 Je dois faire une sélection d’œuvres d’art qui correspondent à un programme, une euh, une thématique par exemple, tu vois
Nous abordons le choix des œuvres. Philippe nous met en grade par rapport au choix qu’il fait. Il aime certaines œuvres et d’autres non, comme tout enseignant, il a des choix personnels ; mais quand il s’agit de la classe, les choix sont autres. Il se réfère d’abord aux programmes : « contexte scolaire ».

Le choix est imposé aux élèves, mais le thème et le réseau d’œuvres doivent être proposés de manière cohérente. Philippe a besoin de cette cohérence pour faire entrer les élèves dans les œuvres et il construit cette cohérence en fonction des programmes : « Un passeur, je m’inscris encore une fois dans les programmes ». Elle soutient l’ensemble du travail d’autant plus qu’elle est rendue lisible aux élèves. Ils doivent pouvoir la retrouver ; à partir de cette prise de conscience des élèves, la rencontre avec les œuvres a lieu.

Philippe souligne l’éphémère de la situation lors d’une production collective réalisée avec les élèves. Alors que le travail de fond est dans la durée, puisqu’il passe l’année sur la notion de cercle, quelques minutes suffisent pour donner un poids à leur expérience esthétique sur l’œuvre. Cette contradiction pose la collaboration des les élèves, comme moteur du travail de l’enseignant ; il s’appuie sur cette identité du collectif classe, pour les placer dans cette situation singulière et difficile : voir son travail disparaître. L’enseignant attend d’eux qu’ils construisent leur connaissance sur cette expérience de l’éphémère, dans l’action, dans la pratique plastique collective. Ainsi, il résume cet événement : ce n’est pas le discours qui fait leur compréhension de la notion, mais bien plus la pratique, l’expérience de l’éphémère, la pluie venant effacer le travail dessiné au sol : « C’était une petite pluie fine… Ça s’efface petit à petit ». Philippe y voit un engagement poétique et sensible de ses élèves. La pluie fine aura raison de ce travail que l’on sait fragile ; la photographie rend compte de l’effort fourni.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Numéro</th>
<th>Titre</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>27PS</td>
<td>27 juin 2012</td>
<td>Cette année on a travaillé sur art et musique ! je vais faire ces choix là</td>
</tr>
<tr>
<td>27PS</td>
<td>27 juin 2012</td>
<td>Je vais préempter ces choix là et je vais essayer de faire en sorte que cette cohérence</td>
</tr>
<tr>
<td>27PS</td>
<td>27 juin 2012</td>
<td>Si tu veux, apparaîtra à mes élèves, ce qui est pas évident</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le choix est imposé aux élèves, mais le thème et le réseau d’œuvres doivent être proposés de manière cohérente. Philippe a besoin de cette cohérence pour faire entrer les élèves dans les œuvres et il construit cette cohérence en fonction des programmes : « Un passeur, je m’inscris encore une fois dans les programmes ». Elle soutient l’ensemble du travail d’autant plus qu’elle est rendue lisible aux élèves. Ils doivent pouvoir la retrouver ; à partir de cette prise de conscience des élèves, la rencontre avec les œuvres a lieu.

Philippe souligne l’éphémère de la situation lors d’une production collective réalisée avec les élèves. Alors que le travail de fond est dans la durée, puisqu’il passe l’année sur la notion de cercle, quelques minutes suffisent pour donner un poids à leur expérience esthétique sur l’œuvre. Cette contradiction pose la collaboration des les élèves, comme moteur du travail de l’enseignant ; il s’appuie sur cette identité du collectif classe, pour les placer dans cette situation singulière et difficile : voir son travail disparaître. L’enseignant attend d’eux qu’ils construisent leur connaissance sur cette expérience de l’éphémère, dans l’action, dans la pratique plastique collective. Ainsi, il résume cet événement : ce n’est pas le discours qui fait leur compréhension de la notion, mais bien plus la pratique, l’expérience de l’éphémère, la pluie venant effacer le travail dessiné au sol : « C’était une petite pluie fine… Ça s’efface petit à petit ». Philippe y voit un engagement poétique et sensible de ses élèves. La pluie fine aura raison de ce travail que l’on sait fragile ; la photographie rend compte de l’effort fourni.
4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève

**Montrer aux élèves comment l’enseignant travail : capital**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>662 MEP 27 juin 2012</td>
<td>Euh, le fait aussi de, de…ce côté un peu, ce que vous faite qui m’intéresse !</td>
</tr>
<tr>
<td>663PS 27 juin 2012</td>
<td>Ben oui je suppose que tout ça, ce qu’on fait c’est la volonté d’articuler, de montrer, ce qu’on travaille aux élèves, montrer comment on pense, approcher l’œuvre et comment on le met devant les élèves, c’est-à-dire, on leur laisse découvrir aussi le fait que, on a construit quelque chose, c’est pas les œuvres qui sont venues toutes seules,</td>
</tr>
<tr>
<td>192MEP 27 juin 2012</td>
<td>C’est-à-dire que toi, il faut, tu l’aies, tu l’aies décelé, ça veut dire que toi aussi il faut que tu construisses une compétence face à, à ce métier, qui est euh, plus fine, enfin…en observateur plus singulier, de, de, du, de, du langage des élèves et tout ça</td>
</tr>
<tr>
<td>194MEP 27 juin 2012</td>
<td>Donc c’est des compétences que tu construis aussi en parallèle !</td>
</tr>
<tr>
<td>195PS 27 juin 2012</td>
<td>Parce que moi ce genre de compétences là, si tu veux, tu sais, tu es boulé une grosse partie par le programme, si tu veux ;</td>
</tr>
<tr>
<td>197PS 27 juin 2012</td>
<td>Et on est tous d’accord pour dire que, effectivement, si tu veux la maitrise de la langue elle est nécessaire</td>
</tr>
<tr>
<td>199PS 27 juin 2012</td>
<td>Elle est évidente et comment on la travaille cette maitrise de la langue ? Déjà, d’un premier point !</td>
</tr>
<tr>
<td>201PS 27 juin 2012</td>
<td>Et de 2, on sait que ça a des répercussions évidemment à l’écrit</td>
</tr>
<tr>
<td>203PS 27 juin 2012</td>
<td>En lecture et tout ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>205PS 27 juin 2012</td>
<td>Et surtout tu te dis ben voilà, il y a des compétences qui doivent se mettre en place, évidement ce qui me paraît aussi, et ça c’est…, c’est pas secondaire du tout, si tu veux, hun ! quand je dis premier la maitrise de la langue,</td>
</tr>
<tr>
<td>207PS 27 juin 2012</td>
<td>Non, c’est effectivement quand je vois aussi des élèves, qui si tu veux, hun ! Qui vont produire des choses qui me paraissent un peu plus développées, que ce que je peux…propo… que ce qui peuvent me proposer en début d’année, et que tu vois cette progression là, tu vois, alors ça va être maitrise de la langue, ça va être des repères, des critères comme ça que je vais prendre, maitrise de la langue.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Philippe déclare développer des compétences « en observateur plus singulier du langage des élèves ». L’observation « fine », le regard de l’enseignant sur les élèves, montre qu’il décline la compétence, celle qui lui sert à observer les élèves, à observer finement les élèves. Il y a bien quelque chose qui bouge de chaque côté. Nous retrouverons d’ailleurs plus loin quelques explications : il y a des répercussions à l’écrit » déclare Philippe.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>233PS 27 juin 2012</td>
<td>Peut-être pour certains, oui, en tout cas tu te dis, que euh, … si t’arrives toi à te dire, tiens quand toi, tu ouvriras un magazine, parce que voilà c’est ça aussi qu’on vise, tu vois</td>
</tr>
<tr>
<td>235PS 27 juin 2012</td>
<td>Quand tu ouvriras un magazine, tu tomberas sur une émission de télé ou que tu iras sur Internet, et que tu auras peut-être un œil un peu plus averti, et que tu reconnaîtras peut-être une œuvre d’art,</td>
</tr>
<tr>
<td>223PS 27 juin 2012</td>
<td>Qui me rapporte, à une posture, des élèves éclairés, un peu plus éclairés,</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les changements de posture, les améliorations des pratiques langagières, la reconnaissance d’œuvres et certains automatismes, pourraient pour Philippe être des garants d’une rencontre réussie. L’enseignant observe ces changements auprès des élèves. Il constate des développements spécifiques face aux œuvres dans ces domaines. L’œuvre d’art permettrait d’après l’expérience de Philippe, de développer au moins trois piliers du socle commun de compétence : la maitrise de la langue, la production plastique et nous supposons qu’il parle de la qualité de cette production plastique, et l’attitude face aux œuvres : « posture éclairée ».

**La production des élèves : un indicateur de réussite de la rencontre avec les œuvres**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>355PS 27 juin 2012</td>
<td>Surtout, ce qui était intéressant, tu vois, de parler avec eux c’était la production d’élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>357PS 27 juin 2012</td>
<td>C’est-à-dire qu’est-ce qu’ils produisent ? Les élèves ? Est-ce qu’on est, et ça c’est assez amusant, parce que véritablement tu t’en rends compte que sur la production d’écrits, on accepte, les premiers jets, les deuxièmes jets, des troisièmes jets, tu sais, les élèves, c’est-à-dire travaux transitoires,</td>
</tr>
<tr>
<td>359PS 27 juin 2012</td>
<td>Ce qu’on a accepte difficilement en arts plastiques !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1782
Philippe montre comment il crée le travail des élèves, dans leur dimension d’expérimentation et s’attache particulièrement au faire des élèves, dans les opérations plastiques. Il recommande de mesurer dans cette observation les divers résultats de l’expérimentation, s’en se poser le problème de la « représentation » ou du « faire joli ». Il n’hésite pas à nous faire prendre conscience que dans d’autres disciplines, les essais sont regardés de plus près, on en tient compte et à partir de cette idée, il a lui-même cherché à approfondir les erreurs des élèves. Il s’appuie sur la didactique de la discipline des arts plastiques, qui intègre les expérimentations, signalées dans les programmes. Pourtant d’après Philippe, cette donnée semble ignorée des enseignants : « on ne donne pas autant d’importance en arts plastiques ». Lorsqu’il parle des opérations plastiques, il revient sur un document capital pour la didactique paru en 1985, avant que ne naissent les programmes pour la maternelle. Ce texte exploitait les principes d’exploration autour d’opérations plastiques, recommandant des actions précises ; associer, transformer, isoler et reproduire sont les quatre grandes catégories de ces opérations plastiques.

**RESUME OPERATIONS PLASTIQUE CL 229**

| 361PS 27 juin 2012 | C’est-à-dire que t’as des œuvres, si tu veux, où le gamin a purement expérimenté simplement des traces. |
| 363PS 27 juin 2012 | Qui, pour moi, si tu veux, ont autant de valeur que le travail final ! |

Philippe explique que non seulement, lui change sa manière de voir la production des élèves : « ce qu’on accepte difficilement en arts plastiques », mais il permet à sa collègue de prendre conscience d’une certaine pratique pédagogique : par exemple prendre en compte les productions dans leur ensemble et ne pas s’arrêter à une production finale, qui ne reflète pas ou mal les erreances des élèves : « les travaux transitoires », « les premiers jets, les troisième jets ». L’œuvre a pu servir le travail de l’élève et si l’enseignant n’observe pas suffisamment le parcours de la production, donc qu’il ne considère pas toute la production, alors il perd en partie des traces, des emprunts, l’influence des œuvres : « c’est-à-dire que t’as des œuvres, si tu veux, où le gamin a purement expérimenté simplement des traces ». Philippe travaille avec sa collègue sur le regard qu’ils portent sur les productions de leurs élèves. Nous savons que pour les enseignants, ce regard est difficile, pour plusieurs raisons : tout d’abord, ceux-ci ne se sentent pas suffisamment expert « en art » pour pouvoir émettre des avis et pensent souvent qu’il faut passer par des critères subjectifs comme « beau, laid, mauvais, bien ». Ensuite parce qu’ils ne savent pas comment réorienter un élève dans des choix de production. Cette difficulté est souvent donnée en priorité par les étudiants, les enseignants : comment aider un élève, quand on ne sait même pas dessiner ou que l’on a aucune connaissance en art ? Enfin parce que les références artistiques leur manquent pour pouvoir comparer les travaux élèves et asseoir un jugement esthétique professionnel et surtout parce que les repères didactiques ne sont pas, mal ou peu connus. Le tâtonnement et toute l’errance qui est productive, dans le milieu de la création, qui pourrait être pris en compte justement pour comprendre l’avancée des élèves, reste secondaire, inexploité voire pire jeté. Nous pensons que l’une des questions essentielles amenées par Philippe dans ces propos, rejoint cette idée d’un seul et unique produit fini, comme idéal de l’objectif de la séquence d’arts visuels, pour les enseignants.

| 365PS 27 juin 2012 | Et ça, ça, ça nuance ce que les collègues considèrent que si tu veux, qui, qui est important c’est ! |
| 366MEP 27 juin 2012 | Le produit fini ? |
| 367PS 27 juin 2012 | Exactement ! Le produit fini ! |

Ce produit fini n’est-il pas le seul élément sur lequel se basent les enseignants dans l’évaluation des productions plastiques ? Est-ce que la modification du regard sur le travail élève que propose Philippe ne remettrait-il pas en cause justement, la formation de l’enseignant ? Comment ces enseignants ont-ils appris à évaluer, juger, accompagner le travail plastique des élèves ? Et à ce titre la production finie, ne semble-t-elle pas proposée une évaluation plus accessible, plus facile dans ce sens aux enseignants ?

| 369PS 27 juin 2012 | Et c’est cette phase intermédiaire qu’on rencontre dans toutes les matières, on ne donne pas autant d’importance en arts plastiques, y a ça, y aussi le fait que moi des fois, je me dis que si tu veux, même si effectivement ça ne représente rien, alors ça aussi, on est parti sur les représentations, c’est un problème. |
| 371PS 27 juin 2012 | Si effectivement t’as des choses qui véritablement difficile à priori, mais tu vois qu’on peut essayer de trouver, là par exemple y a quand même de, des opérations plastiques qui ont été mises en place, tu vois, |
| 373PS 27 juin 2012 | Evidemment que c’est pas joli ! Evidemment, enfin tu vois, quoi ! |
| 375PS 27 juin 2012 | Et encore, et mais tu vois le gamin il a mis en place des opérations plastiques, quoi qui m’intéressent, voilà quoi t’as tout ça ! Et la mise, et la… et ça vraiment qui me parait, euh, si tu veux euh, assez absente, la mise en scène des œuvres, quoi ! |

Ce regard sur les élèves le conduit assez loin, puisque la production fait « œuvre » pour lui : « oui la production elle devient œuvre, elle a de l’intérêt plastique ». Il veut montrer cette dimension cette amplement que peut prendre la production des élèves.

229 **CF. ANNEXES DONNEES COMPLEMENTAIRES, PHILIPPE, RESUME OPERATIONS PLASTIQUE CL REYT ET D LAGOUTTE 1985.**
Y aurait-il une corrélation, ou plus exactement une articulation entre ces opérations plastiques, dont disposent les élèves, lorsque l’enseignant les met à leur disposition, la mise en scène des œuvres et les productions des élèves ? Ou plus précisément, pourrions-nous trouver des relations entre les productions expérimentales des élèves et les œuvres ? L’enseignant peut-il alors construire plus facilement des ponts entre essais, tâtonnements, expérimentations des élèves et les démarches choisies par les artistes ? Nous pensons que le terme de « production » remplacé par « œuvre » est volontairement employé par Philippe. Peut-être essaie-t-il de montrer à quel rang il place les productions des élèves ? Peut-être signifie-t-il par ce mot tout le respect qu’il place dans le travail plastique des élèves ? Y aurait-il un passage entre « œuvre » et « production élève », la mise en scène des œuvres dans son ensemble, et ne pas risquer d’en sélectionner.

Dans cet accrochage collectif les productions des élèves font « œuvre » : « La production, elle devient "œuvre" ». Les productions individuelles qui sont intéressantes, parfois, mais le collectif, plus encore oui !

Tout l’intérêt viendrait donc des confrontations œuvres, productions d’élèves dans le sens d’un collectif de productions. Séparer les productions reviendrait-il à détruire ce que le travail collectif permet de mettre en valeur ? Philippe l’affirme et le constate : « tu prends souvent des travaux d’élèves, isolément, effectivement, ça a peu d’intérêt ». Y aurait-il une corrélation, ou plus exactement une articulation entre ces opérations plastiques, dont disposent les élèves ? Nous pensons que le terme de « production » remplacé par « œuvre » est volontairement employé par Philippe.

### 4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel

<table>
<thead>
<tr>
<th>Phrase</th>
<th>Signification</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aujourd’hui c’est premier/…/ c’est dans la maîtrise de la langue, c’est-à-dire que je vois/…/ des élèves, si tu veux, qui arrivent, en plus je travaille dans un milieu, euh, je suis en… en ECLAIR,</td>
<td>Ce jour-là, il existe des élèves qui rencontrent un obstacle significatif à leur expression orale.</td>
</tr>
<tr>
<td>Et je vois des élèves qui vont développer des compétences mais langagières véritablement, si tu veux, à partir de l’œuvre d’art, c’est-à-dire que la première/…/ œuvre que je vais présenter, j’en présente peu, hum moi dans l’année,</td>
<td>L’œuvre d’art peut être un catalyseur de développement des compétences langagières.</td>
</tr>
<tr>
<td>En regard de, au regard de…</td>
<td>Cette phrase sert à indiquer une perspective différente.</td>
</tr>
<tr>
<td>Oui, oui, si on travaille justement le collectif, c’est dans le collectif que ça va être intéressant, on peut avoir des productions ?</td>
<td>Il souligne l’importance du collectif dans le développement des élèves.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Quelque chose a bougé !

<table>
<thead>
<tr>
<th>Phrase</th>
<th>Signification</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Je te parle en termes de prise de parole.</td>
<td>Il s’agit de la prise de parole.</td>
</tr>
<tr>
<td>Je vais présenter une œuvre qui fait du vocabulaire.</td>
<td>Il s’agit de la prise de parole.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nous savons que Philippe a construit lui-même sa formation de formateur. Il mesure le poids du travail accompli depuis quelques années, sur les œuvres qu’il a fait en faisant rencontrer les œuvres aux élèves. L’acceptation de l’enseignant de n’entendre qu’une parole « pauvre », comme il dit, au début du parcours avec les œuvres, fait partie des compétences qu’il doit acquérir. Les élèves parlent peu et avec un vocabulaire médiocre, indigent, mais il faut bien commencer par quelque chose : « y a du bleu ». Philippe suit une stratégie qu’il s’est fixée, qui laisse la parole libre, même si celle-ci, pourrait-on dire, est « pauvre » au niveau du vocabulaire. Il pose ainsi comme étape essentiel dans la rencontre, cette libre parole, qui prend de l’ampleur : « petit à petit, dans l’année » ; de ce degré « 0 » : « c’est beau, c’est pas beau », il sait que le vocabulaire se construit. Il fait passer les élèves de cette étape simple à celle d’être capable de parler de ce qu’ils ressentent. Nous sommes en juin, au moment de cet entretien, et nous savons combien Philippe peut prendre toute la mesure de ce qu’il a accompli avec les élèves qu’il a armé face aux œuvres. Lorsque Philippe utilise le terme « d’interprétation » de l’œuvre, il nous livre en même temps ce qu’il y entend : une phase où l’on approche « l’aspect sensible » de l’œuvre, où l’on va « beaucoup plus loin », où l’on explore plus profondément l’œuvre, jusqu’à identifier des modifications chez les élèves : quelque chose qui a bougé ». Il est probable que chez lui aussi, des choses bougent.
Dans la rencontre avec l’œuvre, il envisage le glissement des compétences des enseignants vers les élèves. Il insiste sur « les deux » versants : sur des compétences en parallèle entre celles acquises par les élèves, et celles acquises par l’enseignant : « je vais essayer de développer moi d’autres choses ». Et l’acquisition se fait par les questions qu’engendrent l’œuvre, sa rencontre, sa présentation, sa cohérence dans la classe, sa place dans le musée, sa mise en scène : « je vais me poser des questions de présentation, de mise en cohérence des œuvres ». Nous retrouverons dans d’autres entretiens ces mêmes questions qui sont au cœur non seulement de notre recherche, mais aussi au cœur des rencontres de l’œuvre d’art.

Dans la concordance entre rencontre de l’œuvre et expérimentation en classe, il perçoit l’appropriation des élèves et la construction de compétence spécifique « cette réflexion » pour l’enseignant. Ces situations pédagogiques sont rendues possibles, parce que l’enseignant développe des stratégies pour accompagner les élèves. L’enseignant travaille avec les élèves, il est donc au contact permanent avec les œuvres et reproductions qu’il prépare pour les élèves : « plus il travaille avec les élèves, plus il construit » affirme Philippe. Les compétences s’établissent autour et à l’approche de l’œuvre, continue-t-il. L’appropriation de l’œuvre est donc d’après Philippe, une question qui touche également l’enseignant. L’essentiel de cette approche se place dans le questionnement qu’il fait autour de cette œuvre : « et plus il se posera des questions ». Questionner l’œuvre, c’est mener une réflexion, c’est approcher l’œuvre de manière différente.

Il semble que l’appropriation de l’œuvre touche le travail de l’élève : « une œuvre d’art ça a de l’importance sur le travail de l’élève ». L’enseignant apporte, livre « j’ai des bouquins plein ma classe, » (563 06/12), offre aux élèves les œuvres en classe. Il a donc cette charge de transférer des œuvres vues, entendues, écoutes dans le cadre de la classe : « donc ça veut dire que c’est une compétence un peu particulière de l’enseignant, qui adhère là, qui se voit, qui fait que l’œuvre tache, (rire), oui elle fait des traces Hum, (affirmation de la tête) !

Il semble que l’appropriation de l’œuvre touche le travail de l’élève : « une œuvre d’art ça a de l’importance sur le travail de l’élève ». L’enseignant apporte, livre « j’ai des bouquins plein ma classe, » (563 06/12), offre aux élèves les œuvres en classe. Il a donc cette charge de transférer des œuvres vues, entendues, écoutes dans le cadre de la classe : « donc ça veut dire que c’est une compétence un peu particulière de l’enseignant ». Cette compétence un peu particulière montre que cet enseignant à de l’intérêt par rapport à l’œuvre, il en a fait le choix. Cette compétence alors apparait comme l’appropriation qu’il a lui de l’œuvre. Ainsi l’œuvre prend place, par un dispositif précis dans la classe et s’imprime dans les travaux des élèves « qui adhère là, qui se voit, qui fait que l’œuvre tache ».

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions

**Accompagner les autres collègues : donner des pistes pour s’informer et se former**

| 553PS 27 juin 2012 | Parce ce quelque part, ça appartient à la didactique des arts plastiques, les programmes, les œuvres, c’est tout ! Voilà ! |
| 554 MEP 27 juin 2012 | C’est dans le programme, la didactique ? |
| 555PS 27 juin 2012 | Exactement ! Dans le programme, la didactique, oui ! |
| 556 MEP 27 juin 2012 | C’est dans le possible des arts plastiques, ça et que ça entre, l’expérimentation c’est un élément capital ? |
| 557PS 27 juin 2012 | Je sais bien que c’est pas n’importe quoi ! |
| 558 MEP 27 juin 2012 | Voilà ! Et c’est parce qu’on est bien d’accord, on sait bien tous les deux que c’est pas n’importe quoi ! |
| 559PS 27 juin 2012 | Que c’est pas n’importe quoi ! |
| 560 MEP 27 juin 2012 | Mais dehors, ils pensent que c’est n’importe quoi ? |
| 561PS 27 juin 2012 | Quand ils me demandent, mes collègues demandent, je suis prêt à leur expliquer, |
Philippe défend par une argumentation solide ses propos de refuser de faire des cours d’histoire des arts. Les livres peuvent autant apporter aux élèves : « j’ai des bouquins plein ma classe ». Il refuse de penser un accompagnement comme une somme de connaissances à avoir ou à obtenir pour prix, pour transférer ces dites connaissances ensuite aux élèves. Les collègues doivent assumer eux aussi, ils doivent faire le pas dans cette démarche de travail, entrer dans les livres, comme rencontrer des œuvres : « Quand ils me demandent, mes collègues demandent, je suis prêt à leur expliquer ». Mais c’est à eux de venir, ils doivent s’investir, s’engager, s’impliquer : c’est une forme de travail, c’est une méthode de travail, que lui a adopté et qui lui paraît fonctionner. Et même s’il peut servir de personne ressource, il ne veut pas être dans un protocole de distribution de savoir, mais bien de partage et d’échange. Il part du principe que ce qui se passe habituellement dans d’autres domaines disciplinaires, exemple de la phonologie de sa collègue, doit être proposé de la même manière en arts visuels. Cependant les productions plastiques des élèves affichées dans la classe, dans les couloirs ou autre lieu de passage rendent perméables les productions des élèves ont tendance à refléter la pédagogie de l’enseignant ; ils le voient souvent de ce point de vue. Les méthodologies employées par les enseignants ; reprenons l’exemple du travail « à la manière de » souvent plébiscité par les enseignants. Il n’offre à la vue du connaisseur, qu’une pauvre palette des possibles des élèves ; en contre partie, les productions peuvent donner une impression d’aisance, de soin ou de qualité de savoir reproduire une œuvre : elles sont bien cadrées bien propres ou bien affichées. Face à ces productions un enseignant peu se sentir désavoué et exposé aux remarques, mais bien plus comme des productions finies, mais bien comme un parcours plastique qu’il aura offert aux élèves.

D’où l’importance pour Philippe de penser la pédagogie comme un partage et un lieu de discussion entre collègues. Dans leur discussion, ils croisent leurs savoirs et échangent. Ils partagent leurs expériences professionnelles, théoriques et pédagogiques.

On nous regarde

Philippe explique qu’il se passe quelque chose dans l’attention que ses collègues lui portent lorsqu’il travaille avec les élèves. « je travaille aussi, si tu veux porte ouverte et donc je vois aussi, les coups d’œil, les regards, les interrogations ». Les effets de ce travail porte ouverte, semblent visibles. Il reprend « boule de neige » qui se développe dans le comportement des enseignants que côtoie Philippe, montre qu’il a fini par susciter chez eux une curiosité. Il laisse à la vue de tous ses collègues, les travaux des élèves. Il travaille porte ouverte, ce qui permet un regard et une écoute facile, aisée de ce qui se passe dans la
Il crée ainsi une envie, un désir de voir et comprendre ce qu’il se passe. Il épaule ensuite les collègues qui lui demandent et accepte qu’ils prennent appui sur son propre travail. Philippe avoue qu’il se conforte dans cet engagement auprès de ses collègues, parce qu’il y a aujourd’hui une suite à son travail demandée par les collègues : « une vraie volonté de travail en collaboration, c’est ça qui est intéressant ». Le rôle de passeur donné par Philippe, plus haut revient auprès de ses collègues sous le terme de « collaboration ». Les travaux d’élèves, les œuvres sur lesquelles il s’appuie, offre de nouvelles idées aux collègues. Il passe volontiers son travail et propose son aide. Il est légitimé plus encore depuis qu’il a son CAFIPEMF, sans doute, par ceux-ci. Est-ce l’œuvre d’art qui permet la mise en place d’un travail d’équipe, ou est-ce le travail plastique autour de l’œuvre ? Nous reconnaissions que sur le terrain, le collaboratif ou le travail d’équipe est très délicat. Il oblige chacun des participants à un engagement personnel, une implication sur ses goûts, sur ses compétences, sur sa propre culture et qui parfois l’entraîne. Partant du fait qu’il laisse son travail visible, à la vue de tous, les élèves comme les collègues, Philippe prétend que ce sont les enseignants qui doivent être demandeurs. L’œuvre d’art n’oblige pas à un tel engagement, mais demande d’accepter un rôle : « ils voient, ils regardent… ça entre dans les habitudes, les mœurs ». Pour Philippe, il est celui dans l’école qui a les capacités, les compétences, alors il doit être celui qui s’engage, celui qui montre, celui qui ose faire, pour les autres : « je travaille aussi, si tu veux porte ouverte et donc je vois aussi, les coups d’œil, les regards, les interrogations… ».

### Appendice des autres collègues

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>407PS 27 juillet 2012</td>
<td>Qui n’ont pas les mêmes réactions que mes CP, que je connais bien, ni les mêmes exigences ni les mêmes demandes !</td>
</tr>
<tr>
<td>407PS 27 juin 2012</td>
<td>Parce que ça c’est hyper intéressant parce que ma collègue m’a apporté bien plus, ce que je ne lui ai apporté, véritablement.</td>
</tr>
<tr>
<td>408MEP 27 juin 2012</td>
<td>Eh ! Eh ! Et toi ça t’a permis d’avoir une autre ouverture, en fait, dans un cadre professionnel, quoi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>409PS 27 juin 2012</td>
<td>Et surtout, je propose exactement, alors, ça, je, exactement, on, … le point de départ est le même ! Chez mes CP et mes CM2</td>
</tr>
<tr>
<td>410MEP 27 juin 2012</td>
<td>D’accord ! ça c’est bien, donc du coup y a des comparaisons, qui peuvent se faire par rapport à… aux réactions, aux pratiques et aux réactions des élèves !</td>
</tr>
<tr>
<td>411PS 27 juin 2012</td>
<td>Ça, ça m’intéresse, tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>413PS 27 juin 2012</td>
<td>Parce que moi je propose !</td>
</tr>
<tr>
<td>414MEP 27 juin 2012</td>
<td>Tu mesures l’écart face aux œuvres, peut-être ?</td>
</tr>
<tr>
<td>415PS 27 juin 2012</td>
<td>Oui ! L’écart face aux œuvres ! Les productions données de mes élèves ! Mais et qu’elles soient orales ou plastiques, tu vois !</td>
</tr>
<tr>
<td>417PS 27 juin 2012</td>
<td>Et ça enrichit, parce que du coup je me dis, tiens quand je teste un truc avec mes CP, je vois que ça fonctionne bien, parce que y vont, ils me connaissent bien, je suis habitué avec eux, et du coup je vais rester, et</td>
</tr>
<tr>
<td>419PS 27 juin 2012</td>
<td>Je vais Modifier, tu vois, avec les CM2, parce que je me dis peut-être que là, ça, ça a, mes CP, tu vois,</td>
</tr>
<tr>
<td>420MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouah !</td>
</tr>
<tr>
<td>421PS</td>
<td>Parce que je me dis que peut-être que là, mes CP, tu vois ?</td>
</tr>
<tr>
<td>422MEP 27 juin 2012</td>
<td>Hum, hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>423PS 27 juin 2012</td>
<td>Y considèrent que c’est intéressant, parce que le maître, c’est un peu un modèle, mais tu vois et les CM2 sont plus exigeants donc je vais peut-être avancer un peu plus dans ce que je leur propose, et ça c’était vachement bien et du coup l’année prochaine, si tu veux, ce qu’il va se passer, c’est que, euh, du coup on va essayer de créer sur le cycle, l’année prochaine, donc avec mes deux autres collègues de CP et trois autres collègues de CE1, quelque chose de cohérent entre nous !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Philippe teste la rencontre d’œuvres dans la classe de CP ou de CM2, dans les mêmes conditions : mêmes propositions plastiques, mêmes œuvres. Mais l’exigence du travail et la profondeur de la réflexion seront différentes. A partir de cette démarche, le fait d’expérimenter des difficultés semble évident et après avoir franchi l’étape du rapprochement des productions sur les mêmes situations, la suite de la réflexion profite aux deux enseignants qui collaborent : « parce que ma collègue m’a apporté bien plus, ce que je ne lui ai apporté, véritablement ». Par exemple, Philippe montre que la singularité de l’âge des élèves n’est pas une difficulté supplémentaire, mais bien au contraire, elle oblige l’enseignant à se concentrer d’avantage, peut-être à l’impliquer plus intensivement, d’aller chercher plus loin les possibilités des élèves et de répondre à d’autres exigences : « Qui n’ont pas les mêmes réactions que mes CP, que je connais bien, ni les mêmes demandes ». Il doit admettre la remise en cause de son dispositif et chercher un équilibre pour qu’il s’adapte et se rende efficace. Cette nouvelle obligation qu’il a du satisfaire, parce qu’elle était une demande de sa collègues, le conduit à penser que sa collègue l’a aidé en lui demandant son intervention.

Ce nouveau cadre l’oblige à changer de pratique, à réfléchir de nouveau aux manières de faire entrer les œuvres et à repenser l’adaptation des œuvres aux productions plastiques. Enfin ce partage avec la collègue lui permet un recentrage, sur le dispositif de rencontre avec les œuvres, sur les élèves, sur leurs productions, leurs discours, leurs postures face aux œuvres, en bref sur sa propre démarche de travail et ses propres compétences professionnelles face aux œuvres et au transfert vers les élèves.

Philippe propose à ses collègues un travail cohérent sur le cycle. Le respect du travail, la valorisation des productions obligent à des modifications des pratiques, de dispositifs de rencontre des œuvres adaptés et de différenciations dans les...
procedures pédagogiques. La réflexion qu’il a entamée avec son groupe, est ardue. Elle exige du temps pour la mise en place et prendre le recul nécessaire à l’appropriation par tous.

509PS 27 juin 2012  Donc, du coup si t’es dans cette dynamique là, effectivement, d’œuvres, tu te dis que pour ton boulot, peut-être qu’il faut continuer quoi, tu vois, de lire des bouquin, même si ça fait 5 ans que tu enseigne la lecture, ça vaut le coup d’aller lire, un peu d’autres bouquins, tu vois.

515PS 27 juin 2012  L’œuvre, avec certaines personnes, parce qu’ils se disent non, une œuvre d’art ça doit se donner, quoi, ça se livre d’elle-même, ça doit être, euh, et ben non, c’est certaines œuvres d’art et puis il y a les autres qui se demandent de réfléchir quoi? et peut-être qu’il y a, quelque chose qui se joue, tu vois?

« Quelque chose qui se joue là ? » nous comprenons que Philippe tente d’exprimer un changement de pratique : il montre une capacité à reconnaître autrement un changement qu’il a opéré dans ses pratiques pédagogiques, que nous pensons reconnaître. Il admet que cette modification touche d’autres domaines disciplinaires. La pratique de la lecture, par exemple, en est bouleversée : « même si ça fait 5 ans que tu enseigne la lecture, ça vaut le coup d’aller lire, un peu d’autres bouquins, tu vois ».

337PS 27 juin 2012  Ouaih ! Alors c’est très, si tu veux, le vrai c’est que c’est très particulier parce que, à la fois, il y a des lignes de connexion hyper intéressantes pour ce que tu fais, c’est-à-dire je passe le CAFIPEMF, j’ai deux séances d’arts plastiques dans la semaine parce que j’ai des CP et les CM2.

345PS 27 juin 2012  Tu y es, voila, donc du coup il y a une espèce d’attirance, donc il y a des choses qui se demandent de réfléchir quoi ? et peut-être qu’il y a, quelque chose qui se joue, tu vois?

347PS 27 juin 2012  On est dans la co-formation aussi, il faut pas se l’interdire et si certains collègues ne l’acceptent pas il n’y a aucun souci, si d’autres collègues, comme ma collègue de CM2, m’a dit « moi j’ai envie de travailler avec toi, mais j’y connais pas grand-chose, euh, et j’aimerais qu’on réfléchisse ensemble sur un problème, sur une thématique, tout ça », moi je suis partant, alors ce qui est amusant c’est que, elle-même fait évoluer ces représentations, et ça c’est intéressant parce que, elle, euh, on était parti au départ sur une thématique, autour du monde, euh…

Philippe insiste sur la régularité de son travail, tant auprès des élèves, que pour ses collègues. Cette régularité les attise, parce qu’il faut de la constance dans la progression à mettre en place sur les séquences d’arts visuels. Cette attirance, permet de démysterifier, de créer une envie de faire, et de faire aux élèves et laisse les collègues désirer. Il admet que cette modification touche d’autres domaines disciplinaires. La pratique de la lecture, par exemple, en est bouleversée : « même si ça fait 5 ans que tu enseigne la lecture, ça vaut le coup d’aller lire, un peu d’autres bouquins, tu vois ».

473PS 27 juin 2012  Je dis pas que je prends pas de plaisir en faisant de la phonologie, §§§, des syllabes, mais véritablement ce crois que c’est ça vraiment qui nous tient !

475PS 27 juin 2012  Quoi tu vois ! Et chaque année avoir un projet !

477PS 27 juin 2012  Ça c’est important ! tu vois

479PS 27 juin 2012  De se dire que chaque année on construit un autre truc,

481PS 27 juin 2012  Tu vois, je suis passé, par le bleu, la couleur, la forme, le machin, l’année prochaine, ben la prof les CM2, monte un projet sur l’éducation à la santé, elle me dit, est-ce que tu veux travailler avec moi sur…des œuvres d’art autour de l’éducation à la santé, ben ouaih ! évidemment, ouaih !

483PS 27 juin 2012  Tu vois ça, ça te redynamise, ça te redynamise ! parce que c’est un boulot qui est, qui est quand même, euh, très ritualisé ! très

484MEP 27 juin 2012  Oui le travail d’enseignant

485PS 27 juin 2012  Très répétitif ! Mais si moi tu ne trouves pas, tu vois, des trucs comme ça, qui te permettent, de prendre du Plaisir ! L’art ça te déluge !

486MEP 27 juin 2012  Ça casse un peu la routine ?

487PS 27 juin 2012  Ben ouaih !

1788
Philippe parlait plus en avant de la mise en place d’un travail d’équipe. Il revient sur le projet, une des articulations fondamentales de ce travail d’équipe. Le projet valorise les compétences de l’équipe en ce qui concerne le travail collaboratif et collectif entre les enseignants comme entre les élèves et la solidarité, tout autant que la classe ; il offre la dynamique, l’énergie : « ce qui nous tient. Et chaque année avoir un projet ». Philippe pense qu’il évalue le rituel, nécessaire pourtant au métier ou le répétitif, qui peut paraître pesant. Lorsqu’il donne comme exemple, le travail sur la santé qu’il aborde avec ces collègues, les œuvres doivent pouvoir accompagner le projet et donner ce plaisir, dont il parle : « parce que c’est un boulot qui est, qui est quand même, euh, très rituelisé ! Très, Très répétitif ! Mais si toi tu ne trouves pas, tu vois, des trucs comme ça, qui te permettent, de prendre du Plaisir ». Il voit la rencontre avec les œuvres comme un enjeu du projet qui le rendent dynamique ; ce projet tient compte dans sa mise en place des artistes, et ouvre alors des chemins altruistes.

Philippe n’est plus dans la crainte de devoir affronter ces collègues. Le caractère « symbolique » qu’il évoque prouve le pas qu’il a fait en « s’autorisant à » : « il prend beaucoup de libertés ce, cet enseignant-là ! Oui j’en prends et je m’autorise ». Il n’est plus dans la crainte de devoir affronter ces collègues, les œuvres doivent pouvoir accompagner le projet et donner ce plaisir, dont il parle : « parce que c’est un boulot qui est, qui est quand même, euh, très rituelisé ! Très, Très répétitif ! Mais si toi tu ne trouves pas, tu vois, des trucs comme ça, qui te permettent, de prendre du Plaisir ». Il voit la rencontre avec les œuvres comme un enjeu du projet qui le rendent dynamique ; ce projet tient compte dans sa mise en place des artistes, et ouvre alors des chemins altruistes.

Philippe parlait plus en avant de la mise en place d’un travail d’équipe. Il revient sur le projet, une des articulations fondamentales de ce travail d’équipe. Le projet valorise les compétences de l’équipe en ce qui concerne le travail collaboratif et collectif entre les enseignants comme entre les élèves et la solidarité, tout autant que la classe ; il offre la dynamique, l’énergie : « ce qui nous tient. Et chaque année avoir un projet ». Philippe pense qu’il évalue le rituel, nécessaire pourtant au métier ou le répétitif, qui peut paraître pesant. Lorsqu’il donne comme exemple, le travail sur la santé qu’il aborde avec ces collègues, les œuvres doivent pouvoir accompagner le projet et donner ce plaisir, dont il parle : « parce que c’est un boulot qui est, qui est quand même, euh, très rituelisé ! Très, Très répétitif ! Mais si toi tu ne trouves pas, tu vois, des trucs comme ça, qui te permettent, de prendre du Plaisir ». Il voit la rencontre avec les œuvres comme un enjeu du projet qui le rendent dynamique ; ce projet tient compte dans sa mise en place des artistes, et ouvre alors des chemins altruistes.

**La qualité dans la diversité**

Philippe est très attaché à cette dimension particulière qui devrait ouvrir les élèves à la diversité des formes de l’art, parce qu’elle est une de grandes questions qui définissent l’art et l’œuvre. Pendant longtemps, la peinture a été le premier lieu de l’exercice valorisé de l’art.

Philippe pose pour ces élèves cette grande question de l’art, parce qu’il est au fait avec ces questions précisément. Elle pose la réduction de l’œuvre à un champ, comme la peinture et plus encore la peinture, voire elle-même réduite aux tableaux. Nous le pensons qu’il parle des élèves lorsqu’il dit « y a bien longtemps qu’on en est plus là », mais peut-être aussi de l’état des lieux des l’art en général. A-t-il fait dépasser ce stade avec les élèves, parce que l’art a lui-même dépassé cette question ? Il
cite en exemple les empreintes de Niel TORONI, qui abordent les notions de traces, d’empreintes, de support, de format et de posture et de geste face à la toile.

Et autre chose que Matisse et Picasso

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>429PS 27 juin 2012</td>
<td>Petit à petit ! Pour essayer de se dire aujourd’hui, avec mes élèves de cycle II, ça va être intéressant quand même ! qu’on arrête de présenter du Picasso, chaque année !</td>
</tr>
<tr>
<td>430MEP 27 juin 2012</td>
<td>Ouaih ?</td>
</tr>
<tr>
<td>431PS 27 juin 2012</td>
<td>Par exemple !</td>
</tr>
<tr>
<td>432MEP 27 juin 2012</td>
<td>Oui, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>433PS 27 juin 2012</td>
<td>C’est très bien le Picasso, moi j’ai aucun problème avec ça ! Mais j’en ai marre, enfin j’en ai marre, je me dis que c’est un peu dommage qu’un élève qui fait quand même 5 ans, rencontre que Picasso et Matisse !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ce sont toujours les mêmes œuvres qui se croisent dans les écoles. L’éternelle image vue et revue affaiblit l’intérêt de l’œuvre, la rencontre, de l’émotion, voire même la fonction de l’œuvre. Les images des œuvres, et nous insistons sur le terme d’« image » de Picasso, Matisse, mais encore Kandinsky, Arcimboldo, Miro…construisent une routine qui s’installe et qui devient pesante, et parallèlement détruisent toutes ouvertures vers l’art en général. Philippe continue en justifiant son propos par rapport aux élèves, qui suivent Picasso ou Matisse, pendant cinq ans, ne voient qu’une mine possible des œuvres. Il constate même une certaine lassitude dans cette routine. La variété de rencontre va de paire avec l’échantillonnage disponible que l’enseignant a à fournir. Nous faisons d’ailleurs rapidement le parallèle avec la poésie, où le même Maurice Carême est rencontré de la maternelle à la fin de l’école élémentaire. Comment sortir de ces stéréotypes où Picasso fait des portraits bizarres et Matisse peint avec des couleurs criardes ?

Philippe a pris le pas dans les domaines de l’histoire des arts et montre qu’avec ces relations entre les domaines, il active des possibilités insoupçonnées. Il propose même la traversée directe vers le monde contemporain. Les élèves ont déjà les pieds dans le monde du XXIème siècle et pour Philippe il est temps de s’appesantir sur ce nouveau siècle. Il ne nie d’ailleurs pas que des ponts entre les œuvres se peuvent se faire, ni qu’ils ne soient pas nécessaires, mais il est certain que pour lui les élèves doivent être en contact avec des œuvres de leur temps, de leur quotidien, pour que la rencontre soit plus significative, plus prégnante et « l’histoire de l’art à l’envers, moi, ça me dérange pas ». Philippe va jusqu’à préciser que le domaine de l’histoire de l’art, terme très spécifique et particulièrement choisi, pour lui, peut être pris à contrecourant.

Autre chose que de la peinture : on n’en est plus là

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>307PS 27 juin 2012</td>
<td>Mais, c’est ça qui est intéressant, se dire tiens, d’abord montrer la diversité de l’art, pas se limiter à la peinture, d’abord en plus peinture.</td>
</tr>
<tr>
<td>309PS 27 juin 2012</td>
<td>« Tableaux »</td>
</tr>
<tr>
<td>311PS 27 juin 2012</td>
<td>Y a bien longtemps qu’on n’en est plus là !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans l’exclusivité des œuvres présentées aux élèves, les œuvres en deux dimensions gagnent la partie. Mais nous disons, l’œuvre se réduit au terme de peinture et la réduction va encore plus loin parce que le vocabulaire s’arrête au terme de « tableau ». L’œuvre est peinture et la peinture n’est que tableau : « Y a bien longtemps qu’on n’en est plus là ». La présentation de photographie change le quotidien des élèves et permet d’agrandir le champ des interrogations sur les œuvres. La photographie posera d’autres problématiques construites sur d’autres notions que ne peut le faire la peinture : le cadrage, le champ et le hors-champ, la lumière, le jeu des ombres, la profondeur de champ, la rigueur de la netteté, les possibilités des flous, les formats, les outils techniques de la photographie, et de nos jours les retouches et les manipulations informatiques de la photographie. Toutes ces notions ne sont nouvelles réellement, mais le médium de la photographie défend des problématiques que la peinture ne peut traiter de la même manière. Philippe pose cette approche de la photographie comme un moyen de « montrer la diversité de l’art, pas se limiter à la peinture ».

SYNTHÈSE

Rapport à l’œuvre

Item 1 : La première œuvre qui a touché Philippe, est le tableau de Monet, Les nymphéas, qu’il découvre dans le cadre scolaire, à Orsay. Il est étonné de la qualité de la matière, parce qu’il a la chance de l’approcher d’assez près pour en apprécier le détail. Ce détail habituellement ne peut être perçu pour les œuvres réelles.

Item 2 : NR
Item 3 : Il reconnaît que certaines œuvres sont plus difficiles que d’autres et les savoirs sur l’œuvre, qu’il a acquis l’autorisent à faire rencontrer telle ou telle œuvre aux élèves.

Item 4 : Philippe éprouve du plaisir à travailler avec les œuvres. Il milite pour une approche spécifique de l’œuvre où l’enseignant doit apprendre à l’élève à être « averti », « éclairé » et pour cela l’enseignant doit l’« outiller ».

Item 5 : NR

**Conception personnelle de l’œuvre, de l’art**

Item 1 : Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Une œuvre est une respiration. Si bien sûr que cette question il se l’est posé, il y répond en la retournant aux élèves. Il pense que c’est important que les élèves aient eux-mêmes la définition de l’œuvre. Il définit ainsi l’œuvre avec les élèves en les amenant face aux œuvres, parce que la rencontre avec les œuvres conduit à comprendre ce qu’est une œuvre, malgré les difficultés.

Item 2 : Les élèves doivent d’après lui, passer par une étape importante pour construire lors propre conception de l’art, il faut passer par le « c’est beau ». Il donne un cheminement à partir de cette phase du beau, jusqu’à ce que l’élève trouve du sens. On pourrait classer en cinq petites étapes intégrées dans des domaines où il faut réfléchir. Le chemin parcourt le domaine de l’affectif, celui du descriptif, puis les associations et les références, et enfin le domaine du sens, pour une compréhension personnelle de l’œuvre, peut-être la mise en place d’une conception personnelle. Ces étapes ne sont ni successives, ni ordonnées, elles s’enchaînent, se croisent, s’emmêlent, se séparent.

Item 3 : La fonction principale de l’œuvre est d’aider celui qui regarde à entrer et à se poser des questions, à le « déloger » de nos habitudes.

Item 4 : Avoir en transparence ce que représente l’œuvre, c’est-à-dire une trace indéniable de l’humanité, permet de travailler sur les conceptions personnelles des élèves et les amener à comprendre les grands questions de l’art ; on empêche ainsi par des arguments de taille les stéréotypes sur l’art contemporain (c’est pas n’importe quoi). L’œuvre doit trouver en nous un écho et nous toucher intimement, pour qu’une rencontre avec l’œuvre soit retenue.

Item 5 : NR

**Didactique**

Item 1 : Le choix d’œuvres dépend de la place qu’on est prêt à laisser à ces mêmes œuvres, en se posant la question de comment on va les présenter. Ce qui veut dire qu’il faut se préoccuper des modalités de présentation de rencontre avec les œuvres. Sa formation en histoire de l’art l’aide, mais il faut penser que certaines œuvres nous aident parce qu’elles ont en elles des ressources qui nous aident à les rencontrer. L’œuvre nous enseigne. Il faut donc chercher et choisir plutôt ces œuvres-là et peut-être les insérer dans des réseaux pour comprendre les plus difficiles, ce qui donne accès à la culture artistique.

Item 2 : Si on se pose la question de la matérialité de l’œuvre on en revient au problème de choix des œuvres. Alors les objectifs précis peuvent nous aider à trouver ce qu’il nous manque. Les rencontres avec des œuvres réelles nous rapprochent de l’œuvre, (au sens général). Il ne faut pas pour autant dénigrer les reproductions qui ne sont pas que de mauvais outils. En effet certaines activités comme fragmenter, pour comprendre où encore voir un détail de l’œuvre (l’œil de la Joconde) ne pourraient pas se faire ; même en étant au plus près de l’œuvre réelle, on ne peut jamais atteindre le degré de qualité et de perfection du numérique.

Item 3 : Ces outils sont des outils qui offrent un savoir nouveau sur l’œuvre qu’il faut intégrer en tant qu’enseignant et intégrer dans les pratiques enseignantes en arts plastiques (pratiques plastiques des élèves). Les programmes des arts plastiques et de l’histoire des arts sont un appui solide, quand ils sont enrichis de la didactique des arts plastiques et l’engagement personnel de l’enseignant.

Item 4 : L’artiste a une place dans la classe et Philippe aime à les solliciter quand il en a l’occasion, parce qu’il offre une autre dimension inconnue à l’œuvre.

Item 5 : Le rôle de l’enseignant est incontestablement un rôle de « passeur », porteur du projet culturel de l’école. Lorsqu’il passe l’œuvre, la pratique plastique s’enroule et se déroule autour de l’œuvre.

**Professionnalité**

Item 1 : Les programmes servent d’appui, mais il faut savoir accepter de détourner ou changer de point pour adapter (ajuster). Il faut assumer des choix, parce qu’on apporte ses propres conceptions de l’art, d’après Philippe aux élèves. Ces conceptions sont aussi construites en grande partie sur des œuvres qu’on aime. La qualité des œuvres et leur diversité sont deux principes importants à prendre en compte dans la rencontre avec les œuvres ; en partant de ces deux principes, on devrait avoir un rencontre de qualité. Philippe développe l’idée de sortir des œuvres traditionnelles (Picasso, Matisse) : son idée aller plus loin dans ce qu’on montre, parce qu’au niveau de l’art « on n’en est plus à ».

Item 2 : L’enseignant doit révéler aux élèves comment il travaille, parce qu’il passe ce moment dans les œuvres et rend évident pour les élèves tout ce travail implicite autour de l’œuvre. C’est voir autrement les élèves.

Item 3 : Il pense qu’il faut être actif dans une rencontre avec l’œuvre et faire vivre des situations où les notions sont mises en action par les élèves et elles sont dans l’action mieux comprises. Son développement professionnel s’est fait au contact et dans la rencontre avec les œuvres.

Item 4 : Avec ses connaissances, Philippe s’engage à accompagner des collègues qui ont envie de faire rencontrer des œuvres d’art à leurs élèves et qui n’osent pas. Il travaille porte ouverte justement pour que les collègues puissent regarder ce qu’il se passe autour d’une rencontre avec l’œuvre dans la pratique plastique. Tous les collègues ont des choses à nous apprendre, le partage professionnel est important, aussi Philippe travaille-t-il avec sa collègue. Il lui semble qu’elle lui apporte autant que ce qu’il lui apporte.
AXE1 « rapport à ») Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art

C’est ma maman

Pour Layla, ce souvenir de la première œuvre est très intense. Elle livre une partie très intime, des effets de la rencontre avec l’œuvre : « C’est ma maman, que j’ai complètement balayée ». Layla a été entourée depuis sa naissance d’œuvres. Son père Piet Moget peintre, a rassemblé une collection aujourd’hui installée au Hameau du lac, LAC, près de Sigean. Layla a balayé le visage, essuyé la peau peinte : « C’est mon père qui avait fait le portrait de maman… j’ai caressé le visage de ma maman ». Elle se souvient du regard qu’elle a porté sur cette œuvre : celui d’un enfant qui caresse l’image de sa mère : « Ce portrait je l’ai trouvé tellement beau, parce que c’était ma maman ».

Pour Layla, le visage de sa mère ressemble à un visage doré ! Elle a caressé la peau peinte et a dit : « C’est mon père qui avait fait le portrait de maman… j’ai caressé le visage de ma maman ».

La première œuvre d’art rencontrée : ma maman, sur un portrait fraîchement peint par mon Père.
Layla dévoile une autre œuvre rencontrée, mais elle en a le souvenir raconté par ses parents. Elle est allée toucher une œuvre dans l’atelier de Brancusi : « j’étais accroupie devant un petit euh, un petit socle, sur lequel était couché le portrait, tu sais, un visage doré ». Le souvenir dit-elle lui a été raconté, mais elle semble garder un souvenir lier au fait d’avoir touché l’œuvre :

Constantin BRANCUSI, La muse endormie, Bronze poli 1910 et centre Georges Pompidou, Beaubourg, Paris.

« Tu sais avec les yeux fermés, tu sais, très beau ». Nous pensons qu’il devait y avoir une peut-être une ressemblance avec le portrait de la maman, portrait réel, portrait peint et cette sculpture de Brancusi : « Quand il a vu le visage de maman, il a tout à fait compris ».

S’ouvrir à l’œuvre

93LM 1er août 2012  
C’est ouvrir, s’ouvrir à quelque chose de…/

94 MEP 1er août 2012  
D’accord !

95LM 1er août 2012  
Je dis toujours une œuvre, moi il faut que je trouve quelque chose de sensible

97LM 1er août 2012  
On est dans un monde où la sensibilité, elle est, elle est mise à mal quand même

101LM 1er août 2012  
Tout à fait ! Il y a une sorte d’exclusion de la sensibilité, du sensible, parce que ça ne rentre pas dans, le, le habituel, c’est pas habituel, c’est mal vu d’être dans cette idée du sensible

102 MEP 1er août 2012  
Voilà, donc y a …voilà, y a quand même beaucoup de choses qui se passe autour de l’œuvre et donc du coup, y a aussi de l’exclusion par rapport à ça ?

Oui oui, je pense que oui !

Ah oui, y a beaucoup de gens qui sont incapables de regarder une œuvre, je veux pas dire comprendre, je veux juste dire une œuvre la regarder.

Layla propose dans la rencontre de changer d’état d’esprit, d’être peut-être plus ouvert : « C’est ouvrir, s’ouvrir à quelque chose de ». Elle s’arrête dans son élan et cherche à nous expliquer. L’esprit doit s’ouvrir à ce qui serait du « sensible ». En effet pour Layla, montre comment elle rencontre l’œuvre. Elle dit : « Je dis toujours une œuvre, moi il faut que je trouve quelque chose de sensible ». Cette sensibilité dit-elle « est mise à mal », d’où la difficile de trouver dans l’œuvre cet espace « sensible ». Elle déclare que l’œuvre est elle-même inscrite dans ce monde. « On est dans un monde où la sensibilité, elle est, elle est mise à mal ». Elle dit même que cette sensibilité, peut-être donc celle qui accompagne l’œuvre et donc par conséquent l’œuvre, sont exclus d’un monde habituel, d’un monde du quotidien : « sorte d’exclusion de la sensibilité, du sensible, parce que ça ne rentre pas dans, le, le habituel ». Layla réfléchit alors à une proposition qui permet de « s’ouvrir » à cette sensibilité, c’est-à-dire de regarder l’œuvre : « Ah oui, y a beaucoup de gens qui sont incapables de regarder une œuvre ». Ce travail du « regarder » demande de l’attention, de la concentration, du temps également. Layla fait la différence entre « comprendre » et juste regarder : « je veux pas dire comprendre, je veux juste dire une œuvre la regarder ». Nous pensons que ces deux occurrences ciblent l’état d’esprit dans lequel Layla nous propose la rencontre : non pas d’essayer de comprendre, mais bien plus de regarder.

Pratique plastique personnelle de l’enseignant

51LM 1er août 2012  
Donc quelque part cette pratique elle te permet, je te donne tous ces exemples, parce que je sais pas comment l’expliquer autrement, mais c’est vrai que la pratique te permet après de discuter beaucoup plus facilement avec les enfants de certains, de certains de certaines problématiques !

52 MEP 1er août 2012  
D’accord c’est un accompagnement en fait ?

53LM 1er août 2012  
Voilà ! Tout à fait et parce ce que, du coup, leur regard est plus ouvert et plus objectif, et plus critique aussi, huh ! Donc, donc du coup ils sont plus réceptifs à ce que tu vas leur dire après !

54 MEP 1er août 2012  
D’accord ! D’accord ! D’où l’intérêt de ce que tu dis après, « sensible, intime » etc., enfin tous ces/…/

55LM 1er août 2012  
Oui ! Parce ce que là-dedans, dans leur travail à eux, ils vont y faire passer des choses très personnelles !

57LM 1er août 2012  
Et du coup, ils vont vouloir en parler aussi,

59LM 1er août 2012  
Et tu vois, tout viens comme ça !

60 MEP 1er août 2012  
Oui ! Donc du coup après ils y a plus/…quand tu dis « appropriation » tu veux dire que justement ils ont la possibilité, de dire des choses, eux eux les touchent, facilement ?

61LM 1er août 2012  
Tout à fait, tout à fait !

63LM 1er août 2012  
Ils s’approprient, ils s’approprient pas l’œuvre qu’ils ont devant eux, mais ils sont rentrés dans leur œuvre à eux, ce qu’ils ont réalisé eux !

65LM 1er août 2012  
En discutant de l’œuvre qu’ils ont devant eux, ils vont parler aussi de celles qu’ils viennent de réaliser, donc du coup il y a quelque chose de beaucoup plus fort et d’intime, qui va passer automatiquement pour défendre leur travail, pour justifier, enfin ils peuvent du coup justifier, c’est pas vraiment défendre

66 MEP 1er août 2012  
D’accord, ils croisent leur propre travail ?
Layla aborde les possibilités supplémentaires qui s’engagent dans la rencontre avec l’œuvre. La pratique engage les élèves dans une discussion et une réflexion approfondies de l’œuvre : « c’est vrai que la pratique te permet après de discuter beaucoup plus facilement avec les enfants de certains, de certains de certaines problématiques ». Les problématiques dit-elle sont plus facilement approchées ; elles sont relayées par les œuvres. Layla nous explique cette progression méthodologique dans la compréhension : « leur regard est plus ouvert et plus objectif, et plus critique aussi… ils sont plus réceptifs… tout viens comme ça ». Les élèves reçoivent des œuvres de projections, qui leur permettent de parler d’eux. La pratique permet plus facilement cette prise de distance, parce qu’elle décale ou décentre le sujet : « dans leur travail à eux, ils vont y faire passer des choses très personnelles ». Les élèves peuvent alors plus s’investir. Layla traite la rencontre de cette manière avec des élèves, donc par la pratique, parce qu’elle cherche à obtenir une appropriation directe de l’œuvre : « Ils s’approprient, ils s’approprient pas personnelles ». Les élèves peuvent alors plus s’investir. Layla traite la rencontre de cette manière avec des élèves, donc par la pratique, parce qu’elle cherche à obtenir une appropriation directe de l’œuvre : « Ils s’approprient, ils s’approprient pas l’œuvre qu’ils ont devant eux.». Elle précise que les élèves ont choisi l’œuvre sur laquelle ils travaillent, sur laquelle plastiquement ils construisent une production, ou encore à partir de laquelle ils cherchent et expérimentent. L’appropriation passe par là : « mais ils sont rentrés dans leur œuvre, ce qu’ils ont réalisé eux ».

La difficulté viendrait du fait que la phase de face à face doit être vécue ou être le fruit d’une expérience esthétique personnelle : « C’est juste qu’ils se retrouvent plus seuls avec eux, quand ils sont devant un travail de pratique ». Cette phase est donc unique et solitaire. Layla répond « intime ». Le travail de pratique propose du temps aux élèves, aux adultes, pour s’approprier l’espace de l’œuvre et l’œuvre. Ce rapport à soi-même est plus intérieurisé, plus intime. Layla soulève l’importance de « se retrouver face à l’œuvre » dans un contexte singulier le fait d’être seul. Cette situation est difficilement expérimentée ; la cause en est souvent le nombre d’élèves, le visites groupées élèves ou adultes. Cependant le LAC, lieu d’art contemporain, offre de travailler dans cet état d’esprit entre recueillement et contemplation profane. Layla tente de nous faire prendre conscience de cette difficulté, qu’elle rencontre très souvent à son niveau. La modalité de rencontre rapproche l’œuvre ou approche la partie sensible de l’œuvre que celui qui regarde découvre dans un espace plus intime ». Celle-ci n’est pas très utilisée dit-elle : « elle n’est pas souvent utilisée, parce que je crois que les gens ne comprennent pas l’importance que ça peut avoir ». La raison principale est la méconnaissance de cette modalité ; quand elle est expérimentée elle n’est pas construite ou les raisons son déconnectées de la rencontre avec l’œuvre : « Très souvent tu as tendance à dire, aller on va poser un enfant, on va poser un enfant devant une œuvre, comme ça il va être plus calme, voilà, il va faire un petit bout de chemin, et nous on sera super tranquille, mais c’est pas le cas ». C’est aussi la fonction de l’œuvre et de l’art que remet en question Layla.

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu

**Démontrer une œuvre par jeu : ironie**

| 31LM 1er août 2012 | C’est vraiment là où réellement l’enfant va rentrer avec, dans l’œuvre ; va se l’approprier, va peut-être mieux comprendre les, le, la complexité de l’œuvre ; aussi, tu sais, pour te donner un exemple, à une époque nous avions eu des enfants, qui étaient venus voir une exposition, dans lequel nous avions eu le carré bleu de Patrick Des Gachons ; c’est un carré bleu, qui est dans un carré blanc, alors, bon c’est quelque chose, tu vois, de tout simple, et bien sur tu comprends bien que tous les élèves disent « hop, pouff ça moi, je peux en faire autant » ! |
| 33LM 1er août 2012 | Alors je prends celui qui dit ça et je lui ça tombe bien, tu peux en faire autant, et je le pose devant ! |
| 35LM 1er août 2012 | Et là il s’aperçoit de la complexité, tout à coup il s’aperçoit que ce carré bleu, enfin ce carré bleu dans ce carré blanc, n’est pas mis n’importe ou, enfin il a pas un taille quelconque, il a une taille très spécifique, puisque c’est la moitié, le carré bleu et à la moitié du carré blanc |
| 37LM 1er août 2012 | A ce niveau là, celui que nous avions nous ! |
| 39LM 1er août 2012 | Bon c’est sûr déjà ils ont du mal à faire un carré ! |
| 41LM 1er août 2012 | A main levée c’est pas facile, tu vois il y a plein de choses comme ça, après, je lui dis : « est-ce que ça reflète bien ce qu’il y a, en face ? ». Bien sur ils ne sont pas contents, donc ils recommencent et petit à petit, ils s’apercvoient que c’est beaucoup plus compliqué que ça ! |

Layla déconstruit en analysant avec les élèves cette œuvre de Patrick Des Gachons qui peut paraître simple « c’est un carré bleu, qui est dans un carré blanc, alors, bon c’est quelque chose, tu vois, de tout simple », mais qui s’avère complexe. Layla démonte son sens propre du terme, comme un assemblage de formes une mécanique précise, la complexité de l’œuvre, en utilisant la pratique : « tu peux en faire autant, et je le pose devant ». L’entrée dans l’œuvre se fait progressivement, d’abord
cette pratique, qui apporte la compréhension matérielle, physique, puis le deuxième temps, celui de l’information d’éléments décisifs de la composante de l’œuvre. Là où il voit une simplicité, se révèle dans le faire la complexité de l’œuvre. D’abord sa place dans l’espace de la toile : « là il s’aperçoit de la complexité, tout à coup il s’aperçoit que ce carré blanc, enfin ce carré bleu dans ce carré blanc, n’est pas mis n’importe où ». Ensuite les dimensions et le choix des dimensions des deux carrés : « enfin il a pas un taille quelconque, il a une taille très spécifique ». Enfin il découvre une règle qui est à l’origine de la genèse de cette œuvre : « puisque c’est la moitié, le carré bleu et à la moitié du carré blanc ». Layla entraine dans le faire les élèves à pouvoir comprendre toute l’originalité de l’œuvre et la démarche et l’investissement de l’artiste. Cette œuvre, nous paraît simple et pourtant recèle en elle, la démarche non explicite de l’artiste.

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie
Non renseigné

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aide dans le lieu de l’œuvre

L’espace de l’œuvre : être intime, seul avec l’œuvre pour la rencontrer

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>15LM 1er août 2012</td>
<td>Donc du coup la manière de regarder devient plus pointue, plus comment dire ?</td>
</tr>
<tr>
<td>17LM 1er août 2012</td>
<td>Ils sont moins influencés par ce qui se passe autour d’eux !</td>
</tr>
<tr>
<td>18MSEP 1er août 2012</td>
<td>D’accord ! Oui, donc il y a plus de concentration alors ?</td>
</tr>
<tr>
<td>19LM 1er août 2012</td>
<td>Voilà, je sais pas comment te l’expliquer mais c’est ça ! C’est juste qu’ils se retrouvent plus seuls avec eux, quand il sont devant un travail de pratique</td>
</tr>
<tr>
<td>20MSEP 1er août 2012</td>
<td>D’accord, c’était, le, le comment dire, le, la question que j’avais vu avec euh, avec euh, comment elle s’appelle Gaëlle Dupré, sur l’intimité ?</td>
</tr>
<tr>
<td>21LM 1er août 2012</td>
<td>Ouah! Voilà ! Intime oui c’est exactement ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>22MSEP 1er août 2012</td>
<td>Plus une entrée plutôt, intime dans l’œuvre ?</td>
</tr>
<tr>
<td>23LM 1er août 2012</td>
<td>Ouah voilà ! Intime face à l’œuvre et qui se dégage de l’œuvre !</td>
</tr>
<tr>
<td>24MSEP 1er août 2012</td>
<td>Et c’était un moment, en fait qui n’était pas souvent utilisé au niveau, enfin qui n’était pas souvent mis en place !</td>
</tr>
<tr>
<td>25LM 1er août 2012</td>
<td>Eh, elle n’est pas souvent utilisée, parce que je crois que les gens ne comprennent pas l’importance que ça peut avoir !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La modalité de rencontre dans le lieu de l’œuvre est choisie pour Layla avec un caractère plutôt intimiste. L’accrochage des œuvres, sans aucune saturation, permet d’être dans l’espace complet de l’œuvre et de se réserver un espace intimiste. Le phénomène de concentration amplifie le travail plus intérieur, plus en profondeur sur l’œuvre. Les élèves cherchent, regardent, développent une attention à l’œuvre qui fait disparaître des événements autour d’eux ou des situations qui les influenceraient : « ils se retrouvent plus seuls ». Cette solitude leur permet de retrouver la concentration nécessaire pour ne rien perdre de l’œuvre : « la manière de regarder devient plus pointue ».

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art

2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?

Faire prendre conscience de l’œuvre : L’« extensibilité » de l’œuvre

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>12MSEP 1er août 2012</td>
<td>Alors ! Pourquoi la pratique en fait, d’après toi, ça peut permettre de mieux rentrer dans les œuvres en fait ? Oui, voilà, c’était une question, en fait ?</td>
</tr>
<tr>
<td>13LM 1er août 2012</td>
<td>Ah Oui ! Ah écoute, moi je pense que la pratique, le fait de mettre, le fait de mettre un enfant devant une œuvre et de le faire travailler autour d’une œuvre, ça lui permet de prendre surtout conscience des détails, donc si tu veux ils sont obligés de rentrer dedans et de se concentrer sur l’œuvre ! De son extensibilité tu vois, te dire que c’est large son rayon, son champ, ses ramifications qui te touchent !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’œuvre est magique

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>868SR 7 juin 2012</td>
<td>Et je trouve ça dommage !</td>
</tr>
<tr>
<td>869 MEP 7 juin 2012</td>
<td>Oui ?</td>
</tr>
<tr>
<td>870SR 7 juin 2012</td>
<td>Parce que justement il faut que ça garde ce côté, un peu magique, un peu exceptionnel !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

On comprendra peut-être mieux ce caractère magique de l’œuvre, que l’on déjà rencontré dans le rapport à l’œuvre, que l’on a vu précédemment. Mais que veut dire exactement cette idée ? Layla semble dire qu’il ne faut pas tout révéler, tout dire de l’œuvre parce qu’elle trouve « dommage » que tout soit dit. Nous pensons qu’elle veut garder une part de découverte personnelle ou peut-être qu’il y a la une modalité de présentations de l’œuvre et qui donne une dimension « exceptionnelle » à l’œuvre, d’où l’impression « magique » qu’elle peut dégager.
L'expérience esthétique c'est laisser une chance à l'œuvre

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Text</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>115LM 1er août 2012</td>
<td>Ça d’accord ! Moi les œuvres que j’aime, je peux pas expliquer pourquoi je les aime, ces œuvres là. Elles ont touché une petite corde sensible au fond de moi, qui fait que cette œuvre là, eh ben elle me parle, quelque chose de très banal, quelque chose de très compliqué ? Et ça n’a rien à voir ! Tout à coup il y a quelque chose ! Bon faudrait qu’on soit psychiatre ou je sais pas quoi, pour analyser, pourquoi cette œuvre, elle te/.../</td>
</tr>
<tr>
<td>117LM 1er août 2012</td>
<td>Mais c’est juste qu’il faut donner la chance à une œuvre de venir vers toi !</td>
</tr>
<tr>
<td>119LM 1er août 2012</td>
<td>Si tu la regardes, si tu ne prends pas le temps de la regarder, ou si tu te fermes comme une huître, tu vois, en disant C’est nul ça, si se fort de moi, cet artiste, bon ben c’est sur, que c’est râpé, quoi, tu peux plus y arriver.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Layla explique sa conception personnelle d’une expérience esthétique en quelque sorte. Cette expérience devrait laisser une chance à l’œuvre de nous intercéter : « de venir vers toi ! ». C’est-à-dire qu’elle propose un autre point de vue sur la rencontre avec l’œuvre, qui est que l’œuvre peut elle-même venir à notre rencontre ; ce point de vue très étonnant, pourrait nous faire penser qu’il existe dans l’œuvre, au cœur de l’œuvre des rouages, qui peuvent jouer en la faveur d’une rencontre facilité avec le spectateur. Nous le comprenons ainsi : « Elles ont touché une petite corde sensible au fond de moi, qui fait que cette œuvre là, eh ben elle me parle ». Elle « nous touche », elle « nous parle ». Les aprioris du spectateur, de celui qui regarde, entravent l’entrée de l’œuvre. C’est bien un changement d’attitude que propose Layla et ce changement permettra au spectateur d’avoir une autre perspective de l’œuvre, mais avant tout il doit changer : « c’est nul ça, il se fort de moi, cet artiste, bon ben c’est sur, que c’est râpé », sinon il risque de rester sur cette base stéréotypée.

C’est-à-dire qu’elle propose un autre point de vue sur la rencontre avec l’œuvre, qui est que l’œuvre peut elle-même venir à notre rencontre ; ce point de vue très étonnant, pourrait nous faire penser qu’il existe dans l’œuvre, au cœur de l’œuvre des rouages, qui peuvent jouer en la faveur d’une rencontre facilité avec le spectateur. Nous le comprenons ainsi : « Elles ont touché une petite corde sensible au fond de moi, qui fait que cette œuvre là, eh ben elle me parle ». Elle « nous touche », elle « nous parle ». Les aprioris du spectateur, de celui qui regarde, entravent l’entrée de l’œuvre. C’est bien un changement d’attitude que propose Layla et ce changement permettra au spectateur d’avoir une autre perspective de l’œuvre, mais avant tout il doit changer : « c’est nul ça, il se fort de moi, cet artiste, bon ben c’est sur, que c’est râpé », sinon il risque de rester sur cette base stéréotypée.

2e) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité

La fonction de l’œuvre : un appel au regard

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Text</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>78 MEP1er août 2012</td>
<td>Ok, bon, alors après j’avais une autre petite question ! C’est : quel rôle en fait, tu penses que ceux qui détiennent les œuvres, artistes, ou éventuellement collectionneurs, ou joue ?</td>
</tr>
<tr>
<td>79LM1er août 2012</td>
<td>Lieu ?</td>
</tr>
<tr>
<td>80 MEP1er août 2012</td>
<td>Ou même le musée ?</td>
</tr>
<tr>
<td>81LM1er août 2012</td>
<td>Ouf! Tout à fait, là où l’art se trouve ! Alors la rue aussi !</td>
</tr>
<tr>
<td>82 MEP1er août 2012</td>
<td>Ça à quoi comme rôle ? C’est quoi comme rôle important aujourd’hui, quoi, voilà ?</td>
</tr>
<tr>
<td>83LM1er août 2012</td>
<td>Alors là, c’est de toucher, je pense que c’est de toucher, tu sais pour moi, une œuvre, tu sais pour moi une œuvre, une œuvre, que ce soit l’artiste qui l’ai réalisé ou que quelqu’un me présente comment aussi, c’est quelque chose, c’est un appel au regard et c’est un appel aussi à tout ce qui est sensible et en même temps critique, les deux là-dedans, je sais pas comment te l’expliquer mais/.../</td>
</tr>
<tr>
<td>85LM 1er août 2012</td>
<td>Si tu veux, quand je regarde les gens qui viennent visiter les lieux, par exemple, tu vois différentes façons de regarder les œuvres !</td>
</tr>
<tr>
<td>87LM1er août 2012</td>
<td>Y a des personnes qui vont passer très vite, qui vont s’arrêter tout à coup devant une œuvre.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Il y a plusieurs fonctions de l’œuvre délivrée par Layla. L’œuvre doit « toucher » le spectateur : « c’est de toucher, je pense que c’est de toucher ». Elle utilise deux fois le verbe, nous pensons qu’elle insiste particulièrement sur cette dimension : celle de l’émotion, du sensible, de la sensibilité, vu dans le chapitre 1 de la première partie. Ensuite l’œuvre est pour Layla un appel « au regard ». L’œuvre nous amène vers elle, nous apporte quelque chose de très banal, quelque chose de très compliqué ? Et ça n’a rien à voir ! Tout à coup il y a quelque chose ! Bon faudrait qu’on soit psychiatre ou je sais pas quoi, pour analyser, pourquoi cette œuvre, elle te/.../. 

Si tu veux, quand je regarde les gens qui viennent visiter les lieux, par exemple, tu vois différentes façons de regarder les œuvres !

L’œuvre pour comprendre des notions plastiques

<table>
<thead>
<tr>
<th>Réf.</th>
<th>Date</th>
<th>Mention</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>537LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ben je trouve que ça, c’est un moyen un outil, pour travailler avec les enfants, plein de notions plastiques.</td>
</tr>
<tr>
<td>539LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>De notions ou plutôt des compétences et en même temps ça change un peu de ce qu’ils voient, d’habitude, et puis moi, ça m’intéresse, donc j’aime autant le faire avec ce qui me plait, hun.</td>
</tr>
<tr>
<td>541LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>De travailler des notions différentes avec ce qui me plait, et je trouve que c’est un moyen pour les enfants d’entrer plus facilement dans certaines notions, qui peuvent être assez complexes et, euh,</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’œuvre a une fonction d’outil, si l’on peut dire pour Layla, qui amène à devenir curieux, réceptif à ce qui nous entoure. L’œuvre peut-elle induire la capacité à regarder l’œuvre ? Devons-nous comprendre l’œuvre ou devons nous la regarder ? Et comment la regarder ?

Layla propose d’utiliser une fois notre curiosité piquée, des notions plastiques pour accéder à l’œuvre, à sa compréhension : « un moyen un outil, pour travailler avec les enfants, plein de notions ». Les notions sont intégrées à l’œuvre. Layla évoque le terme de « des compétences » qu’elle superpose à « notion ». Nous supposons que les compétences dont elle parle sont celles du spectateur, l’enfant. Elle ne décline pas ces compétences, alors que nous comprenons ce qu’elle entend par notion : notions plastiques de l’œuvre, constituant. Cependant elle explique de quelle manière et dans quelles conditions, elle aime faire ce travail de médiation de l’œuvre avec les élèves : « ça change un peu de ce qu’ils voient, d’habitude », elle propose dans un premier temps d’avoir à des œuvres peu connues et peu communes. La collection des Moget est une collection à disposition du public. C’est ainsi que la famille entend gérer sa collection. Elle est bien sûr accès sur l’art contemporain et Piet Moget s’engage depuis longtemps dans un combat pour mettre en valeur de très jeunes artistes. Les œuvres présentées sont peu communes. Ensuite Layla continue dans l’explication de ces conditions : « et puis moi, ça m’intéresse ». Layla exprime par cette expression tout l’attachement qu’elle a aux œuvres et ce rapport aux œuvres lui permet d’être dans cette attitude « intéressée ». Enfin elle donne les dernières conditions : « donc j’aime autant le faire avec ce qui me plait ». Pour Layla il est important de donner à voir des œuvres qui plaisent. Est-ce la passation de l’œuvre ? Est-ce que l’entrée, la rencontre avec les œuvres est plus facile lorsqu’on a soi-même un plaisir à voir l’œuvre ? Nous pensons qu’elle assume cette position : « De travailler des notions différentes avec ce qui me plait ». Il est plus facile d’entrer au cœur même de l’œuvre : « je trouve que c’est un moyen pour les enfants d’entrer plus facilement dans certaines notions » et d’aborder la complexité de l’œuvre : « qui peuvent être assez complexes ».

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain

<table>
<thead>
<tr>
<th>Réf.</th>
<th>Date</th>
<th>Mention</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>267LM</td>
<td>1er août 2012</td>
<td>Et ça m’a permis de, on a permis avec Sylvie, on a pu travailler, sur cette idée de l’abstraction, qui part quand même d’un point réel ! Et d’apprendre du coup, quand on a peur, c’est vrai, je peux comprendre, mais ne rien dire juste regarder d’un peu plus près, c’est tout !</td>
</tr>
<tr>
<td>269LM</td>
<td>1er août 2012</td>
<td>Un regard d’artiste que quelque chose, une lumière, qui tombe sur un sol, voilà ! Pour ça la démarche de Mondrian, elle est claire !</td>
</tr>
<tr>
<td>271LM</td>
<td>1er août 2012</td>
<td>Voilà ! Tout à fait ou part Van der Leck, bon et ça, ça m’a beaucoup permis de travailler, de parler de l’abstraction de choses comme ça !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Aller progressivement d’une réalité, permet de comprendre le sens de cette orientation : « travailler, sur cette idée de l’abstraction, qui part quand même d’un point réel ». Les enseignants s’inquiète de ne pas savoir quoi dire sur cet art, mais Layla leur propose une alternative dans ce dispositif, de ne rien dire mais de « regarder d’un peu plus près ».

141LM 1er août 2012 Et alors elles ne parlaient que de ça, elles s’en foutaient de ce qu’il y avait, et il y avait, tu sais, une artiste iranienne, dont je ne me souviens plus le nom, qui présentait des tableaux qui étaient dans les couleurs et certains éléments étaient tirés de tous les drapeaux de toute l’Europe !

143LM 1er août 2012 Alors elle est iranienne, donc on comprend, on connaît le problème des femmes iranienne, tout ça !

145LM 1er août 2012 Donc y avait, une sorte de réaction à l’Europe qui ne réagissait pas au problème de la femme en Iran, tu vois y avait tout un message !

147LM 1er août 2012 Qui passait dans cette installation ! Et ces filles qui arrêtaient pas de blaguer, qui n’écoutaient pas, qui en avaient rien à faire ! Et ce que je te disais, qui parlaient de telle chanteuse, tel truc, enfin voilà ! Alors après je leur ai dit : oui ben c’est ça, occupez vous, vous voulez être des stars, de la star académie, tu sais, elles ont répondu, elles ont été manipulées, et vous, vous allez être très forte, comme femmes manipulées et ça, je peux vous dire que vous allez être manipulées, et vous allez pas être traitées comme des femmes, vous allez être traitées comme des esclaves, parce que vraiment vous n’avez rien dans votre cervelle !

149LM 1er août 2012 Alors elles ont été vexées, vexées !

151LM 1er août 2012 Donc elles se sont retirées, elles se sont mis en retrait un petit peu, mais elles ont écouté tous ce que je disais !

153LM 1er août 2012 Tout ce que j’expliquais, et d’un seul coup, y en a une, qui était marocaine, en plus, qui a dit, oui, mais les femmes voilées, un jour elles se réveillent, elles se réveillent, elles se rebelleront !

155LM 1er août 2012 (rire) Je savais pas, quand même, d’un seul coup, tu sais, et après Sylvie m’a expliquée que cette, ce groupe de 3 filles ont été beaucoup plus attentives en classe aussi !

157LM 1er août 2012 J’ai du toucher une corde, des fois je parle, je peux être, quand on m’oblige à faire, des fois je peux, un peu comme toi !

159LM 1er août 2012 Je peux être un petit peu agressive ! C’est vrai que ça me fait tellement de peine quand je vois des fois des filles qui/.../ parce qu’en fait, elles se le refusent !

160MEP 1er août 2012 Qui se refusent ça ?

161LM 1er août 2012 Vous vous rendez pas compte, quoi, vous allez être, on va se servir de vous, vous allez être manipulées, complètement vous aurez aucune indépendance, ça va être triste, quelle vie vous allez avoir ! Ça les marque quand même !

L’art contemporain serait au service de la compréhension de notre quotidien. Layla commente une réaction d’une adolescente, qui se sent toucher par l’œuvre de Maryam Najd : « Toucher une corde ». Comment toucher des élèves ? Layla apporte des éléments de réflexion sur l’œuvre qui crée un retraitemnt : « Donc elles se sont retirées ». Elle nous raconte le comportement de retrait, de refus, parce que souvent emprunt d’ignorance de ces élèves face à l’œuvre. Mais finalement ces jeunes adolescentes sont touchées et reviennent sur leur attitude : « d’un seul coup, y en a une, qui était marocaine, en plus, qui a dit, "oui, mais les femmes voilées, un jour elles se réveillent, elles se réveillent, elles se rebelleront" ». La rencontre de l’œuvre a été plus forte et la médiatisation a fait naître un sursaut, d’après Layla : « Je peux être un petit peu agressive ! C’est vrai que ça me fait tellement de peine quand je vois des fois des filles ». Il y même pour Layla une forme de retraitement et de refus de soi-même : « qui/.../ parce qu’en fait, elles se le refusent ».

L’art contemporain peut peut-être toucher quelque chose de plus subtile, plus profond en nous.
Nous ne savons pas si ce sont les spectateurs qui en font trop : « Alors les gens dans les musées, ils font trop » ou les services des musées qui offrent trop aux spectateurs : « ils font trop, pour moi ils font trop de choses […] Il y a trop, documents, et même maintenant tout ces appareils ». Il y a trop de choses à voir, à entendre à parcourir et le spectateur en fait de trop. Dans tous les sens Layla pense que cette surabondance perd le dynamisme d’une rencontre avec l’œuvre : « C’est un point de vue, personnel, je ne dénigre pas, mais je me demande, je ne suis pas tout à fait certaine, que ce soit la bonne solution ». Du moins pour elle, ce n’est pas la « bonne solution […] pour que les gens rencontrent les œuvres ». L’œuvre conserve pour Layla une sorte d’aura, de pureté, une aura (BENJAMIN), quelque chose que l’œuvre doit se dévoiler, se révéler, se reconstruire avec celui qui regarde : « ça met l’œuvre à un niveau qui ne pourra jamais lui permettre de rivaliser ». Cela ne l’empêche pas de lutter devant cette idée « récalcitrante » de musée : « fastidieux », une idée reçue sur le musée (HEINICH)

AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition

L’œuvre est un outil qui enseigne et aide à enseigner l’œuvre : quelle est ou quelles sont ses fonctions ?

Choisir des œuvres qui portent un message

Si l’on admet que l’œuvre est un outil, comme tout outil, il doit être en possession de fonctions. Une des fonctions semble dire Layla et que nous trouvons primordiale, de la rencontre avec l’œuvre, à autoriser une plus grande acuité. Layla nous fait part de son expérience, avec un groupe de jeunes adolescentes. Layla parle d’œuvre qui porte un « message » et donc possède par cette charge un pouvoir.

139LM 1er août 2012 Ou alors je me souviens d’une fois, j’avais une exposition de Médamorphosis230, et j’étais un petit peu, j’étais un peu allée les chercher, écoute, c’était des 4ème, c’était en fait, elles étaient dans le truc de genre « star académie », tu vois, je sais pas quoi là, à la télévision ! (rire)

141LM 1er août 2012 Et alors elles ne parlaient que de ça, elles s’en foutaient de ce qu’il y avait, et il y avait, tu sais, une artiste iranienne, dont je ne me souviens plus le nom, qui présentait des tableaux qui étaient dans les couleurs et certains éléments étaient tirés de tous les drapeaux de toute l’Europe!

143LM 1er août 2012 Alors elle est iranienne, donc on comprend, on connaît le problème des femmes iranienne, tout ça !

145LM 1er août 2012 Donc y avait, une sorte de réaction à l’Europe qui ne réagissait pas au problème de la femme en Iran, tu vois y avait tout un message !

147LM 1er août 2012 Qui passait dans cette installation ! Et ces filles qui arrêtaient pas de blague, qui n’écoutaient pas, qui en avaient rien à faire ! Et ce que je te disais, qui parlait de calechette, un truc, enfin voilà ! Alors après je leur ai dit : oui ben c’est ça, occupe-vous, vous voulez être des stars, de la star académie, vous savez, c’est manipulation et cie, et vous, vous allez être très forte, comme femmes manipulées et ça, je peux vous dire que vous allez être manipulées, et vous et allez pas être traitées comme des femmes, vous allez et être traitées comme des esclaves, parce que vraiment vous n’avez rien dans votre cervelle !

149LM 1er août 2012 Alors elles ont été vexées, vexées !

151LM 1er août 2012 Donc elles se sont retirées, elles se sont mis en retrait un petit peu, mais elles ont écouté tous ce que je disais !

153LM 1er août 2012 Tout ce que j’expliquais, et d’un seul coup, y en a une, qui était marocaine, en plus, qui a dit, oui, mais les femmes voilées, un jour elles se réveillent, elles se réveillent, elles se rebelleront !

Les œuvres de l’artiste iranienne, Maryand Najd sont violentes. Elles mettent à l’épreuve l’émotion, la sensibilité du spectateur, mais plus encore elles touchent profondément les femmes, directement interpellées : « Alors elles ont été vexées, vexées ». Les sujets de ses installations sont les agressions ou les viols et nous alerte sur la soumission des femmes iraniennes condamnées à porter le voile. Layla utilise le pouvoir de ces œuvres pour ramener à elles et les jeunes filles, venues avec leur enseignant. La œuvre ne se termine par la parole de l’adolescente, avec un propos qui montre l’impact de l’œuvre et matérialise cette charge émotionnelle : « mais les femmes voilées, un jour elles se réveillent, elles se réveillent, elles se rebelleront ». Le pouvoir de cette œuvre particulière, souligné par Layla, revient sur les fonctions de l’œuvre comme outil de levier, pour bouleverser « déloger de nos habitudes », dit Philippe, l’art doit déranger (PELISSIER), ébranler (MARCADE). Il relance l’émotion, il permet une acuité, il va chercher le spectateur dans son retraitement, il bouleverse, il oblige à une réaction.

3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs/ les reproductions

La matérialité : la spatialité de l’œuvre

| 13LM1er août 2012 | Ah Oui ! Ah écoute, moi je pense que la pratique, le fait de mettre, le fait de mettre un enfant devant une œuvre et de le faire travailler autour d’une œuvre, ça lui permet de prendre surtout conscience de l’œuvre, tu sais de sa, de la spatialité de l’œuvre, des détails, donc si tu veux ils sont obligés de rentrer dedans et de se concentrer sur l’œuvre ! De son extensibilité tu vois, te dire que c’est large son rayon, son champ, ses ramifications qui te touchent !


La rencontre de l’œuvre doit tenir compte de cette spatialité : « c’est large son rayon, son champ ».

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques

La composition d’un classique pour appréhender la rencontre avec l’œuvre

| 31LM 1er août 2012 | C’est vraiment là où réellement l’enfant va rentrer avec, dans l’œuvre ; va se l’approprier, va peut-être mieux comprendre les, le, la complexité de l’œuvre ; aussi, tu sais, pour te donner un exemple, à une époque nous avions eu des enfants, qui étaient venus voir une exposition, dans lequel nous avions eu le carré bleu de Patrick Des Gachons ; c’est un carré bleu, qui est dans un carré blanc, alors, bon c’est quelque chose, tu vois, de tout simple, de bien sur tu comprends bien que tous les élèves disent « hop, pouff ça moi, je peux en faire autant » !

Le format de l’œuvre et sa conception mathématique échappe aux élèves : « enfin il a pas un taille quelconque, il a une taille très spécifique, puisque c’est la moitié, le carré bleu et à la moitié du carré blanc ». Layla utilise cette structure et dit pouvoir accrocher les élèves, pour qu’ils puissent s’approprier l’œuvre. Ils passent de « "hop, pouff ça moi, je peux en faire autant " » à une appropriation pour Layla. Elle montre comment elle s’appuie sur la composition de l’œuvre, deux carrés centrés, de couleur bleue et blanche et sur le format, très imposant, pour accompagner les élèves : « là il s’aperçoit de la complexité, tout à coup il s’aperçoit que ce carré bleu, enfin ce carré bleu dans ce carré blanc, n’est pas mis n’importe où, enfin il a pas un taille quelconque, il a une taille très spécifique, puisque c’est la moitié, le carré bleu et à la moitié du carré blanc ».

| 35LM 1er août 2012 | Et là il s’aperçoit de la complexité, tout à coup il s’aperçoit que ce carré bleu, enfin ce carré bleu dans ce carré blanc, n’est pas mis n’importe où, enfin il a pas un taille quelconque, il a une taille très spécifique, puisque c’est la moitié, le carré bleu et à la moitié du carré blanc

| 37LM 1er août 2012 | A ce niveau là, celui que nous avions nous !

Le détail permet une forme d’appropriation de l’œuvre, pour Layla. Comment mieux comprendre, mieux appréhender l’œuvre si ce n’est dit Layla en travaillant sur les détails de l’œuvre : la conception et la structure de l’œuvre, la composition et les dimensions : « ce carré bleu, enfin ce carré bleu dans ce carré blanc, n’est pas mis n’importe où, enfin il a pas une taille quelconque, il a une taille très spécifique, puisque c’est la moitié, le carré bleu et à la moitié du carré blanc ». Pour

231 Commande publique Centre d’art contemporain Domaine de Kerguéhennec, Locminé.
La complexité de l’œuvre ne peut être approchée que par cette intense observation, d’après Layla et cette intense observation creuse en détail les espaces que le spectateur est amené individuellement à franchir, jusqu’à une attitude plus : « intime face à l’œuvre ». Pour Layla, il faut savoir attendre, face à l’œuvre, attendre que cette spatialité de l’œuvre fasse son effet ; elle pense que spectateur et œuvre font tout deux une part du chemin. On n’en revient à ce qu’elle disait tout au début de cette analyse, sur l’œuvre a en elle cette propension à nous appeler.

### Les consignes et les contraintes accompagnent

| 193LM 1er août 2012 | Y en avait pas tu vois, et du coup elle était un petit peu vexée ! Et puis je lui ai fait un petit compte-rendu que je lui ai envoyé, en lui expliquant que j’étais désolée, que, voilà, y avait ; c’était un peu dommage que les enfants n’est pas pu comprendre tout ça, et figure toi qu’elle est revenue l’année d’après, elle m’a dit qu’elle avait été complètement idiote, et que elle comptait bien à ce que je fasse quelques réflexions la prochaine fois. |
| 195LM 1er août 2012 | Voilà! |
| 197LM 1er août 2012 | Parce qu’elle ne voulait pas de consignes ! Ce n’était pas des consignes, ni des contraintes, parce que les contraintes et les consignes, elles accompagnent, quelque part, elles, elles construisent ton idée, tes essais, avec des contraintes, tu tentes, tu vois là, tu essex ce support-là et un autre, ou cet outil, tu fais ce geste-là et un autre, tu changes, ta consigne elle te donne les limites, les marges là où tu peux aller et là où tu ne peux pas, elle te cadre dans un espace, juste pour te donne un chemin, comme l’œuvre d’ailleurs, tu vois tu ça, tu le sais bien tout ça ! On peut donner des consignes et des contraintes fortes et avoir des œuvres… |
| 199LM 1er août 2012 | C’était juste leur dire : o regardez mieux, est-ce que c’est ça, est-ce qu’on voit tout ça, est-ce que vous croyez que vous voyez tout ça ? Sans tourner la tête ? » Tu vois euh ! mais tu vois… |

La consigne et la contrainte génèrent le travail des élèves. Nous avons conscience de la difficulté sur le travail plastique des élèves lorsqu’elles sont absentes. Les consignes et les contraintes permettent d’entrer dans un travail plastiques parce qu’elles accompagnent les choix des élèves de support, de technique, d’outils, de gestes, et de ce fait elles construisent l’idée. Elles permettent d’essayer, d’expérimenter et enfin de produire. Layla se heurte à la conception d’une enseignante qui ne veut pas son programme qui se développe dans le temps (Œuvre précédemment montrée)

### 3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même : autres médiateurs

| 274MEP 1er août 2012 | Tu avais marqué aussi « rompre avec le ludique », avec l’idée du ludique, j’ai, tu peux expliquer un peu |
| 275LM 1er août 2012 | Oui, je, je, j’ai, j’ai un peu peur, j’ai un peu peur de ce mot, ludique ! |
| 277LM 1er août 2012 | En France, on est en train de rentrer dans ce monde ludique un peu partout et ça me fait un petit peu peur parce que je ne pense pas que le monde de l’art, peut être quelque chose de ludique, je pense qu’il peut être quelque chose, de, de, de, c’est quelque part ludique, si tu veux ! |
| 278MEP 1er août 2012 | C’est pas équivalent à plaisir pour toi ? |
| 279LM 1er août 2012 | Oui, beaucoup plus, oui on en parle, on veut faire passer, dans tout ce travail, de vouloir trop ouvrir, tout ça un peu trop justement ! |
| 281LM 1er août 2012 | Un peu comment on appelle ça, un truc d’attractions, |
| 282MEP 1er août 2012 | Oui, d’accord, d’accord donc un peu ? |
| 283LM 1er août 2012 | L’enfant va jouer, par rapport à ça, mais d’une manière naturelle, par lui-même, mais pas avec plein de, plein de, sophistication de jeux, de lumière, |
| 285LM 1er août 2012 | Je ne suis pas tout à fait, je ne suis pas pour ça ! |
| 286MEP 1er août 2012 | D’accord ! d’accord, je comprends bien, moi je voyais l’idée de ludique, plutôt dans l’idée de plaisir, c’est-à-dire d’être plus /…/ ? |
| 287LM 1er août 2012 | Ah oui, tout à fait ! |
| 288MEP 1er août 2012 | Plutôt dans ce côté-là, moi je le voyais comme ça ! C’est vrai que j’avais pas l’idée du,/…/ j’étais |

---

Layla se méfie de l’art facile, parce qu’il semble que les enfants sont prisonniers, voir « blasés » : « justement, le fait que les enfants sont un peu blasés quand même, donc je lui dis comme ça tout simplement, devant un œuvre ». 

Elle ne refuse pas le terme de « plaisir » ou de « ludique », mais vu sous l’angle personnel, quelque chose qui vient quelque part de soi, d’assez impalpable, indicible ; nous pensons à la relation intime dont parlait Layla plus haut. Le jeu est décrit plus précisément, dans la suite des répliques comme un partenaire qui aide à la découverte de l’œuvre. Layla doute des possibles rencontres ludiques avec l’œuvre ; elle défend l’idée de « plaisir », mais se pose des questions par rapport à l’idée même du « ludique », peut-être comme une dimension particulière de l’œuvre.

Accentuer la rencontre avec l’œuvre : l’artiste en train de produire

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>323LM 1er août 2012</td>
<td>Et puis y a celle-là rencontre que j’ai eue avec les élèves du collège Sévigné de Narbonne !</td>
</tr>
<tr>
<td>325LM 1er août 2012</td>
<td>Donc ils sont venus rencontrer papa ! Euh, euh, sur 2 jours ! C’était, donc rencontre de mon père à l’atelier ! Après travail au bord de la mer, l’après midi, donc visite de l’exposition temporaire, le lendemain, c’était travail au bord de l’étang, et l’après midi, visite de la collection, et eux après ont travaillé, euh, mai c’était incroyable c’était des enfants tu sais, qui étaient d’une euh, et c’était pas avec un professeur d’arts plastiques, c’était avec un professeur de français, et donc il y a eu l’écriture aussi, et moi je trouve que l’écriture c’est quelque chose de hyper fort.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les élèves sont venus rencontrer l’artiste sur place, sur son lieu de travail ; Layla a ris en charge la médiation entre l’artiste, son père, les élèves, mais aussi le lieu où l’œuvre naît : « la rencontre que j’ai eue avec les […] Ils sont venus rencontrer papa donc […]. Rencontre de mon père à l’atelier […]. c’était travail au bord de l’étang.». Layla nous montre la progression qui est apportée dans la rencontre. Cette modalité permet au élève d’entrer progressivement, mais surtout de faire apparaître l’œuvre, non pas comme un objet banal, ou au contraire un objet sacré, mais comme un objet auquel on peut porter une attention fine et qui demande un lieu, organisé, spécifique autour de lui pour être rencontré. La découverte également du lieu de création de l’œuvre apporte une dimension inédite dans la rencontre.

La rencontre de l’œuvre par une médiation autour de l’écriture

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>327LM 1er août 2012</td>
<td>Ça permet de, y a quelque chose qui va passer en plus,</td>
</tr>
<tr>
<td>329LM 1er août 2012</td>
<td>J’ai eu une autre expérience aussi, une toute dernière, avec Sylvie, on a été terriblement émus c’était avec des stages d’enseignants, d’enseignants là par contre !</td>
</tr>
<tr>
<td>331LM 1er août 2012</td>
<td>De primaire, avec des enseignants qui étaient assez rébarbatifs à l’art contemporain, et nous l’avions fait un petit peu exprès parce que c’était pour débloquer cette appréhension par rapport à l’art contemporain, on avait donc, il y avait la collection, mais on leur a fait choisir, les œuvres obligatoires devant lesquelles ils devaient écrire un texte !</td>
</tr>
<tr>
<td>333LM1er août 2012</td>
<td>Qui étaient vraiment très rébarbatives, les œuvres il y avait Keneth Noland, tu vois il y avait des œuvres qui étaient trop faciles !</td>
</tr>
<tr>
<td>335LM1er août 2012</td>
<td>Je dois avouer que les enseignants, j’attends encore, j’ai pas reçu les, c’est Anne Marie Lebond, qui doit m’envoyer les textes, mais euh, elles nous ont énervées, les textes, alors qu’elles étaient très perdues !</td>
</tr>
<tr>
<td>337LM1er août 2012</td>
<td>Elles, c’était des textes tout à fait libres en fait !</td>
</tr>
<tr>
<td>339LM1er août 2012</td>
<td>Elles nous ont parlé, mais elles nous ont ouverts leur cœur !</td>
</tr>
<tr>
<td>341LM1er août 2012</td>
<td>Y en a qui ont inventé une histoire autour, enfin c’était, c’était très, très beau !</td>
</tr>
<tr>
<td>343LM 1er août 2012</td>
<td>C’était un atelier d’écriture magnifique !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Une autre modalité apparaît dans les propositions de Layla ; celle de l’écriture autour de l’œuvre et dans la rencontre avec l’œuvre : « c’était des textes tout à fait libres en fait ». Layla exprime l’émotion qu’elle a ressentie face à la confrontation des textes écrits par les enseignantes en rapport avec les œuvres qu’elle leur présentait : « Elles nous ont parlé, mais elles nous ont ouverts leur cœur ». L’œuvre a permis l’expansion de la rencontre dans écriture de textes très « beaux » dit Layla : « enfin c’était, c’était très, très beau ». Les œuvres ont impliqué personnellement les enseignantes qui vivaient cette rencontre, lui donnant un caractère « magnifique ».
Nous pensons que dans cet événement, Layla a pris du recul par rapport à ce qu’elle pense, peut-être par rapport aux préjugés qu’elle avait, aux idées qu’elle s’était faite du groupe : « De primaire, avec des enseignants qui étaient assez rébarbatifs à l’art contemporain ». La relation entre les enseignants et les œuvres, s’est nouée dans l’écriture. L’œuvre est difficile reconnait Layla, voire même « vraiment très rébarbative », mais elle semble avoir soutenu les enseignantes, parce qu’elle croit fermement dans les possibilités de l’écriture comme médiation. Elle a su maintenir un contact et elle a leur révélé une part de personnalité.

Layla insiste sur cette possibilité que l’œuvre a de nous servir : « servir une noble cause par l’intermédiaire de « l’écriture », parce que dit-elle : « l’écriture peut permettre de mieux regarder une œuvre ».

3e) Rôle de l’enseignant : Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école
Non renseigné

AXE 4 « Professionnalité ») Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action)

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus

Voir ce que l’artiste voit : le motif de l’œuvre vu par l’artiste et les élèves

Piet Moget travail à Port-La-Nouvelle face à un motif auquel il a consacré presque toute sa vie. Il continue cette quête, aujourd’hui encore quand sa santé le lui permet. La rencontre de l’œuvre passe aussi par la rencontre avec l’artiste, pour Layla. Elle dévoile dans cette interaction, un incident qui montre que le rôle de médiation pour les adultes, face à l’œuvre en train de se créer, face aux productions des élèves face à l’œuvre et face au modèle de l’œuvre lui-même, est une nécessité. Layla raconte une situation face à une enseignante, qui lui pose question : « on s’aperçoit que les enfants commencent à s’installer, et ils ne regardent plus du tout le sujet ». Les élèves dessinent sans regarder, utilisent les couleurs sans les modérer par rapport au réel, au sujet. Layla cherche à redonner aux élèves et à l’enseignante un autre angle de vue : « mais avant de commencer à dessiner, vous devriez regarder ce que vous avez devant vous », ce qui ne va pas de soi : « je vois l’enseignante qui commence à tiquer ». 

235 Le site de Klaas Stapert (décédé en 2010), ami de Piet Moget, musicien, compositeur, propose une composition musicale, sur l’œuvre de Piet Moget. Il offre quelques aspects des toiles de Piet Moget.
L’œuvre en train de se faire et l’artiste sont à disposition face à l’enseignante et face aux élèves. L’enseignante n’a pas la possibilité de lâcher prise, parce qu’elle estime devoir faire son travail d’enseignante en laissant faire les élèves : « là elle se met à se fâcher en disant : je n’aime pas qu’on intervienne sur ce que font les enfants, il faut les laisser libre ». L’explication de cette situation met en avant des compétences nécessaires de l’enseignante face la rencontre de l’œuvre, qu’elle découvre dans cette situation. Les élèves produisent face à un sujet réel : le réel vécu comme celui de l’artiste. L’enseignante réagit violemment, pour Layla. S’est-elle fixée des objectifs qui ne correspondent pas à ce qu’on lui propose ? Layla accompagne cette enseignante progressivement dans une autre rencontre avec l’œuvre. Il faut accepter que le temps passe, pour que l’enseignante comprenne l’enjeu de cette rencontre particulière entre le lieu spécifique de la création de l’œuvre, l’œuvre en train de se faire, l’artiste et les élèves : « je n’interviens pas, on leur dit juste, de regarder mieux et que le ciel est de la même couleur, je dis c’est pas intervenir vraiment, tu vois ». La volonté de Layla est de faire travailler les élèves est de travailler sur ce qu’on appelle le motif. Les règles sur ce travail, ne sont pas d’y faire ce que l’on a envie, mais bien plus de tenter de rendre ce que l’on voit ou ce que l’on ressent. Ce que propose Layla dans sa discussion : « regarder mieux ! ». La mer est inexistante à cet endroit et avec les positions assises des élèves, le soleil voilé, un ciel blafard coloré pâle, diaphane, nuancée de légers bleus clairs, il n’est pas possible de distinguer des éléments précis du paysage : « C’était un ciel qui était presque gris tu vois ». Layla montre comment elle procède pour reprendre avec l’enseignante ce qu’elle n’avait pas vu du travail des élèves. L’œuvre et le regard plus aiguisé sur l’œuvre, ne peut lui permettre de mieux voir le travail des élèves, mieux le conduire dans la pratique plastique. Layla l’éclaire sur la production. « faire les choses, mais d’y apporter de soi, de son monde sensible.

L’imaginaire des élèves

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Texte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>201LM</td>
<td>Tout à fait, ça fait partie de ces enseignants, justement, qui sont persuadées que, il faut laisser les élèves devant le truc sans consigne, sans contraintes !</td>
</tr>
<tr>
<td>202ME</td>
<td>C’est terrible ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>203LM</td>
<td>Ça c’est impossible ! Tu vois c’était pareil, avec une école de, qu’est-ce que c’était ? Une petite école primaire, aussi, zut /... C’était à Mirepeisset je crois, Mirepeisset, y avait à une époque, je sais pas si tu te souviens, y avait eu un programme scolaire qui était, euh, un programme la tête dans les étoiles !</td>
</tr>
<tr>
<td>205LM</td>
<td>Et la tête dans les étoiles, c’était donc, y avait, c’était avec une classe, une classe culturelle, qui était venue, et dans cette classe culturelle, j’ai du travailler avec eux sur 4 jours et elle voulait travailler vraiment sur le projet, donc la tête dans les étoiles, bon je dis oui, pas de problème, dans les étoiles, moi j’aurais dit plutôt imagination, tu vois des choses comme ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>207LM</td>
<td>Alors pour travailler dans l’imagination, j’étais partie du principe que le 1er jour on allait travailler sur le paysage, sur les arbres, qui avaient autour du LAC, tu vois des choses comme ça, et ces arbres là, après on allait les, les comment dire, les transformer, tu vois mais après avoir travaillé d’après du visu, sur les arbres</td>
</tr>
<tr>
<td>209LM</td>
<td>Et après 2ème journée, de les transformer et tout ça, après je venais travailler chez eux à l’école, et figure-toi que l’enseignante elle a pas du tout voulu travailler sur ça, elle la tête dans les étoiles c’était des ovnis, des, des, des monstres volants !</td>
</tr>
<tr>
<td>213LM</td>
<td>Ils ne pouvaient pas vraiment inventer quelque chose de vraiment précis !</td>
</tr>
<tr>
<td>221LM</td>
<td>Ils avaient pas d’imagination parce qu’ils, pour l’imagination il faut avoir un bon bagage, de réalité devant soi, aussi !</td>
</tr>
<tr>
<td>222ME</td>
<td>Oui, ben oui, si tu travailles pas avec des œuvres, des références, des documents, tu peux pas t’en sortir !</td>
</tr>
<tr>
<td>223LM</td>
<td>Là y avait rien !</td>
</tr>
<tr>
<td>225LM</td>
<td>Voilà ! Donc ils avaient aucune référence !</td>
</tr>
<tr>
<td>226ME</td>
<td>Ils travaillaient avec juste ce qu’ils avaient dans leur tête alors ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Et puis ces arbres là ! Ils les ont peints tellement vite, tu vois qu’en fait c’est devenu des choses pas possibles ! Des couleurs, pas possibles ! Je leur dis voilà vous avez une sacrée imagination les arbres ont été transformés ! Et l’enseignante elle l’a mal, elle l’a pas bien pris sur le moment ! La conseillère pédagogique étant là, elle m’a dit, effectivement c’était plus intéressant de travailler là-dessus ! Et donc quand on est revenu à Bram, à Mirepeisset, pour la mise en place du projet de tout ça, elle a voulu encore continuer, puisqu’il fallait faire, une.

Layla veut insister sur la nécessité d’accompagner les élèves. Ici l’imagination est un problème. L’enseignant pense d’abord que les élèves peuvent produire sans consigne ni contrainte claire : « il faut laisser les élèves devant le truc sans consigne, sans contrainte », que les élèves vont puiser dans leurs ressources de quoi inventer : « Ils ne pouvaient pas vraiment inventer quelque chose de vraiment précis ». Pour Layla les choses n’apparaissent pas de la même façon. Les documents, l’aide et l’accompagnement sont nécessaires, par exemple puiser dans le réel pour construire l’imaginaire : « l’imagination, j’étais partie du principe que le 1er jour on allait travailler sur le paysage, sur les arbres », puis de transformer ce réel : « de les transformer et tout ». L’enseignante ne se rend pas compte de ce que représente ce qu’elle demande aux élèves et Layla tente de lui expliquer : « Ils avaient pas d’imagination parce qu’ils, pour l’imagination il faut avoir un bon bagage, de réalité devant soi, aussi ». Layla trouve le moyen sans perturber cette enseignante de montrer cette nécessité d’utiliser ce réel et une observation fine : « et la dernière demi-heure […] Les enfants voulaient continuer, […] pourquoi vous ne peignez pas les arbres […] Et puis ces arbres là ! […] qu’en fait c’est devenu des choses pas possibles ! Des couleurs, pas possibles ! Je leur dis voilà vous avez une sacrée imagination les arbres ont été transformés ». Elle a fini par détourner par la pratique plastique et fait comprendre par cette même pratique plastique l’importance de proposer un lieu pour assio « l’imagination » des élèves.

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d’un élève

Ecrire plutôt que dessiner : peu importe c’est une manière de rencontrer l’œuvre

| 307LM | 1er août 2012 | Ben y en a un que, dont je me souviens vraiment, c’était une classe culturelle de Carcassonne ! |
| 309LM | 1er août 2012 | Dans le lot, j’avais des enfants on devait travailler sur le thème du portrait, donc c’était toute une semaine sur le portrait après, donc c’était d’abord le portrait de l’enseignante, après c’était le portrait de chaque élève en vis-à-vis, tu vois ? |
| 311LM | 1er août 2012 | Après c’était des détails de portraits, et là c’était devenu des choses totalement abstraites, et curieuses ! C’est surréaliste quelque fois, enfin ben voilà ! Il y a eu plein de petites séries, et dans le lot, tous les enfants avaient trouvé ça très intéressant ! Et dans le lot il y avait un élève qui ne voulait pas, il ne voulait pas, il ne voulait pas, il ne voulait pas dessiner ! Il ne voulait pas, rien faire ! |
| 313LM | 1er août 2012 | Et j’étais un petit peu ennuyée parce que, il était vraiment, bloqué ! Il s’est braqué, et il voulait pas travailler ! Bon, et je lui ai demandé : ce qu’il aimait faire ? Et puis je le voyais qu’il aimait bien regarder ces camarades, je lui dis : est-ce que tu aimes écrire ? C’était des CM1, je crois ? |
| 315LM | 1er août 2012 | Et effectivement il aimait écrire, je lui dis : est-ce que ça te plairait de, euh, de faire le portrait de chacun de tes camarades ? Et de la maitresse, écrits, un écrit, en écrivant, et donc il a fait ça ! Et ce qui fait que quand il y a eu l’exposition à Carcassonne, on a eu une superbe expos, avec pour chaque élève un portrait écrit de chaque élève ! |
| 317LM | 1er août 2012 | C’était très, très beau et tu vois d’une mauvaise expérience ! |
| 319LM | 1er août 2012 | Voilà, après il doit y en avoir d’autres, hum ? |
| 321LM | 1er août 2012 | Ils avaient trouvé ça, formidable, ça m’avait vraiment beaucoup plus, que dessiner ! |

Nous nous sommes déjà arrêté sur ce tour de parole. Ici Layla propose à un élève de sortir des conventions : « dessiner », « des détails de portrait ». Layla voit cette élève très absent dans la rencontre avec les œuvres proposées par l’enseignante : « j’étais un petit peu ennuyée parce que, il était vraiment, bloqué ! Il s’est braqué ». L’écriture viendra changer son attitude. Mais changera le regard que l’enseignante et sans doute les autres élèves portent sur cet élève. La rencontre avec l’œuvre peut aussi donner lieu à l’écrit poétique, à l’écrit de ce qu’il se passe dans cette rencontre : « on a eu une superbe expos, avec pour chaque élève un portrait écrit de chaque élève ». Elle envisage dans cette interaction un exemple de ce que peut être une rencontre avec le lieu de l’œuvre. Layla confirme que une mauvaise expérience peut arriver, mais que dans son rôle de médiateur et en reprenant en main cette mauvaise expérience, de la rencontre on peut arriver à « Ils avaient trouvé ça, formidable, ça m’avait vraiment beaucoup plus, que dessiner ! 

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel

Non renseigné

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions

| 106MEP | 1er août 2012 | Oui, oui, mais y a des gens qui pensent qu’ils ne sont pas capables alors qu’ils ont la possibilité quoi : tout le monde peut le faire ? |
SYNTHÈSE

Rapport à l’œuvre

Item 1 : La première rencontre est excessivement originale, puisqu’elle a effacé avec sa main le portrait de sa maman que son père, peintre, Piet Moget, venait fraîchement de terminer. L’attitude face à l’œuvre doit être apprise, éduquer dans l’esprit d’ouverture à l’œuvre.

Item 2 : La pratique plastique des élèves devant les œuvres réelles qu’ils rencontrent, est indispensable, parce que cette pratique fait entrer un part de soi dans la rencontre avec l’œuvre. Layla parle d’une part de l’intime, qui va jusqu’à une découverte de soi (projection). Il faut du temps pour apprécier l’œuvre, apprivoiser, s’approprier les œuvres. Le démontage (analyse singulière) d’une œuvre ouvre le cœur de l’œuvre et permet de donner une conception plus fine aux élèves, pour éviter des conceptions étriquées du style « tout le monde peut le faire ».

Item 3 : Cependant si elle revendique le fait que l’on peut jouer ou entrer par le biais du jeu ou de l’humour dans l’œuvre, elle oppose à cette revendication, le fait que l’œuvre est en danger devant les concurrences déloyales des jeux électroniques et des mises en place d’une sophistication de l’image. Il est dangereux de penser que l’œuvre peut rivaliser avec les jeux, les vidéos et autres appareils travestissent la vérité et les noient sous la fausse image. En fait Layla se méfie du caractère ludique, plutôt attractif de certaines opérations commerciales, parce qu’elle dénature les œuvres.

Item 4 : NR

Item 5 : L’espace de l’œuvre est un espace spécifique qui lui revient, lorsqu’on les expose, où les rencontres plus intimes sont possibles, c’est-à-dire de pouvoir se retrouver seul avec l’œuvre. On peut réserver quelque chose de la rencontre avec l’œuvre ou préserver quelque chose, pour surprendre dans la rencontre avec l’œuvre, comme un effet de stratégie, mais on ne peut pas tout savoir, tout connaître de l’œuvre.

Conception personnelle de l’œuvre, de l’art

Item 1 : L’ « extensibilité » de l’œuvre la définirait en quelques sorte, elle serait une sorte de pouvoir interne à l’œuvre qui permet d’étendre ou d’élargir notre compréhension. Elle permet à l’œuvre de se ramifier et lui donne sans doute ce caractère magique.

Item 2 : L’expérience esthétique est cette expérience unique qui laisse une chance à l’œuvre de nous toucher.

Item 3 : L’œuvre a trois fonctions différentes pour Layla. Elle permet d’appréhender les notions plastiques et de les éclairer. L’œuvre complète notre éducation, notre formation, notre œil.

Item 4 : Ces trois fonctions intégrées à l’œuvre en général, également à l’art contemporain, nous permettent d’entrer dans la compréhension de notre quotidien et plus largement du monde dans lequel nous vivons. Il y a toujours une part de réalité dans l’abstraction.

Item 5 : Les conceptions étriquées amènent à penser que le musée est un lieu fastidieux, où l’on s’ennuie ; les enseignants doivent reconquérir cet espace.

Didactique de la rencontre

Item 1 : Les convictions profondes de Layla sont que l’œuvre est un outil qui enseigne et qui aide à enseigner la rencontre avec les œuvres. Il faut choisir des œuvres qui portent un message résistant pour faire entrer dans la rencontre avec les œuvres, des adolescents plus subites, plus délicat et peut-être plus rebelles à se prêter à l’exercice. Les réseaux d’œuvres,
intégrant des problématiques et des notions, permettent de comprendre dans de meilleures conditions l’art, mais il faut du temps.

**Item 2 :** La matérialité de l’œuvre se pense avec la spatialité de l’œuvre donc avec l’espace qui accueille l’œuvre ; ces deux notions sont interdépendantes.

**Item 3 :** Les constituants de l’œuvre, comme la composition ou encore les notions inhérentes aux œuvres sont des clefs pour les rencontrer. Le détail est une notion très spécifique, peut-être à part des autres notions, parce qu’elle procure des pistes pour entrer dans les interstices de l’œuvre. Les consignes et les contraintes lorsque l’on produit devant une œuvre ou en rapport avec une œuvre, sont au service de la production de l’élève, puisque sans elle, les élèves sont livrés à eux-mêmes, de la même que dans la rencontre avec l’œuvre.

**Item 4 :** La médiation est une chose nécessaire et sérieuse, parce que l’art n’est pas facile. La rencontre avec l’artiste soutient la rencontre avec l’œuvre et le fait d’aller observer l’artiste sur le lieu même de l’œuvre, là où l’artiste a choisi son motif, permet aux élèves de voir une œuvre *in progress* où l’artiste travaille devant eux. Les élèves peuvent eux aussi s’exercer sur le même motif et comparer leur production et comprendre des éléments plus subtils liés à l’œuvre.

**Item 5 :** NR

**Professionnalité**

**Item 1 :** Les imprévus viennent parfois des enseignants qui ne se laissent pas faire au niveau de la rencontre avec les œuvres ; ils se cabrent sur leurs idées et leurs conceptions parfois trop rigides. Le médiateur a les compétences pour accompagner les rencontres avec les œuvres. Des lieux spécifiques pour des rencontres avec les œuvres existent et ils peuvent s’y former. Des peurs surgissent chez les enseignants qui éprouvent des difficultés, parce qu’ils éprouvent des difficultés à sortir des carcans intellectuels et psychologiques où on les a placés.

**Item 2 :** Par exemple de croire que les élèves imaginrent tout seuls ; l’imaginaire des élèves n’existe pas s’il n’est pas construit et par conséquent les œuvres peuvent assister cette construction. Il faut respecter leur demande, leur envie. Il arrive parfois les élèves n’ont pas envie de dessiner ou de produire plastiquement et peuvent passer par la pratique de l’écriture ; il faut la voir aussi comme une pratique artistique, qui a tout autant de valeur. Elle permet d’approcher les œuvres d’une autre manière, tout en profitant de la rencontre avec l’œuvre.

**Item 3 :** NR

**Item 4 :** La rencontre avec les œuvres est toujours un combat.
Ludivine le 23 décembre 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 91</td>
<td>1</td>
<td>La première œuvre rencontrée : un livre, le Louvre, la Joconde, oui mais en « vrai »</td>
</tr>
<tr>
<td>92 à 150</td>
<td>2</td>
<td>La pratique plastique des enseignants : oser, s’assurer</td>
</tr>
<tr>
<td>151 à 198</td>
<td>3</td>
<td>Présentation des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>199 à 217</td>
<td>4</td>
<td>Les œuvres influencent</td>
</tr>
<tr>
<td>218 à 257</td>
<td>5</td>
<td>Introduction des œuvres et des effets sur l’enseignant : l’enseignant qui accompagne les œuvres travaille aussi pour sa propre culture</td>
</tr>
<tr>
<td>258 à 307</td>
<td>6</td>
<td>Les œuvres sont des outils ; qu’est-ce que cet outil ?</td>
</tr>
<tr>
<td>308 à 348</td>
<td>7</td>
<td>Exemple de réseau : le portrait</td>
</tr>
<tr>
<td>349 à 373</td>
<td>8</td>
<td>La connaissance sur l’œuvre, le tout savoir n’est pas possible ; se rendre à cette évidence (pas facile pour des profs)</td>
</tr>
<tr>
<td>374 à 420</td>
<td>9</td>
<td>Acquérir la compétence : oser</td>
</tr>
<tr>
<td>421 à 438</td>
<td>10</td>
<td>L’autonomie des élèves : apprendre à dire et valoriser leur parole ; trouver des indicateurs dans la production, des élèves de ce qu’ils ont compris de l’œuvre ; esprit critique</td>
</tr>
<tr>
<td>439 à 458</td>
<td>11</td>
<td>Le milieu culturel et le milieu social</td>
</tr>
<tr>
<td>459 à 480</td>
<td>12</td>
<td>Conception personnelle de l’art abstrait</td>
</tr>
<tr>
<td>481 à 499</td>
<td>13</td>
<td>Les difficultés des élèves entendues par Ludivine qui anticipe en faisant elle-même les tâches qu’elle demande aux élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>500 à 517</td>
<td>14</td>
<td>Les grandes questions sur l’art : la question du beau</td>
</tr>
<tr>
<td>518 à 548</td>
<td>15</td>
<td>Un souvenir de rencontre avec une œuvre autre que la peinture, le 7ème art : le cinéma d’animation</td>
</tr>
<tr>
<td>549 à 584</td>
<td>16</td>
<td>Les références culturelles, (artistiques), approcher les arts pour tous</td>
</tr>
</tbody>
</table>

AXE1 « rapport à ») Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L’ŒUVRE, autour de l’expérience de rencontre avec des ŒUVRES

1a) Premières rencontres avec l’œuvre d’art

**Première œuvre rencontrée : un livre**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Rencontre</th>
<th>Réponse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>439LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ouaih ! Mumm ! Voilà c’est vrai que, moi j’ai eu la chance d’être dans une famille qui aimait ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>16MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Alors ça peut être, la rencontre pour toi, c’était ce que tu imagines ce qui était la rencontre, on reviendra après sur d’autres choses, mais ce qui a été pour toi l’idée de la rencontre, …, image, euh, je sais pas ?</td>
</tr>
<tr>
<td>17LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Je pense que ça a été par le livre !</td>
</tr>
<tr>
<td>19LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ma mère !</td>
</tr>
<tr>
<td>23LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui, sur l’art, oui euh, parce que c’est vrai que chez mes parents on avait une bibliothèque, où</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ludivine pose d’emblée la relation forte entre la rencontre avec l’œuvre et le milieu familial : « la chance d’être dans une famille qui aimait ça ». La famille aimait « ça », l’art en général, peut-on penser, puisqu’elle l’explique ainsi plus loin dans les tours de parole suivants : « Oui, sur l’art ». Pour Ludivine, c’est « une chance ». Les parents de Ludivine ont partagé cette passion à leurs enfants. Elle dit que ce dont elle se souvient c’est du livre, elle ne dit pas par quel, elle mentionne « le livre » comme étant un objet, peut-être rituel, qu’elle a à sa disposition : « ça a été par le livre ». La mère de Ludivine, dit-elle, lui a donné l’accès au « livre d’art ». Le livre a de l’importance dans ses paroles, car elle dit qu’il appartient à une bibliothèque. Nous pensons que pour faciliter la rencontre avec les œuvres, la mère de Ludivine proposée donc un, voire des livres issus de sa propre bibliothèque.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Rencontre</th>
<th>Réponse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>25LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Et donc on, où on mettait aussi bien les livres pour enfants que les livres que ma mère avait etc.. et donc moi je, …</td>
</tr>
<tr>
<td>26MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>C’était les livres de ta mère ?</td>
</tr>
<tr>
<td>27LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ouaïh</td>
</tr>
<tr>
<td>28MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>C’était ta mère qui avait des livres sur l’art ?</td>
</tr>
<tr>
<td>29LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>30MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Et ils sont, c’était quoi, ça venait de, son, son milieu social ? Ou ça venait parce qu’elle avait fait des études ?</td>
</tr>
<tr>
<td>31LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Non, c’est de son milieu, ma mère a toujours aimé l’art,</td>
</tr>
<tr>
<td>33LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Donc euh, enfin, au plus profond que je me souvienne, elle a toujours aimé ça !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La mère de Ludivine est un vecteur important de la rencontre avec les œuvres : « C’était les livres de ta mère ? Rep : Ouaïh… c’est de son milieu, ma mère a toujours aimé l’art ». Sa propre mère a baigné elle-même dans les rencontres avec les œuvres, puisqu’elle aimait l’art d’après ce que dit Ludivine. Mais nous ne savons pas si ces rencontres n’étaient que de papier ou si des œuvres réelles ont été rencontrées. Ludivine pense que ce plaisir venait de très loin : « au plus profond que je me souvienne, elle a toujours aimé ça ».

**Le Louvre pour Ludivine semble être un repère**
39 LA 23 décembre 2012 | Le musée, c’était le Louvre !
41 LA 23 décembre 2012 | Oui !
43 LA 23 décembre 2012 | Comme on n’était pas loin !
45 LA 23 décembre 2012 | J’habitais la région parisienne !
47 LA 23 décembre 2012 | Donc, ma maman nous a fait énormément de sorties culturelles
48 MEP 23 décembre 2012 | D’accord, donc toi tu dis sorties culturelles, par rapport, est-ce que tu te souviens quand même d’une œuvre, du Louvre, que, qui t’aurais, euh marquée, est-ce que quelque chose ?
49 LA 23 décembre 2012 | La Joconde !
50 MEP 23 décembre 2012 | La Joconde ! (Rire)!!!
51 LA 23 décembre 2012 | Rire !!!
52 MEP 23 décembre 2012 | Ouah la Joconde, la Joconde parce que, quoi, c’était ?
53 LA 23 décembre 2012 | Parce que, on l’avait vu dans les livres avant, c’était !!
55 LA 23 décembre 2012 | Puis même à l’école, c’était, on en avait parlé, donc
57 LA 23 décembre 2012 | La première fois que je l’ai vu, ben voilà j’ai vu, ça m’a marqué !
59 LA 23 décembre 2012 | Je l’ai trouvé très petite par rapport à ce que j’imaginais
60 LA 23 décembre 2012 | Mais je l’ai vue
61 LA 23 décembre 2012 | J’ai vu quelque chose en vrai ! UNE ŒUVRE !
62 MEP 23 décembre 2012 | « j’ai vu quelque chose en vrai, une Œuvre », d’accord ! d’accord ! ça a changé quelque chose, ça tu crois ? y a eu quelque chose qui s’est déclenché ce jour là ou pas ?

La première œuvre découverte par Ludivine est un classique, mais Ludivine nous raconte l’impression qu’elle a face à cette « ŒUVRE ». Le mot est accentué et mis en majuscules dans notre codage. Il a du poids dans ses paroles. Ludivine insiste pour nous expliquer que pour la première fois elle voit « Une » œuvre grandiose, une œuvre classique, connue, certes mais la première œuvre qu’elle voit. Cette œuvre ne répond pas à l’image qu’elle s’était faite de cette œuvre. Ludivine montre le décalage qu’elle ressent entre la rencontre avec l’œuvre elle-même et sa une reproduction : « Je l’ai trouvé très petite par rapport à ce que j’imaginais ». Il y a dans un livre à l’école et l’œuvre dans son milieu muséal. Elle semble même déçue : « je l’ai trouvé très petite par rapport à ce que j’imaginais », par rapport à l’image qu’elle en avait ou l’impression qu’elle en avait en regardant les livres.

Une œuvres que Ludivine a rencontré et dont elle se souvient, parce qu’on pouvait toucher

| 66 MEP 23 décembre 2012 | Et est-ce que t’as le souvenir d’une œuvre que tu aurais vu en réel qui aurait déclenché quelque chose de particulier ?
67 LA 23 décembre 2012 | Ben alors ! Y a pas longtemps !
69 LA 23 décembre 2012 | Enfin y a pas longtemps, y a quelques années, mais pas si longtemps que ça !
71 LA 23 décembre 2012 | Quand j’étais à Céret
73 LA 23 décembre 2012 | Où y avait une œuvre, alors ne me demande plus de qui, parce que… je n’en sais rien
75 LA 23 décembre 2012 | C’était un papier plastique
77 LA 23 décembre 2012 | Une toile euh, transparente plastique, avec des empreintes de mains de couleurs dessus
79 LA 23 décembre 2012 | Et le fait de voir c’est vrai, une autre, une autre matière,
81 LA 23 décembre 2012 | Le papier ! La toile ! Euh !
83 LA 23 décembre 2012 | Ça et puis c’était quelque chose qu’on pouvait toucher :)
84 MEP 23 décembre 2012 | Qu’on pouvait toucher, ah oui, vous pouviez toucher ?
85 LA 23 décembre 2012 | Oui !
87 LA 23 décembre 2012 | Oui on avait droit de toucher (large sourire)
89 LA 23 décembre 2012 | Et du coup, c’est vrai que se rendre compte de la texture, du…ça m’a, oui !!

La matière et la texture de l’œuvre sont précises : « Toile, Toile transparente, papier plastique, empreintes de main ». Elle nous dite qu’elle a pu toucher, « on avait droit de toucher », ce qui permet de nous éclairer sur cette expérience voir avec les doigts, se rendre compte d’une accessibilité autre : celle du toucher. Elle fait partie de ses premières expériences de rencontre avec les œuvres : « Il y a longtemps », puis elle ajoute « y a pas longtemps, y a quelques années, mais pas si longtemps que ça ». Le souvenir est encore actif dans sa mémoire. Est-ce cette découverte par les doigts de l’œuvre de Patrick Saytour, au musée de Céret (Pyrénées Orientales) ? Les deux arguments que nous pourrions proposer est d’abord qu’elle a un bon souvenir des matières, qui donnent à son expérience un caractère spécifique, l’œuvre est vrai, en quelque sorte : « c’est vrai, une autre, une autre matière », et le second serait le décalage opéré par les œuvres que l’on peut à très rares occasion toucher : « quelque chose qu’on pouvait toucher ».

Patrick SAYTOUR, 2004

1b) Pratique plastique personnelle de l’enseignant
Non renseigné
1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu

Par recoupement, nous pensons qu’il s’agit bien de cette exposition.
Pour déjouer les risques commencer avec des œuvres qu’on connait

<table>
<thead>
<tr>
<th>Jour</th>
<th>Heure</th>
<th>Interviewée</th>
<th>Réponse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>395</td>
<td>Ludivine</td>
<td>Il faut accepter ça, mais après, les enfants, je pense que ça c’est, c’est culturellement aussi, c’est socialement, si je dis une bêtise, alors qu’y a pas forcément, y a pas de bêtises !</td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>397</td>
<td>Avec une classe</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>399</td>
<td>Hun je parle, avec le même public, les premières fois, il risque d’y avoir pas mal de silence !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>400</td>
<td>Ok, d’accord ! Faut-accepter ça ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>401</td>
<td>Faut accepter ça, mais après, les enfants, je pense que ça c’est, c’est culturellement aussi, c’est socialement, si je dis une bêtise, alors qu’y a pas forcément, y a pas de bêtises !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>403</td>
<td>Et je pense que quand, ils dépassent ça, après ça peut être super intéressant, et, et on a pas forcément, nous, besoin d’en parler !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>405</td>
<td>Du coup c’est vrai que peut-être les premières œuvres que je montre, je les connais !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>407</td>
<td>Suffisamment</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>409</td>
<td>Pour pouvoir aiguiller aussi les enfants, essayer de leur dire moi, ce que je ressens aussi !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ludivine nous montrait comment elle prend en charge la peur de dire des bêtises ou de ne pas savoir, qui existe chez les élèves. Elle dit qu’elle accepte cette situation: « Faut accepter ça, mais après, les enfants, je pense que ça c’est, c’est culturellement aussi, c’est socialement, si je dis une bêtise ». Deux unités sémantiques très importantes pour nous sont données dans ce tour de parole « culturellement » et « socialement », qui nous semble être des marqueurs de la connaissance personnelle sur l’art de Ludivine. Elle constate que l’intérêt est de contournier ou de « dépasser » cette attitude : « Et je pense que quand, ils dépassent ça, après ça peut être super intéressant ». Elle explique d’ailleurs comment elle s’en sort : « c’est vrai que peut-être les premières œuvres que je montre, je les connais ». Les enseignants peuvent s’assurer en prenant en débutant des œuvres plus connues ou qu’ils connaissent, dit Ludivine et que cette démarche permet d’avoir des rencontres avec les œuvres plus intéressantes. Ainsi s’accroche-t-il plus facilement à la tâche de faire rencontrer l’œuvre. Cela demande une implication importante. Dire comment l’œuvre est ressentie aux élèves, permet de prendre en compte tout le poids de la « intéressante ». Ainsi s’accroche-t-il plus facilement à la tâche de faire rencontrer l’œuvre par les élèves. Cela demande une implication importante. Dire comment l’œuvre est ressentie aux élèves, permet de prendre en compte tout le poids de la « intéressante ».

Le vide : un risque

<table>
<thead>
<tr>
<th>Jour</th>
<th>Heure</th>
<th>Interviewé</th>
<th>Réponse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>365</td>
<td>Moi, je suis sure que les enfants, ils peuvent euh, euh, alors là par contre, peu importe l’âge !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>367</td>
<td>Il faut les laisser et ils ont toujours quelque chose à dire !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>368</td>
<td>D’accord, alors est-ce que c’est, ça va vers, …</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>369</td>
<td>Faut pas avoir peur du blanc !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>370</td>
<td>D’accord, t’as pas peur du blanc ! Du blanc c’est-à-dire du vide !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>371</td>
<td>Voilà ! Oui du vide ou du silence !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>372</td>
<td>Du vide ou du silence, c’est ça ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>373</td>
<td>Oui !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le « vide », le « blanc », le « silence » sont les unités sémantiques que l’on retourne pour expliquer ce moment très impressionnant dont parle nos interviewés, autour de la rencontre avec l’œuvre. Ce geste professionnel amène l’enseignant à prendre des risques. Ce tâcher prise dont parle Ludivine « Il faut les laisser et ils ont toujours quelque chose à dire » est difficile pour un enseignant d’accepter le fait de ne devoir ou de ne pouvoir rien dire : « Faut pas avoir peur du blanc ». Ludivine exprime clairement que pour elle, ce n’est pas une difficulté, parce qu’elle a semble dire qu’elle a confiance « je ».

Ludivine nous montre comment elle prend en charge la peur de dire des bêtises ou de ne pas savoir, qui existe chez les élèves. Elle dit qu’elle accepte cette situation: « Faut accepter ça, mais après, les enfants, je pense que ça c’est, c’est culturellement aussi, c’est socialement, si je dis une bêtise ». Deux unités sémantiques très importantes pour nous sont données dans ce tour de parole « culturellement » et « socialement », qui nous semble être des marqueurs de la connaissance personnelle sur l’art de Ludivine. Elle constate que l’intérêt est de contournier ou de « dépasser » cette attitude : « Et je pense que quand, ils dépassent ça, après ça peut être super intéressant ». Elle explique d’ailleurs comment elle s’en sort : « c’est vrai que peut-être les premières œuvres que je montre, je les connais ». Les enseignants peuvent s’assurer en prenant en débutant des œuvres plus connues ou qu’ils connaissent, dit Ludivine et que cette démarche permet d’avoir des rencontres avec les œuvres plus intéressantes. Ainsi s’accroche-t-il plus facilement à la tâche de faire rencontrer l’œuvre. Cela demande une implication importante. Dire comment l’œuvre est ressentie aux élèves, permet de prendre en compte tout le poids de la rencontre de l’œuvre. Ludivine déclare qu’il n’y a peut-être pas non plus besoin de parler devant l’œuvre, ou de parler de l’œuvre.

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie

Se faire plaisir en faisant rencontrer les œuvres : ça m’apporte

<table>
<thead>
<tr>
<th>Jour</th>
<th>Heure</th>
<th>Interviewé</th>
<th>Réponse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>219</td>
<td>Ben moi, je suis contente, parce que au niveau culturel, quand on sait qu’il y a certains élèves ont pas la chance de pouvoir, voir ça au niveau familial !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>223</td>
<td>Nécessaire, je dirais pas, moi en plus ça m’apporte ! Moi, personnellement, je veux dire !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>225</td>
<td>(rire) Disons que moi je prends plaisir à montrer les œuvres !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>227</td>
<td>Les « re »productions d’œuvres !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>229</td>
<td>Et euh, de savoir que eux, ça les a intéressait, ben j’ai une satisfaction personnelle, voilà !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ludivine nous dit que le fait d’être satisfaite « contente, satisfaction personnelle » et de prendre du plaisir à faire rencontrer les œuvres « Disons que moi je prends plaisir à montrer les œuvres » est de voir les élèves épanouis culturellement « Ben moi, je suis contente, parce que au niveau culturel, quand on sait qu’il y a certains élèves ont pas la chance de pouvoir, voir ça au niveau familial ». Elle nous explique que la situation de rencontre avec les œuvres qu’elle met en place finit par lui être bénéfique : « je dirais pas, moi en plus ça m’apporte ». Elle se fait donc plaisir à transférer à ses propres élèves la situation de rencontre avec les œuvres, aussi parce qu’elle en bénéficie. Se faire plaisir tout en procurant du plaisir aux élèves, une satisfaction qui éclairit, nous semble-t-il la conscience professionnelle.

1e) La place de l’œuvre, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre
**Non renseigné**

AXE 2) Éléments référant aux conceptions ou à la théorie personnelle : la réflexion sur les grandes questions de l’art, de l’éducation, et de l’enseignement de l’art  
2a) Qu’est-ce qu’une œuvre d’art ? Qu’est-ce que le beau ?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Complémentaire</th>
<th>Extrait</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>509LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui ! Parce que, après avoir fait un travail, voilà des séances sur… euh … même ne serait-ce qu'avec la verbalisation, hun !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>511LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>C’est beau, c’est pas beau, c’est… chacun a, et euh, après l’avoir fait plusieurs fois, j’en parle, avec des petits, hun !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>513LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Euh, mais quand t’en as un qui fait « mais ça c’est pas beau » et que l’autre à côté il dit « nan, tu n’aimes pas, c’est pas pareil » (rire)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>515LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Eh ben, tu te dis que, eh ben au moins y en a un pour qui la notion de beau est toute relative !</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ludivine nous dit que la question du beau arrive fatalement dans la classe au moment de rencontrer avec les œuvres. Dans cette activité qu’elle décrit succinctement, une verbalisation apparaît en fin de séance. A l’occasion de cette verbalisation les élèves doivent argumenter à partir des productions. Ludivine soumet le problème, aux élèves même très petits « j’en parle, avec des petits ». Elle laisse entendre que « chacun a », nous pensons, chaque élève a le droit de s’exprimer, sur « C’est beau, c’est pas beau, c’est ». Elle laisse donc les élèves parler, elle nous l’a dit, dans les premiers tours de paroles précédents (367, 12/12) afin qu’ils puissent trouver les arguments à ce qu’ils appellent « beau ». Elle ajoute cependant que le travail de questionnement du beau ne se fait pas dans la spontanéité, ni dans l’empressement, mais bien après avoir construit « après l’avoir fait plusieurs fois, j’en parle, avec des petits », ce que nous qualifions de conception personnelle. Nous avons un argument qu’elle révèle, qui nous paraît très intéressant, qui montre comment elle pratique la mise en place de cette conception : « “ mais ça c’est pas beau ” et que l’autre à côté il dit “ nan, tu n’aimes pas, c’est pas pareil ” ». L’élève fait ici la différence entre ce qui peut être apprécié de tous, et ce qui peut être exprimé par chacun. Nous supposons qu’elle construit cette conception personnelle des élèves, sur sa théorie personnelle : « tu te dis que, eh ben au moins y en a un pour qui la notion de beau est toute relative ».

2b) Qu’est-ce que l’expérience esthétique, qu’est-ce que « rencontrer une œuvre » ? 

Non renseigné

2c) Les fonctions de l’art : Comprendre le monde ; Œuvre s’ancre dans l’humanité

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Complémentaire</th>
<th>Extrait</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>259LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Qu’est-ce que l’appelle « outil particulier » !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>263LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>C’est le mot outil !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>265LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Bien sur que ça peut être un outil !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>267LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Beh, il suffit de…, voilà, ne serait-ce que pour les autres disciplines,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>269LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ça pourrait être un outil ! Si mais pour les disciplines !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>271LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ça c’est sûr !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>273LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui plutôt comme, euh, je sais pas, une articulation, peut-être avec les autres disciplines, un lien !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>275LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Comme outil, ben voilà, l’exemple, ben c’est le livre, le livre par rapport à la littérature, on fabrique un objet, une production, mais elle a du sens parce qu’on a travaillé par ailleurs</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>277LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Voilà ! Oui, bien sûr !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>278MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>L’Histoire à 4 voix ?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>279LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>L’Histoire à 4 voix</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>281LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>À partir d’une œuvre d’art où effectivement, tu vois les regards des différents personnages, qui se croisent et refaire, reprendre un chemin perdu dans le livre, un qui n’est pas exploité, par l’auteur, et que nous on va exploiter en arts visuels, tu vois !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>283LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Tu peux refaire une histoire avec plusieurs voix,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>285LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Donc ça peut être un lanceur d’écriture !</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>287LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Après, euh, ben ce que j’utilise c’est aussi, tout ce qui est en histoire, des choses comme ça, où on retrouve des…</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>289LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Un repère pour l’histoire</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ludivine nous donne trois utilisations, peut-être fonctions de l’œuvre dans sa pratique pédagogique. Elle hésite cependant que l’unité lexicale « outil ». Pourquoi hésite-t-elle ? Nous pensons qu’elle ne donne pas la même signification au terme « outil », peut-être support, levier, articulation, référence artistique ou encore incitation. Elle dit tout d’abord que l’œuvre est un outil pour les autres disciplines : « Bien sur que ça peut être un outil…ne serait-ce que pour les autres disciplines ». Le « ne serait-ce » nous indique qu’elle exclue les arts plastiques. Elle renchérit avec le tour de parole suivant : « ça pourrait être un outil ! Si mais pour les disciplines ». Ensuite elle construit la fonction de cet outil, en lui donnant la forme d’une « articulation » dit-elle : « une articulation, peut-être avec les autres disciplines, un lien ». De cette articulation naissent des
liens qui, nous le supposons, unissent les disciplines ; l’exclusion des arts plastiques a disparu. Elle nous donne un exemple d’objet didactique qu’elle utilise à la croisée des disciplines : « c’est le livre », Histoire à 4 voix d’Anthony Browne


237 Œuvre au Louvre, 1636-1638.

236

2d) Questions d’histoire de l’art : exemple de la figuration contre l’abstraction ou les problématiques de l’art contemporain

| 249 LA 23 décembre 2012 | Ah après voilà j’avais des envies, euh ! |
| 251 LA 23 décembre 2012 | C’est mes envies perso ! |
| 252 MEP 23 décembre 2012 | Mais donc du coup c’était structuré à partir de la mallette qui, que tu avais fabriquée ! |
| 253 LA 23 décembre 2012 | Oui |
| 255 LA 23 décembre 2012 | Et je m’arrangeais quand même voilà, pour pas montrer que des peintures, on a vu aussi des reproductions d’architecture, voilà ! |
| 256 MEP 23 décembre 2012 | Oui d’accord t’as varié |
| 257 LA 23 décembre 2012 | Oui |

La conception personnelle de Ludivine rejaillit sur ce qu’elle montre aux élèves : « j’avais des envies, euh » et « mes envies perso ». Elle nous dit bien que ce sont des « envies », mais elles sont orientées par cette conception qu’elle s’est construite, qui lui vient de son milieu familial au départ. Elle nous avait parlé de sa mère.

441 LA 23 décembre 2012 | Par contre, j’ai deux visions différentes, parce que |
| 443 LA 23 décembre 2012 | Moi j’aime aussi bien, l’art abstrait que le figuratif ! |
| 445 LA 23 décembre 2012 | Mon père dès qu’on parle d’abstrait, c’est du n’importe quoi ! (rire) |
| 447 LA 23 décembre 2012 | Mais c’est pas grave ! (rire) |
| 449 LA 23 décembre 2012 | Mais du coup je pense même que je me suis plus tournée vers l’abstrait ! |
| 451 LA 23 décembre 2012 | Que vers le figuratif, |
| 452 MEP 23 décembre 2012 | Ouah ! c’était en confrontation ça, c’est … (rire) c’est adolescent !! (rire) |
| 453 LA 23 décembre 2012 | (rire) |
| 455 LA 23 décembre 2012 | Nan, mais ce que je trouve sympa dans l’abstrait, c’est que …voilà, on n’est pas obligé d’être très bon dessinateur, pour faire quelque chose |

Elle parle maintenant de son père. Elle explique comment se croisent les conceptions familiales : « j’ai deux visions différentes ». Elle nous a donc déjà présenté celle de sa mère (25, 12/12) et maintenant celle de son père, conception contre laquelle elle entre en conflit : « Mon père dès qu’on parle d’abstrait, c’est du n’importe quoi » (LAHIRE). Elle dit se fabriquer sa théorie de l’art en quelque sorte en parallèle de ce que lui montre sa mère et en divergence par rapport à son père. Elle rit en complice à notre remarque, sur une attitude d’adolescente, vis-à-vis de son père. Cependant, elle nous démontre qu’elle a construit un équilibre dans sa théorie personnelle de l’art, lorsqu’elle dit : « mais ce que je trouve sympa dans l’abstrait, c’est que …voilà, on n’est pas obligé d’être très bon dessinateur, pour faire quelque chose ». En effet, nous pensons qu’elle est alors capable d’avoir un argument pour placer cette théorie qui est que l’accès sur le plan plastique, donc celui de la pratique plastique, est plus aisé : « pour faire quelque chose », donc produire. Pour donner un autre argument à l’idée de la construction de la théorie personnelle, nous prenons sa parole ; « j’aime aussi bien, l’art abstrait que le figuratif ! ». Elle a réconcilié les deux champs dans sa propre conception.

2e) Le lieu de l’art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal

Non renseigné

AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)

3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l’œuvre : Accrochage affichage, exposition

1812
La mallette fabriquée pour avoir le choix des œuvres

546 MEP 23 décembre 2012
Hum hum ! D’accord ! T’as fait une mallette, t’as fait ce travail, même si c’était en parallèle avec d’autres enseignants, sur le, euh, le travail l’histoire à 4 voix, y a ce travail sur le film, c’est quand même beaucoup de choses différentes, mais qui, tourne quand même toujours autour de l’œuvre d’art ?

547 LA 23 décembre 2012
Oui et c’était un moyen détourné d’approcher l’œuvre d’art, oui, oui ! Et en même temps ça plait aux élèves l’œuvre, les œuvres, ça leur a plu. Ils se sont investis même dans les notions, dans cette notion de travail, et ils se sont concentrés dans cet apprentissage.

548 MEP 23 décembre 2012
Ouaih ! Ouaih, hum hum ! D’accord et donc du coup, peut-être sur un plan plus général, parce que là on reste dans le problème de l’école, mais sur un plan plus général, sur un plan social, par exemple, est-ce que ton travail d’enseignant, est-ce que …

549 LA 23 décembre 2012
Ben c’est, euh, aussi à apporter à, y en a qui ont ces références culturelles dans la famille et puis y en a qui les ont pas !

Pour avoir la possibilité de choisir, il faut à disposition des œuvres. Ludivine a donc fabriqué elle-même une mallette de reproductions de très bonne qualité, du même type que celle de Daniel Lagoutte238. Elle est titulaire remplaçante et comme elle se déplace d’école en école, de classe en classe, elle a décidé de construire ses propres outils qui lui permettent de proposer une rencontre avec les œuvres : « un moyen détourné d’approcher l’œuvre d’art » dit-elle. Les élèves en sont ravis, affirme-t-elle : « ça plait aux élèves l’œuvre, les œuvres, ça leur a plu ». Pour expliquer que le choix d’avoir des choix, elle prend pour témoin les notions sur lesquels les élèves ont se sont investis et notamment la notion de « travail » qu’elle a développée avec eux : « ils se sont investis même dans les notions, dans cette notion de travail, et ils se sont concentrés dans cet apprentissage ». Les élèves ont réalisé un court-métrage, nécessitant un investissement lourd. Elle termine dans cette intervention par ce qu’apporte d’après elle ce qu’elle a mis à disposition des élèves dans cette mallette : « à apporter à, y en a qui ont ces références culturelles dans la famille et puis y en a qui les ont pas ». En tant qu’enseignante, dit-elle, elle assure ceux qui ont déjà la culture « y en a qui ont ces références culturelles » et accompagne ceux qui n’y ont pas directement accès : « y en a qui les ont pas ».

Afficher au tableau une reproduction d’œuvre tous les matins

144 MEP 23 décembre 2012
Bien sûr, bien sûr ! D’accord, ok ! Euh hum ! donc du coup, est-ce que, euh, est-ce que là, euh dans l’ensemble de ce que tu as fait, tu as fait un travail de rencontre avec les œuvres d’art ? Toi auprès des élèves ? Est-ce que tu les as emmenés ?

145 LA 23 décembre 2012
Alors ! J’ai pas eu l’occasion, puisque

147 LA 23 décembre 2012
N’ayant pas ma classe, j’avoue que c’est difficile de prévoir une sortie euh …

149 LA 23 décembre 2012
Au musée ou quoi que ce soït !

151 LA 23 décembre 2012
Maintenant, euh quand j’étais à Canet, tous les matins j’avais une reproduction d’œuvres d’art et on discutait dessus !

152 MEP 23 décembre 2012
Donc, d’accord donc tu faisais un peu l’idée d’une routine de quelque chose qui amène…

153 LA 23 décembre 2012
Voilà !

Ludivine nous explique le choix adopté dans sa classe, lorsqu’elle a eu un remplacement long. Chaque matin, dit-elle, une reproduction était proposée aux élèves qui discutaient de l’œuvre : « tous les matins j’avais une reproduction d’œuvres d’art et on discutait dessus ». Nous pensons qu’elle ritualise la rencontre avec l’œuvre : « tous les matins ». Cette ritualisation n’est pas le simple fait de poser l’œuvre au tableau, elle est « discutée ».

155 LA 23 décembre 2012
Euh, simplement je l’affichais, au tableau…

157 LA 23 décembre 2012
Ah je le, mettais avec des aimants,

158 MEP 23 décembre 2012
D’accord mais, y avait, y avait quelque chose qui faisait que tu évacuais les choses tout autour ?

159 LA23 décembre 2012
Ah oui !

161 LA23 décembre 2012
Y avait rien d’autre ! C’était vraiment une mise en scène, une manière de leur montrer, sans rien, oui sans rien autour, que l’œuvre !

162 MEP23 décembre 2012
Y a une sorte de mise en scène quand même de…

163 LA23 décembre 2012
C’était oui, et au centre du tableau

165 LA23 décembre 2012
Voilà ! Du matin, y avait une date pas la date, y avait rien d’écris !

167 LA23 décembre 2012
Donc du coup c’est voilà, on essaye d’évacuer tout, y a l’œuvre qui est sur ce tableau, et après Et après, j’ai demandé juste ce qu’ils ressentaient, ce qu’ils en pensaient, s’ils avaient quelque chose à dire,


238 CF. ANNEXES DONNEES COMPLEMENTAIRES, CATHY, LISTE ALPHABETIQUE DES ŒUVRES CONTENUES DANS LA VALISE LAGOUTTE.
manière de leur montrer » ; le mode de présentation est présent. Ensuite elle élimine ce qui pourrait faire de l’ombre ou barrage au développement de l’œuvre, à « l’extensibilité » de Layla « sans rien ». Elle l’affirme cette modalité « oui sans rien autour » et finit par confirmer que l’œuvre est bien seule affichée au tableau « que l’œuvre ». Afin de préciser, Ludivine n’hésite pas à spécifier quelques actions qui montrent sa détermination : « on essaye d’évacuer tout ». La reproduction de l’œuvre est accrochée au tableau « y a l’œuvre qui est sur ce tableau » dit-elle. Nous avons ensuite les tâches successives qui sont présentées aux élèves : « j’ai demandé juste ce qu’ils ressentaient » ; puis « ce qu’ils en pensaient » ; enfin « s’ils avaient quelque chose à dire ». On conviendra que la dernière tâche reste simple, peut-être simpliste, mais elle reprend les principes que s’est donnée Ludivine sur sa conception de l’œuvre (509 12 /12) de même que pour la seconde tâche, puisqu’elle dit qu’elle fait confiance aux élèves (365 12/12).

<table>
<thead>
<tr>
<th>240MEP 23 décembre 2012</th>
<th>D’accord ! D’accord ! Euh tu dis l’ensemble des œuvres-là, ça faisait aussi partie de cette mallette euh…</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>241LA 23 décembre 2012</td>
<td>Oui ! Tout à fait, c’est pour ça que je l’ai faite, je me balade tellement, (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>242MEP 23 décembre 2012</td>
<td>D’accord les œuvres, c’était cette mallette, et c’est la raison pour laquelle tu l’as faite ?</td>
</tr>
<tr>
<td>243LA 23 décembre 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>244MEP 23 décembre 2012</td>
<td>T’as donné un ordre particulier ? Dans cette mallette ou pas ?</td>
</tr>
<tr>
<td>245LA 23 décembre 2012</td>
<td>Non !</td>
</tr>
<tr>
<td>246MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Ou tu prénais comme ça au hasard ?</td>
</tr>
<tr>
<td>247LA 23 décembre 2012</td>
<td>Je prénais comme ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>248MEP 23 décembre 2012</td>
<td>D’accord ?</td>
</tr>
<tr>
<td>249LA 23 décembre 2012</td>
<td>Ah après voilà j’avais des envies, euh !</td>
</tr>
<tr>
<td>251LA 23 décembre 2012</td>
<td>C’est mes envies perso !</td>
</tr>
<tr>
<td>252MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Mais donc du coup c’était structuré à partir de la mallette qui, que tu avais fabriquée !</td>
</tr>
<tr>
<td>253LA 23 décembre 2012</td>
<td>Oui</td>
</tr>
<tr>
<td>255LA 23 décembre 2012</td>
<td>Et je m’arrangeais quand même voilà, pour pas montrer que des peintures, on a vu aussi des reproductions d’architecture, voilà !</td>
</tr>
<tr>
<td>256MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Oui d’accord t’as varié</td>
</tr>
<tr>
<td>257LA</td>
<td>Oui</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ludivine nous explique comment elle a choisi les œuvres. Au départ elle a sélectionné les œuvres sans objectif, croit-on, parce qu’il n’y a pas d’ordre particulier : « Je prénais comme ça ! ». On peut supposer au hasard des rencontres. Puis elle déclare remplir cette mallette avec des œuvres dont elle a envie : « voilà j’avais des envies, euh », plus précisément des œuvres en fonction de ces propres envies : « mes envies perso ». On suppose qu’elle construit donc cette mallette sur ses propres conceptions de l’art. Changer d’œuvres, pas toujours de la peinture. Effectivement elle atteste que ce sont bien ces conceptions et qu’elle les diversifie : « et je m’arrangeais quand même voilà », « pour pas montrer que des peintures, on a vu aussi des reproductions d’architecture, voilà ». Ludivine explique qu’elle voulait donner à la rencontre avec les œuvres une autre dimension, plus ouverte donc elle change de médium. L’ « architecture » par exemple lui permettait de ne pas rester sur le médium « peinture ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>517LA 23 décembre 2012</th>
<th>Hum ! Ah alors sur le septième art !</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>518MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Sur le septième art ? (rire)</td>
</tr>
<tr>
<td>519LA 23 décembre 2012</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>521LA 23 décembre 2012</td>
<td>Quand on a fait le film d’animation avec les petits !</td>
</tr>
<tr>
<td>523LA 23 décembre 2012</td>
<td>Les CP à Illes, qu’on a passé …</td>
</tr>
<tr>
<td>525LA 23 décembre 2012</td>
<td>beaucoup de temps à le faire</td>
</tr>
<tr>
<td>527LA 23 décembre 2012</td>
<td>Pour euh, 2 minutes, 3 minutes de dessin animé, on va dire, et moi je voulais en partie travailler la notion de, justement de « travail » !</td>
</tr>
<tr>
<td>529LA 23 décembre 2012</td>
<td>Que les enfants actuellement, n’ont plus trop, euh</td>
</tr>
<tr>
<td>531LA 23 décembre 2012</td>
<td>D’esprit critique, quand à la fin de séance, quand je leur ai projeté ce qu’ils avaient fait, et qui en a un en plus et c’était pas le plus, le plus facile de la classe, quoi, tu vois,</td>
</tr>
<tr>
<td>533LA 23 décembre 2012</td>
<td>Le plus investi,… qui me regarde et qui me fait « mais alors, maîtresse, les dessins animés qu’on regarde le matin, c’est du travail ? »! eh ben j’étais super contente !</td>
</tr>
<tr>
<td>535LA 23 décembre 2012</td>
<td>Parce qu’ils ont vu le, l’arrière du plan du décor et c’est vrai que, ben ils sont baignés par les images et que là, ben y a des gens qui, qui le font ça, derrière,</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans une interaction plus loin dans l’entretien, Ludivine nous fait part de projet autour du film d’animation qu’elle avait réalisé. Le choix du film d’animation ne semble pas simple avec des petits, mais Ludivine nous donne des arguments. D’abord la notion de « travail » que l’on avait rencontré plus haut. L’investissement des élèves dans cette pratique plastiques, leur permet de reconsidérer leur conception de l’œuvre, dans l’idée de l’œuvre facile par exemple : « beaucoup de temps à le faire » qui demande du temps pour apercevoir le « travail » finalisé. Elle ajoute par rapport à cette pratique, que les élèves construisent leur sens critique, plus sincèrement, ils sont en prise directe avec la réalité, le « faire » et ce sens leur manque pour participer à la rencontre avec les œuvres : « que les enfants actuellement, n’ont plus trop d’esprit critique. Comme ils peuvent apprécier qu’il y a un « arrière plan du décor », plus précisément un « arrière plan » de l’œuvre, c’est-à-dire le
travail » de l’œuvre, elle dit qu’ils s’investissent différemment. Peut-être que le sens de ce travail, leur vient plus clairement à l’esprit : " mais alors, maitresse, les dessins animés qu’on regarde le matin, c’est du travail ? ".

3b) Matérialité de l’œuvre : l’œuvre authentique/vs/ les reproductions

Ludivine propose une imprégnation des œuvres, extraites de sa mallette de reproduction. Ces œuvres sont à disposition des élèves, comme la suite d’une situation ritualisée. L’œuvre du matin installée au tableau, on a vu dans une mise en scène, est ensuite accrochée sur un fil : « après on les accrochait à un fil, donc on les avait tous depuis le début de l’année ». Les reproductions qui ont servi au débat, à la discussion et donc à la réflexion, ne sont pas abandonnées, mais présentées dans une modalité autre, au regard des élèves. Ils s’en imprègnent alors : « Voilà à disposition des élèves dans la classe ». Le fait que ce soit des reproductions ne gêne pas Ludivine. Elle semble même faire que les élèves profitent au mieux de cette rencontre avec les œuvres. Elle raconte comment les élèves s’approprient les œuvres en comparant par exemple leur production sur le chocolat à l’œuvre de Pollock. : « qu’ils se sont lâchés, par exemple, c’est vrai que j’avais montré un matin de l’année, "euh, Pollock" ». Ludivine insiste pour expliquer que ce sont les élèves qui assurent par leur comparaison ce lien : « quand ils ont fait le truc et que d’un seul coup : " maitresse, on dirait du Pollock ! " ». Ludivine trouve les arguments dans la verbalisation que les élèves exposent face à leur production.

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques

Ludivine utilise un terme particulier pour donner le résultat de l’observation qu’elle a faite des élèves qui rencontrent les œuvres dans les situations qu’elle met en place : « elles prenaient sur eux ». Nous comprenons l’expression comme une empreinte qui se faisait sur les élèves. Ludivine propose une modalité de rencontre avec les œuvres, que nous pourrions qualifier de nomade. La mallette qu’elle a constituée lui permet finalement de se construire personnellement une conception de l’œuvre non plus virtuelle, mais réelle, à ceci près que les œuvres sont des reproductions.

**Le lexique : Amener du vocabulaire**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Expression des élèves</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>169LA 23 décembre 2012</td>
<td>C’est eux qui commençaient !</td>
</tr>
<tr>
<td>171LA 23 décembre 2012</td>
<td>Alors ça a été dur les 2, 3 premières fois,</td>
</tr>
<tr>
<td>173LA 23 décembre 2012</td>
<td>Alors après, (geste qui signifierait que tout roule)</td>
</tr>
<tr>
<td>174MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Donc du coup tu as amené du vocabulaire, pour les aider à parler ou pas ?</td>
</tr>
<tr>
<td>175LA 23 décembre 2012</td>
<td>Je reformulais des fois,</td>
</tr>
<tr>
<td>177LA 23 décembre 2012</td>
<td>CE1/ CE2,</td>
</tr>
<tr>
<td>178MEP 23 décembre 2012</td>
<td>D’accord ! tu reformulais avec eux ?</td>
</tr>
<tr>
<td>179LA 23 décembre 2012</td>
<td>Oui</td>
</tr>
<tr>
<td>180MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Donc d’accord ! Tu, ils disaient des choses et en fait ?</td>
</tr>
<tr>
<td>181LA 23 décembre 2012</td>
<td>Mais il n’y avait pas de traces écrites !</td>
</tr>
<tr>
<td>183LA 23 décembre 2012</td>
<td>C’était vraiment, que de l’oral</td>
</tr>
<tr>
<td>185LA 23 décembre 2012</td>
<td>Après chaque œuvre qu’on avait vu, donc quand même, je leur disais que j’étais l’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>187LA 23 décembre 2012</td>
<td>De quelle année c’était, en fait</td>
</tr>
<tr>
<td>188MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Un petit complément de connaissances ?</td>
</tr>
<tr>
<td>189LA 23 décembre 2012</td>
<td>Voilà ! Et du vocabulaire on regardait comment c’était fait, l’aspect, et ils faisaient des hypothèses rigolotes parfois, des fois c’était juste aussi !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Ludivine nous présente comment elle procédait avec des élèves. Nous pensons qu’il s’agit de cette situation ritualisée dont elle parle dans cet entretien, puisqu’elle déclare : « les 2, 3 premières fois ». Rappelons qu’elle est remplaçante, qu’elle se déplace beaucoup, ce qui signifie qu’elle adapte sans cesse son travail aux élèves qu’elle rencontre, mais il est probable qu’elle nous explique à la fois le dispositif pédagogique qu’elle a mis en place, face au mode de présentation de l’œuvre. Elle nous explique qu’elle met les élèves dans une situation de rencontre avec l’œuvre directe, puisqu’elle dit : « C’est eux qui commençaient ! ». Elle ajoute que la situation est difficile pour les élèves : « ça a été dur les 2, 3 premières fois ». Ludivine semble ensuite être satisfaite de l’attitude des élèves, de leur parole sur l’œuvre : « Alors après, (geste qui signifierait que tout roule) ». Elle semble dire que passée cette difficulté, les élèves s’approprient l’œuvre d’une certaine manière : « et ils faisaient des hypothèses rigolotes parfois, des fois c’était juste aussi ». Elle dit amener du « vocabulaire » et qu’à partir de celui-ci, elle reprenait ce qui était proposé, sur les généralités de l’œuvre, peut-être les constituants : « comment c’était fait, l’aspect ». Ensuite elle reprenait ce qui avait été dit « Je reformulais des fois ». Au côté de ce vocabulaire, elle ajoutait quelques connaissances à l’oral : « il n’y avait pas de traces écrites, C’était vraiment, que de l’oral ». La réception de l’œuvre passait donc, d’après ce qu’elle dit par l’oral.

Relation entre verbalisation, œuvre et production : jeu entre réception et production

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>419LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui, le fait de laisser les élèves parler, de les mettre un peu en autonomie face à l’œuvre, hun, ça permet de voir autrement les productions des élèves !</td>
</tr>
<tr>
<td>421LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui ! ah oui, c’est-à-dire que si, ils sont autonomes pour « dire », on joue aussi cette autonomie dans la pratique !</td>
</tr>
<tr>
<td>423LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Oui, ça nous éclaire, en tant qu’enseignant ! Et ça c’est pareil que, pour « dire » au début ils ont des difficultés, à le faire, à faire quelque chose en autonomie ;</td>
</tr>
<tr>
<td>425LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Qui représente pas forcément quelque chose de figuratif !</td>
</tr>
<tr>
<td>427LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Et après au cours des séances, ça se décan te, ça se décan te, ça se décan te</td>
</tr>
<tr>
<td>428MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord! Et petit à petit donc du coup, cette autonomie, qui est autonomie dans la verbalisation sur l’œuvre, devient aussi autonomie dans la production !</td>
</tr>
<tr>
<td>429LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Dans la production, c’est en même temps ! Ils voient et regardent, ils parlent de l’œuvre et quand ils savent qu’ils peuvent parler librement de l’œuvre, alors, bon, c’est moi, hun, aussi, ils se lâchent aussi dans les productions…</td>
</tr>
<tr>
<td>430MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord, donc, y a, il y a un jeu entre réception de l’œuvre et production des élèves ? C’est ça ?</td>
</tr>
<tr>
<td>431LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Ouaï ! Tout à fait ! Oui !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ludivine confirme, semble-t-il, avoir observé une relation entre la verbalisation sur l’œuvre et la production plastique des élèves : « Oui, le fait de laisser les élèves parler, de les mettre un peu en autonomie face à l’œuvre, hun, ça permet de voir autrement les productions des élèves ». Elle nous déclare que « ça », la situation de rencontre avec les œuvres qu’elle ritualise, permet de « voir autrement les productions des élèves » au départ. Mais ensuite, elle cerne différemment sa parole et la reprend pour être plus explicite : « si, ils sont autonomes pour « dire », on joue aussi cette autonomie dans la pratique ». La manière d’être autonome, face à la rencontre avec l’œuvre, permet ou autorise une pratique plastique plus libre, plus autonome, elle aussi. La difficulté dit-elle, est d’amorcer la parole sur l’œuvre dès le début « c’est pareil que, pour “dire” au début ils ont des difficultés, à le faire, à faire quelque chose en autonomie ». Ludivine soulève un problème important de la pratique plastique, qui est la création, la production non induite par une incitation ou consigne ou une contrainte. Elle relie la réception de l’œuvre telle qu’elle le propose dans sa situation ritualisée, et cette production autonome des élèves : « Dans la production, c’est en même temps ! Ils voient et regardent, ils parlent de l’œuvre et quand ils savent qu’ils peuvent parler librement de l’œuvre, alors, bon, c’est moi, hun, aussi, ils se lâchent aussi dans les productions… ». Elle ajoute l’expression « qui représente pas forcément quelque chose de figuratif »», comme pour revenir sur sa conception personnelle de l’art abstrait, c’est-à-dire l’avantage, de ne pas être nécessairement bon dessinateur (455, 12/12).

La pratique change avec l’outil, la matière : découvrir des stratégies plastiques par les œuvres

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>125LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Sur la trace, les œuvres avec les traces, je ne sais plus, mais il y en a eu, oui, et ça a aidé à trouver des stratégies ! Par exemple, il valait mieux une couleur claire pour pas… et la mettre en premier, pour que les autres passent par-dessus, et ne fassent pas…on l’a vu dans les œuvres en transparence, là, les superpositions, enfin on l’a vu de Viallat, tu vois, pour ça aussi Hantaï !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ludivine explique l’importance de la rencontre avec les œuvres pour avancer sur des pratiques plastiques. Par exemple, ce que nous supposons être le contraste ou « transparence » et « superposition » : « une couleur claire pour pas… et la mettre en premier, pour que les autres passent par-dessus », sont des notions reprises dans les œuvres et qui révèlent aux élèves des stratégies plastiques possibles. Ludivine reprend les artistes qu’elle a sollicités. Elle décortique, nous le supposons les démarches de ces artistes, qui ont été étudiées.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numéro</th>
<th>Date</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>129LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Savoir, ben voilà, ce qu’on, ressent, on, on le fait pas, c’est de la pratique, mais on, on, tient pas l’outil directement !</td>
</tr>
<tr>
<td>130MEP</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>D’accord, d’accord ! donc une autre forme de sensibilité, euh, que du coup on doit, nous, euh, avoir, sentir, euh, ressentir ?</td>
</tr>
<tr>
<td>131LA</td>
<td>23 décembre 2012</td>
<td>Moi, je pense que c’est nécessaire pour le, avoir le ressenti des enfants, et arriver à, à les faire verbaliser, je pense que c’est quelque chose de nécessaire !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Ludivine a oublié le nom de l’artiste qu’elle a rencontré dans sa formation (Vik Muniz), mais qu’elle dit avoir rejoint dans les élèves : « Mais bon, moi je l’avais avec toi… ». Il s’agissait d’utiliser des matières qui sont rarement employées en arts plastiques : « Quand on a peint avec la confiture, le chocolat, le café… ». Elle a transféré cette stratégie découverte vers la pratique plastique des élèves, parce qu’elle savait en partie les résultats qu’elle pouvait espérer : « je l’avais fait et que je savais aussi bien au niveau sens, quand je l’ai fait avec des CE, euh, CE, en CE 2 que j’avais, Je l’avais testé avant, je me suis pas lancée là-dedans ». Si Ludivine se rassure sur cette pratique assez singulière, c’est aussi parce qu’elle peut changer la pratique plastique des élèves et que la séquence a un « niveau de faisabilité ».

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l’artiste lui-même ; autres médiateurs

Non renseigné

3e) Rôle de l’enseignant ; Passeur La place et rôle de l’œuvre à l’école

Fabriquer des outils pour « passer » l’œuvre : un moyen détourné

546MEP 23 décembre 2012 Hum hum ! D’accord ! T’as fait une mallette, t’as fait ce travail, même si c’était en parallèle avec d’autres enseignants, sur, le, euh, le travail l’histoire à 4 voix, y a ce travail sur le film, c’est quand même beaucoup de choses différentes, mais qui, tourne quand même toujours autour de l’œuvre d’art ?

547LA 23 décembre 2012 Oui et c’était un moyen détourné d’approcher l’œuvre d’art, oui, oui ! Et en même temps ça plait aux élèves l’œuvre, les œuvres, ça leur a plu, ils se sont investis même dans les notions, dans cette notion de travail, et ils se sont concentrés dans cet apprentissage.

Le rôle de l’enseignant, pour Ludivine est d’offrir aux élèves la possibilité de rencontrer les œuvres, la possibilité « d’approcher les œuvres ». Elle avance avec certitude (deux fois oui) qu’elle procède par des moyens détournés pour arriver à jouer son rôle de passeur et la mallette est un de ces moyen : « Oui et c’était un moyen détourné d’approcher l’œuvre d’art, oui, oui ». Elle ne dit pas pourquoi elle passe par ces détours, mais elle affirme que certaines notions sont plus facile d’accès pour les élèves : celle de « travail », par exemple

Aller au musée c’est pour tout le monde : Le rôle de l’école

549LA 23 décembre 2012 Ben c’est, euh, aussi à apporter à, y en a qui ont ces références culturelles dans la famille et puis y en a qui les ont pas !

550MEP 23 décembre 2012 Hum hum ! Une sorte d’équité ?

551LA 23 décembre 2012 Ben moi, voilà, … et puis de, de montrer à tout le monde qu’on n’est pas obligé d’être, d’avoir des mille et des cents, pour aller voir, pour aller au musée, et que … euh … un simple citoyen lambda, peut être intéressé par l’art !

553LA 23 décembre 2012 C’est pas quelque chose pour les richards !

559LA 23 décembre 2012 A part le fait que du coup, moi je me régalé aussi !

561LA 23 décembre 2012 Ouah Ouah Ouah bien sûr !

563LA 23 décembre 2012 Pareil !

Ludivine a une haute estime de ce qu’elle apporte aux élèves, sur le plan artistique et culturel : « aussi à apporter à, y en a qui ont ces références culturelles dans la famille et puis y en a qui les ont pas ». Elle déclare par ces paroles une volonté de donner une place prépondérante dans l’école dans la constitution du bagage culturel et artistique, mais aussi de remettre à plat les conceptions personnelles des élèves, souvent stéréotypées sur l’art ou le musée ; « puis de, de montrer à tout le monde qu’on n’est pas obligé d’être, d’avoir des mille et des cents, pour aller voir, pour aller au musée ». Ainsi, nous comprenons peut-être un peu mieux, ce qu’elle signifiait par « détour » concernant l’outil qu’elle a constitué. Les élèves peuvent par les reproductions qu’elle apporte, se faire une conception personnelle, accompagnée par l’enseignante. Ludivine souhaite dans ce qu’elle dit : « montrer à tout le monde », on suppose qu’elle parle de tous les élèves d’une classe, que : « un simple citoyen lambda, peut être intéressé par l’art ». Prenant appui sur sa propre expérience esthétique, Ludivine remet en cause la barrière de l’argent, « quelque chose pour les richards », le terme est péjoratif, par rapport au musée, qui éloignerait les élèves du musée. Elle prône en tant qu’enseignante, des stratégies possibles de rencontres avec les œuvres, pour amener progressivement ces élèves à accepter une nouvelle conception de l’art : « Un simple citoyen peut être intéressé par l’art ».

AXE 4 « Professionalité » Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action)

4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus

Faire jouer les œuvres entre elles pour comprendre et sortir du « à la manière de » : les réseaux

293LA 23 décembre 2012 Pour les arts plastiques moi, je le vois plus au niveau culturel, parce que j’aime pas faire du
Ludivine n’aime pas le dispositif pédagogique que l’on retrouve un peu partout : « parce que j’aime pas faire du “pareil que…”, “à la manière de…” ». Ce dispositif que l’on retrouve dans les écoles et qui consiste à reproduire en quelque sorte la technique asséchée de l’artiste, laisse peu de place à l’expression plastique personnelle de l’élève, un des enjeux fondamentaux des arts plastiques : « on a rien de ça dans le ”à la manière de” ». Elle donne une justification à ses paroles : « c’est tous pareil, moi c’est tous différents ! ». Pour se sortir du « à la manière de… » pour Ludivine, les solutions sont de travailler « avec plusieurs œuvres » ; elle utilise par exemple la comparaison : « les unes à côté des autres, on compare ». Ensuite elle nous montre assez facilement d’après elle, la mise en œuvre d’une problématique autour d’un réseau : « Je sais pas Klein et Ryman, Klein et Ryman …Tu vois ! Bon si je les mets ensemble, je vais pouvoir créer euh, une problématique ». Elle construit à partir « d’un fil rouge entre les œuvres » ou à partir d’un nombre d’œuvres, un réseau sur lequel elle s’appuie pour éviter cette forme de dispositif. Elle compare rapidement ces réseaux d’œuvres à ce qui peut se faire en littérature, sur les albums de jeunesse, des réseaux de livres : « comme les réseaux dans les livres ». Les réseaux d’œuvres amènent, semble-t-il pour Ludivine, la culture aux élèves : « Pour les arts plastiques moi, je le vois plus au niveau culturel ».

L’œuvre nous aide à avoir confiance dans les élèves

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Comportement des élèves</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>361LA 23 décembre 2012</td>
<td>Ah mais, moi je crois dans les enfants !</td>
</tr>
<tr>
<td>363LA 23 décembre 2012</td>
<td>Ha, oui ! Je pense qu’ils prennent l’œuvre qu’on leur montre, je crois que nous avons peur de tout ça, de leur facilité à entrer, ils sont fascinés et nous ça nous embrouille, parce qu’on ne voit rien ou on ne voit pas, voilà pourquoi ! Mais je leur fais confiance !</td>
</tr>
<tr>
<td>413LA 23 décembre 2012</td>
<td>Ça commence petit, les commentaires</td>
</tr>
<tr>
<td>415LA 23 décembre 2012</td>
<td>Et après ils se lâchent !</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Pour Ludivine les élèves sont capables de parler des œuvres : « moi je crois dans les enfants ». Elle a confiance dans leur possibilité de s’engager dans la rencontre de l’œuvre : « de leur facilité à entrer ». Nous supposons aussi qu’elle tente de se dégager une confiance elle-même : « je crois que nous avons peur de tout ça ». Le regard qu’elle porte sur les élèves est bienveillant, voire enthousiaste : « ils sont fascinés et nous ça nous embrouille ». Elle pense que l’adulte a plus de mal à se sortir de la rencontre avec l’œuvre, parce qu’il ne se libère pas suffisamment et donc ce blocage nous empêche de voir : « parce qu’on ne voit rien ou on ne voit pas ». Aussi, dit-elle « Mais je leur fais confiance » ce qui lui permet d’accepter que « les commentaires commencent petit ». Cette confiance dans les élèves produit en retour un bénéfice dans leurs attitudes, puisqu’ils « se lâchent » petit à petit.

---

**Un détail qui rend l’élève précieux aux yeux de l’enseignant**

<table>
<thead>
<tr>
<th>413LA 23 décembre 2012</th>
<th>Ça commence petit, les commentaires</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>415LA 23 décembre 2012</td>
<td>Et après ils se lâchent !</td>
</tr>
<tr>
<td>416MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Hum ! D’accord ! d’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>417LA 23 décembre 2012</td>
<td>Et des fois il y a même sur certaines œuvres, te dire lesquelles, maintenant je saurais plus, mais euh, des choses que eux, ils ont vu, un petit détail, d’une œuvre, où certains élèves se sont accrochés sur ce détail et que moi, j’avais carrément pas vu !</td>
</tr>
<tr>
<td>418MEP 23 décembre 2012</td>
<td>D’accord ! Hun hum, c’est bien ! Euh du coup ça donne un, un regard sur les productions des élèves ça aussi</td>
</tr>
<tr>
<td>419LA 23 décembre 2012</td>
<td>Oui, le fait de laisser les élèves parler, de les mettre un peu en autonomie face à l’œuvre, hun, ça permet de voir autrement les productions des élèves !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ce petit détail particulisé par les élèves, invisible aux yeux de l’enseignante, mais distingué par un élève, change le regard de cette enseignante sur les élèves : « où certains élèves se sont accrochés sur ce détail et que moi, j’avais carrément pas vu ».

---

**Voir autrement les élèves : leur laisser une place dans rencontre avec les œuvres**

<table>
<thead>
<tr>
<th>292MEP 23 décembre 2012</th>
<th>Et pour les arts plastiques, alors ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>293LA 23 décembre 2012</td>
<td>Pour les arts plastiques moi, je le vois plus au niveau culturel, parce que j’aime pas faire du « pareil que… », « à la manière de… » voilà ! Chaque élève, je fais qu’il puisse trouver de quoi, on a rien de ça dans le « à la manière de », c’est tous pareil, moi c’est tous différents !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ludivine se dégage dans l’entretien de cette manière de faire d’ailleurs, elle l’a déclinée en deux formules : « pareil que » et « à la manière de ». Le terme « pareil » est peut-être plus fort pour démontrer le caractère négatif, qu’elle pense de ce dispositif, qui n’offre pas de prise pour la rencontre avec l’œuvre autre qu’une copie, qui n’a pas de sens: « on n’a rien de ça, dans le « à la manière de » ». Il ne laisse pas de doute sur le résultat attendu dans les productions des élèves, ce qu’on lui reproche. Elle dit qu’elle essaie de donner alors à « chaque élève » la possibilité de produire différemment : « je fais qu’il puisse trouver de quoi ». Les œuvres alors doivent être choisies en fonction des élèves : « c’est tous pareil, moi c’est tous différents ».

---

**Sans en exclure l’essentiel « la réflexion » ?**

<table>
<thead>
<tr>
<th>457LA 23 décembre 2012</th>
<th>Mais après y a toute la réflexion derrière qui est intéressante !</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>459LA 23 décembre 2012</td>
<td>Et, et …c’est quelque chose que l’on peut transposer en classe parce que y a personne dans l’art abstrait, qui est exclu d’une séance d’arts visuels,</td>
</tr>
<tr>
<td>461LA 23 décembre 2012</td>
<td>Parce que il sait pas faire un nez correctement !</td>
</tr>
<tr>
<td>463LA 23 décembre 2012</td>
<td>Là, pour euh, j’ai refait dernièrement les billes les cailloux, j’ai un petit autiste dans ma classe, où forcément souvent les productions sont très différentes</td>
</tr>
<tr>
<td>465LA 23 décembre 2012</td>
<td>Des autres</td>
</tr>
<tr>
<td>467LA 23 décembre 2012</td>
<td>Et il euh, l’outil scripteur il a du mal à le tenir, il est toujours dans son monde et là en fait dans cette production là, on affiche toutes les productions, y a pas de différence de</td>
</tr>
<tr>
<td>469LA 23 décembre 2012</td>
<td>Y a plus de différence !</td>
</tr>
<tr>
<td>471LA 23 décembre 2012</td>
<td>Et même pour lui c’est bien !</td>
</tr>
<tr>
<td>472MEP 23 décembre 2012</td>
<td>Et y a plus de différence parce que toutes les productions sont différentes</td>
</tr>
<tr>
<td>473LA 23 décembre 2012</td>
<td>Exactement, elles sont toutes différentes</td>
</tr>
<tr>
<td>475LA 23 décembre 2012</td>
<td>Mais euh, y a de, euh, la technique étant la même</td>
</tr>
<tr>
<td>477LA 23 décembre 2012</td>
<td>Y a pas de, enfin voilà, c’est pas « ah ben celui là il a agencé les animaux comme… »</td>
</tr>
<tr>
<td>478MEP 23 décembre 2012</td>
<td>On peut gommer les défauts ?</td>
</tr>
<tr>
<td>479LA 23 décembre 2012</td>
<td>On peut gommer les difficultés</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le hasard qui entre en jeu dans la production plastique « abstraite » que Ludivine a proposé aux élèves, permet dit-elle de soustraire le poids des difficultés pour un enfant en situation de handicap. La production de cet élève, soutient-elle, n’est pas différente des autres productions des élèves, parce que justement les productions sont toutes différentes : « Et y a plus de différence parce que toutes les productions sont différentes... Exactement, elles sont toutes différentes ». La production est noyée dans les autres productions qui prennent toutes de l’aisance dans une singularité. Le hasard du jeu plastique, que Ludivine propose, confère aux productions une originalité ; la peinture, les cailloux, les billes et balles sur le papier créent un ensemble de possible qui conduit à la divergence.

---

1819
Je dirais pas des défauts, je dirais les difficultés de chacun.

On peut le prendre au sens noble, défauts au sens de Gommer les difficultés.

Simplement une différence, quoi, donc là, les difficultés.

Les difficultés que peuvent avoir chacun et...

Ouaih?

Par exemple, la difficulté de repasser dans la tache de peinture qu’ils avaient mise.

Hum

Même si y en a 5 ou 6.

Ouaih

Ça se voit pas, c’est ça, voilà!

Ludivine montre dans cette intervention, qu’elle entend prendre différemment le terme que nous avions avancé « défauts ». Elle change ce mot en « difficultés », dit-elle. Nous voyons dans le fait de remplacer ce mot, un regard empathique sur les productions des élèves.

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel

Apprendre des collègues

Ludivine était en stage, avec Cathy à Saint-Laurent de la Salanque (2006). Elle a participé à toutes les activités de la classe. Ludivine nous explique qu’elle s’est calée sur ce qu’elle a vu : « De voir les autres faire… C’était Cathy ! ». Elle signifie ainsi qu’elle a appris d’une autre enseignante, Cathy. Ludivine semble le confirmer et retrace avec nous cet épisode qui consolide son expérience professionnelle : « Quand on a été au Hameau du LAC !… Qui même avec des petits ». Elle découvre au Hameau Du LAC à Sigean, en compagnie de Cathy, des élèves qui travaillent devant les œuvres. Cette manière de faire lui permet d’oser et d’essayer à son tour : « Tu les laisses dire, donc… Je me suis rassurée ! En disant !! Euh !! Je le ferai ! ». Elle nous dit que si les autres le font, alors elle doit être capable d’y arriver. Elle se rassure : « Je me suis rassurée ». Mais Ludivine va plus loin dans ses paroles, elle n’hésite pas à dire qu’elle a pensé la rencontre avec l’œuvre comme elle l’avait vécu avec les élèves de Cathy, « transposable » : « Ça, c’est, ça doit être euh, transposable ». Ludivine tient, nous pensons, de cette expérience esthétique qu’elle a vécue en même temps que les élèves, cette assurance, parce ce que, dit-elle, elle a vu faire sa collègue.

Apprendre de la rencontre avec les œuvres comme les élèves

Ludivine était en stage, avec Cathy à Saint-Laurent de la Salanque (2006). Elle a participé à toutes les activités de la classe. Ludivine nous explique qu’elle s’est calée sur ce qu’elle a vu : « De voir les autres faire… C’était Cathy ! ». Elle signifie ainsi qu’elle a appris d’une autre enseignante, Cathy. Ludivine semble le confirmer et retrace avec nous cet épisode qui consolide son expérience professionnelle : « Quand on a été au Hameau du LAC !… Qui même avec des petits ». Elle découvre au Hameau Du LAC à Sigean, en compagnie de Cathy, des élèves qui travaillent devant les œuvres. Cette manière de faire lui permet d’oser et d’essayer à son tour : « Tu les laisses dire, donc… Je me suis rassurée ! En disant !! Euh !! Je le ferai ! ». Elle nous dit que si les autres le font, alors elle doit être capable d’y arriver. Elle se rassure : « Je me suis rassurée ». Mais Ludivine va plus loin dans ses paroles, elle n’hésite pas à dire qu’elle a pensé la rencontre avec l’œuvre comme elle l’avait vécu avec les élèves de Cathy, « transposable » : « Ça, c’est, ça doit être euh, transposable ». Ludivine tient, nous pensons, de cette expérience esthétique qu’elle a vécue en même temps que les élèves, cette assurance, parce ce que, dit-elle, elle a vu faire sa collègue.

Cathy est une personne qui a été interviewée dans nos entretiens.
Ludivine explique qu’elle développe une compétence, mais surtout elle dit qu’elle apprend des élèves, le plaisir. Elle montre avec plaisir les œuvres : « Disons que moi je prends plaisir à montrer les œuvres ». Elle retient de ce qu’elle apporte aux élèves, le fait que les rencontres avec les œuvres lui apportent d’avantage à elle, sur un plan personnel : « moi en plus ça m’apporte, moi personnellement, je veux dire ». Ludivine termine sur cette interaction par la satisfaction : « j’ai une satisfaction personnelle » d’avoir proposé des rencontres avec les œuvres aux élèves, parce que dit-elle, « ça les a intéressé ».

Nous notons qu’elle insiste sur la décomposition du mot « reproduction » : « Les « re »productions d’œ uvres » ; peut-être veut-elle insister sur le fait qu’elle travaille beaucoup encore avec des reproductions, plus qu’avec des œuvres ?

**Fierté de transmettre cette relation à l’œuvre, cette rencontre avec les œuvres**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Participant</th>
<th>Question</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>Ludivine</td>
<td>D’accord ! Par rapport à ta propre pratique, euh, je dirai d’enseignant, euh, les œuvres ça t’a donné à toi, du recul par rapport à tes compétences ? Est-ce que tu t’es rendu compte, par exemple devant un œuvre, en disant « tiens ça, avant je le voyais pas comme ça, je… ». Est-ce que toi, ça a construit quelque chose, autour de, de, de connaissances, des œuvres, des compétences des œuvres, enfin… ?</td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>Ludivine</td>
<td>Ah ça, …, c’est sûr !</td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>Ludivine</td>
<td>J’en connais un peu plus,</td>
</tr>
<tr>
<td>23/12/2012</td>
<td>Ludivine</td>
<td>Ça, m’intéresse beaucoup plus aussi !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ludivine dit s’intéresser plus au œuvres : « Ça, m’intéresse beaucoup plus aussi », et elle explique que de s’intéresser plus aux œuvres lui ouvre la porte aux connaissances sur les œuvres : « J’en connais un peu plus ». Et d’en savoir plus qui donne une inclinaison pour les œuvres nouvelles. Elle ne le dit pas, mais on peut présumer d’une chaine qui se construit dans la volonté d’aller plus loin : plus on connait, plus on aime, plus on apprend, etc…

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d’expérience et qualité des propositions

Non renseigné

SYNTHESE

**Rapport à l’œuvre**

**Item 1 :** La première œuvre rencontrée est un livre pour Ludivine, ce dont elle se souvient c’est aussi la bibliothèque, que sa mère possède où elle trouve des livres d’art. Son expérience importante enfant est la visite au Louvre, semble-t-il, où elle voit pour la première fois une œuvre qu’elle voyait dans les livres : bien sûr l’œuvre paraît commune, la Joconde, mais à l’évidence, le choc va dans le sens d’une déception : « elle était petite, par rapport à ce que j’imaginais ». Une autre rencontre plus longtemps après, est un souvenir spécifique où l’œuvre pouvait être touchée réellement, ce qui est une expérience plutôt rare.

**Item 2 :** NR

**Item 3 :** Pour déjouer les risques, Ludivine, propose de débuter les rencontres avec les œuvres, avec des œuvres que l’on connaît, ce qui permet de se sentir plus à l’aise. Lorsque les élèves parlent sur les œuvres, si on leur laisse du temps et que l’on accepte des moments de vide, on a des chances d’avoir des rencontres avec les œuvres réussies.

**Item 4 :** Elle éprouve du plaisir dans la pratique ou la rencontre avec les œuvres et ce plaisir est transférable aux élèves. Se faire plaisir et faire plaisir est une règle d’or.

**Item 5 :** NR

**Conception personnelle de l’œuvre, de l’art,**

**Item 1 :** La notion de beau est relative. Elle est difficile pour les élèves et pourtant ils y sont confrontés par exemple, un élève peut trouver beau ou non une œuvre et donc les autres n’auront pas le même jugement. Pour Ludivine lorsque les élèves font la différence entre « c’est pas beau » et « je n’aime pas », il semble que le combat du « beau, pas beau » est gagné. Les conceptions personnelles des élèves peuvent alors évoluer.

**Item 2 :** NR

**Item 3 :** L’œuvre est un outil didactique, qui peut servir par exemple d’incitation, lanceur d’écriture, ou de repère pour l’histoire.

**Item 4 :** Les conceptions personnelles passent aussi par des envies, mais rejoignent parfois des comportements qu’on a par rapport à sa famille. Elle dit bien qu’elle a d’abord apprécié l’art abstrait pour aller dans le sens contraire de ce que ces parents aimaient. Ensuite elle a aimé ce courant de l’art.
**Didactique**

Item 1 : Le choix est d’abord pensé à partir de la présentation des œuvres. Elle n’affiche pas au tableau comme ça les œuvres, elle a une manière de faire. Le choix des œuvres est en fonction aussi des envies, puis d’objectifs. Elle évite de montrer toujours de la peinture et estime que de changer de médiums fait avancer les élèves dans leur conception personnelle de l’art. Le film d’animation est un autre médium à faire partager aux élèves, parce qu’il fait découvrir la valeur du travail, dans le sens positif.

Item 2 : Ludivine aborde la rencontre des œuvres par imprégnation ; les reproductions sont posées accrochées et à disposition. Ludivine s’est même fabriquée un outil technique pour transporter des œuvres (une mallette type Lagoutte, en papier et en numérique).

Item 3 : La verbalisation permet à l’enseignant de faire passer le lexique de la discipline, qui sera utile pour parler des œuvres. La pratique plastique consolide la rencontre avec les œuvres. Elle est modifiée par les expérimentations des outils et ces changements sont dû aux analyses des œuvres que les élèves rencontrent.

Item 4 : NR

Item 5 : Elle veut mettre en avant pour les élèves que le musée est un lieu spécifique qui appartient à tout le monde et les origines sociale des élèves sont souvent des blocages, mais elle veut leur montrer comment elle considère les choses : c’est-à-dire qu’il ne faut pas être très riche pour découvrir les musées.

**Professionnalité**

Item 1 : Ludivine n’aime pas ce dispositif du « à la manière de ». Elle utilise des réseaux d’œuvres, qui lui permettent de construire plus facilement des problématiques ou de travailler les comparaisons d’œuvres. Pour elle, ces réseaux amènent de la culture aux élèves et du sens.

Item 2 : L’œuvre nous aide à avoir confiance dans les élèves, croire en eux. Elle dit pouvoir mesurer les difficultés de compréhension des élèves dans la pratique plastique autour des œuvres. Voir autrement les élèves, c’est leur laisser une place dans la rencontre avec les œuvres, les laisser, parler, dire, penser. On apprend de la rencontre avec les œuvres tout comme les élèves, comme de la même manière on peut apprendre des choses des collègues également lorsqu’on travaille sur la rencontre.

Item 3 : Ludivine est fière de transmettre aux élèves des clefs pour la rencontre avec l’œuvre.

Item 4 : NR.
L’entretien de Franciscas et les modalités d’enregistrement

L’entretien a été passé dans les mêmes conditions d’écoute, de retranscription et de codages que pour les autres entretiens. Un droit de réponse a été proposé à Franciscas, qui a profité pleinement de ce droit : mentionnant quelques demandes de modifications de « mot » utilisés (mots trop grossiers, ou parole non conforme au français parlé, disait-elle). Nous avons accepté, les phrases n’étant pas déformées. Cet entretien a nécessité cependant la consultation d’un grand nombre de documents qui ne seront pas tous joints, offrant une compréhension et une analyse plus fine. L’entretien se passe chez Franciscas, ce qui lui permet de signaler ou de préciser ses dires en proposant les documents aux moments opportuns. L’analyse de cet entretien s’est basée tout d’abord comme les autres entretiens, sur les occurrences et les grandes catégories déjà répertoriées, d’une analyse longitudinale offrant un catalogue de thèmes évoqués.

Analyse de l’entretien de Franciscas

Pour mémoire : le rôle de Franciscas dans l’historique et les sources du projet Petite Galerie

Nous proposons de revenir en arrière sur cette expérience particulière dans l’entretien de Franciscas pour comprendre l’élaboration de ce dispositif unique en France à l’époque et d’en comprendre quelques effets sur les enseignants eux-mêmes.

Avant tout se former (axe 3 de notre problématique)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Statement</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>25LF 19 mars 2013</td>
<td>Oui ! Et ça, ça date de ma première école normale, quand je suis arrivée en Lozère en 72, parce que, comme je n’avais pas de formation, pas de moyen et pas d’argent, rien du tout…</td>
</tr>
<tr>
<td>26MEP 19 mars 2013</td>
<td>Hum, hum !</td>
</tr>
<tr>
<td>27LF 19 mars 2013</td>
<td>Pour me former je suis allée pendant un an, faire une heure de classe, dans tous les niveaux de l’école d’application, de la PS de maternelle, jusqu’au CM1, CM2 !</td>
</tr>
<tr>
<td>28MEP 19 mars 2013</td>
<td>D’accord !</td>
</tr>
<tr>
<td>29LF 19 mars 2013</td>
<td>Donc à ce moment là j’ai bien vu ce qui se faisait et ce qui ne se faisait pas ! Et surtout ce qui ne se faisait pas !</td>
</tr>
<tr>
<td>30MEP 19 mars 2013</td>
<td>Tout ce qui ne se faisait pas ?</td>
</tr>
<tr>
<td>31LF 19 mars 2013</td>
<td>Donc à ce moment là on a recherché des artistes, localement, c’est comme ça que j’ai commencé à connaître Loul et c’est comme ça qu’on a monté le premier projet : École/Artiste !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Comment Franciscas, sortie fraîchement d’une formation initiale, Beaux Arts241, entreprend-elle la mise en place d’un tel projet ? Franciscas fait d’abord un constat. Le milieu rural a besoin d’accompagnement dans l’exercice des pratiques artistiques : « j’ai bien vu ce qui se faisait et ce qui ne se faisait pas ! Et surtout ce qui ne se faisait pas ». La formation initiale de Franciscas l’orientait vers la pratique plastique, vers les œuvres et la rencontre des œuvres. Elle a donc cherché rapidement à transférer ce savoir-savant : « étude de l’œuvre savante »242, en proposant des séquences d’arts plastiques dans les écoles. En faisant progresser petit à petit l’idée possible d’une rencontre avec l’œuvre, elle a ouvert progressivement son public de jeunes enseignants et leur environnement, à l’idée de rencontre avec l’artiste : « École/Artiste ».

Sortir des croyances et mettre en place des actions et observer

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Statement</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>21LF 19 mars 2013</td>
<td>Alors ! Ce qui s’est passé c’est que j’avais une directrice à l’école normale qui était favorable aux arts plastiques, parce qu’on faisait beaucoup d’actions dans les écoles et qu’on avait aussi une formation d’enfance inadaptée, le volet artistique était très important, dans les projets qu’on menait !</td>
</tr>
<tr>
<td>123LF 19 mars 2013</td>
<td>Ce qui les faisait progresser, etc. /…/ ! Et comme on avait aussi beaucoup d’enfance inadaptée en Lozère, on voyait bien qu’il y avait de la réparation scolaire, qui se faisait par le biais des pratiques artistiques.</td>
</tr>
<tr>
<td>125LF 19 mars 2013</td>
<td>Très vite on a vu ça, que quand on pouvait avoir un projet artistique les enfants, même très handicapés, même « fous », comme il y avait là, il y avait des enfants « aliénés » à St Alban243, qui était un lieu de l’antipsychiatrie aussi !</td>
</tr>
<tr>
<td>127LF 19 mars 2013</td>
<td>C’était un lieu un peu bizarre ce lieu-là ! Du coup on voyait bien quelle incidence ça avait, pourquoi pour les enfants « internés » qui faisaient du théâtre, ça avait de l’importance et on les invitait à l’École Normale !</td>
</tr>
<tr>
<td>128MEP 19 mars 2013</td>
<td>Donc vous étiez en train de faire de l’art thérapie d’aujourd’hui quoi ?</td>
</tr>
<tr>
<td>129LF 19 mars 2013</td>
<td>Il y avait de ça, aussi oui, on les invitait à l’École Normale, pour qu’ils soient dans un milieu</td>
</tr>
</tbody>
</table>

240 * « Ces archives ayant été mises en forme à posteriori et peu à peu, ont parfois des doublons selon les destinataires des courriers et documents ».

241 Lire à ce sujet le parcours de Franciscas, qu’elle a demandé à déposer en préambule de l’entretien : dans RECAPITULATIF DES ENTRETIENS CHRONOLOGIQUES, cf. Annexes et Annexes DVD.

242 « Madame Cariou était Directrice des deux Écoles Normales de Montpellier »

243 * « L’hôpital de Saint Alban était un hôpital ouvert ; les enfants qui le pouvaient fréquentaient l’école du village mais un certain nombre était scolarisé dans plusieurs classes à l’hôpital. Les progrès des enfants étaient constatés par l’équipe soignante mais sans protocole d’analyse et pas sur le plan pédagogique. ». 1823
Le cadre scolaire dans lequel le projet s’initie, est un cadre où le volet artistique est un puissant moteur. Des élèves en situation de handicap, désignée : « enfance inadaptée », participent à ces actions artistiques. Les croyances dans le bien faire des arts plastiques manquent cruellement d’évaluation et sont parfois aveugles, malgré le peu d’enquêtes et de recherches qui rendent compte de bénéfices. Ces convictions perdurent au vu des progrès des enfants. Les méthodes de recherche ou les théories restent difficiles à comparer tant les écarts entre les pratiques sont importants\textsuperscript{244}. Francisca part d’observations faites sur place. Elle regarde à l’époque les résultats des actions artistiques, qu’elle mène en vu spécifiquement de ces élèves : « Du coup on voyait bien quelle incidence ça avait, pourquoi les enfants « internés » faisaient du théâtre et on les invitait à l’école normale ».

\textbf{L’administration cautionne le volet artistique}

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>21LF 19 mars 2013</td>
<td>Alors ! Ce qui s’est passé c’est que j’avais une directrice à l’école normale qui était favorable aux arts plastiques, parce qu’on faisait beaucoup d’actions dans les écoles et qu’on avait aussi une formation d’enfance inadapté, le volet artistique était très important, dans les projets qu’on menait !</td>
</tr>
<tr>
<td>23LF 19 mars 2013</td>
<td>Donc on faisait régulièrement des opérations un peu particulières, en direction des classes des enfants ou aussi bien que pour des enseignants ça dépendait !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Francisca retient à l’époque, le fait qu’il y ait un besoin de l’administration pour ces publics et profite de cette nécessité pour construire son projet de rencontre œuvre-artiste-spectateur (enseignants, élèves et enseignants-élèves) : « des classes, des enfants... pour des enseignants ». On peut penser qu’elle tissait entre les personnes des liens qui seront mobilisés par la suite.

\textbf{Débroussailler}

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>209LF 19 mars 2013</td>
<td>Au début on en voyait trop ! Le musée lui-même qui submergeait les enfants ! On a mis du temps à un petit peu débroussailler tout ça, il nous a fallu un peu de temps ! Quand même !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La volonté de mettre en place plonge le projet dans une surabondance, qui nécessite une remise en cause de la proposition. Le lieu du musée, prenait trop de place par rapport à la rencontre avec l’œuvre. Le temps de maturation du projet est long. Le peu de sources à l’époque oblige l’équipe formée autour de Francisca, à « débroussailler ».

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>153LF 19 mars 2013</td>
<td>Ah oui, l’atelier c’était parce que on avait reçu le directeur de la DRAC.</td>
</tr>
<tr>
<td>155LF 19 mars 2013</td>
<td>Il y avait ce stage national sur la possibilité d’ouvrir des ateliers, le directeur de la DRAC était partant pour nous aider, si on avait des projets qui tenaient la route, donc dès le début, on s’est dit : donc avoir des expositions à l’intérieur de l’école normale !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’innovation de cette petite Galerie, encore embryonnaire, fait parler d’elle. Elle est l’occasion d’un stage national, auquel Francisca, participe. Le groupe constitué autour de Francisca commence à être reconnu par l’administration : « le directeur de la DRAC était partant pour nous aider, si on avait des projets qui tenaient la route ». Francisca ragaillarde par son stage prépare le projet : « donc avoir des expositions à l’intérieur de l’école normale ».

\textbf{Le modèle}

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date</th>
<th>Description</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>81LF 19 mars 2013</td>
<td>Y avait un gars qui travaillait sur le tissage de soie, qui était un des Très, Très grands artistes français sur le textile, enfin, bon, c’était comme ça !</td>
</tr>
<tr>
<td>83LF 19 mars 2013</td>
<td>C’est ce qui se passe avant, oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>85LF 19 mars 2013</td>
<td>Ça me donne, un, une sorte de modèle</td>
</tr>
<tr>
<td>86 MEP 19 mars 2013</td>
<td>D’accord, d’accord ! Et ce modèle ? Alors ça a permis de construire en fait,</td>
</tr>
<tr>
<td>87LF 19 mars 2013</td>
<td>Oui !</td>
</tr>
<tr>
<td>89LF 19 mars 2013</td>
<td>Des projets !</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les rencontres avec les artistes installés en Lozère, offrent à Francisca l’occasion de constituer un modèle de rencontre avec l’œuvre qui annoncent d’abord la création de projets autour des œuvres, d’opérations ou d’actions de grandes envergures : « Très, Très grands artistes français ». Ces projets sont des essais qui permettent d’ajuster le « modèle ».

\textsuperscript{244} Nous en avons parlé dans la première partie de cette thèse, la lecture du Symposium européen et international sur la recherche en matière d’évaluation des effets de l’éducation artistique et culturelle de 2007, a résumé quelques 40 propositions de chercheurs qui se sont penchés en grande majorité (38/40) sur les élèves (LAURET, FRAISE, 2008 :15)
Le modèle est celui-ci : les artistes doivent venir travailler dans l’école, les élèves doivent voir les artistes travailler avec eux, la rencontre avec l’œuvre perd de son sens si l’artiste ne participe pas.

Les stagiaires PE produisaient des démarches pédagogiques selon certains protocoles, à partir d’œuvres choisies au LAC, dans cet exemple. Layla et Piet Moget, les propriétaires et collectionneurs, les rencontraient, échangeaient avec eux et responsabilisaient à leurs questions. L’accrochage était temporaire, monté pour cette journée de travail et cohabitait avec le fond dans cet exemple. Layla et Piet Moget, les propriétaires et collectionneurs, les rencontraient, échangeaient avec eux et

Les ateliers intégrés au modèle et liés à la Petite Galerie


Les sources

Arrivée à Montpellier, le partenariat avec le FRAC se fait plus prégnant. Mais les artistes ne sont pas toujours présents à la présentation des œuvres alors que le projet s’élargit sur la participation des artistes à la rencontre avec l’œuvre. L’origine du

245 * « Mr Pigache, professeur d’arts plastiques dans le second degré était responsable du service éducatif du FRAC. Il participait également au jury du CRPE ».

246 * « Cette journée était un événement inaugural de l’APA, des PE, des enseignants titulaires du premier et du second degré, des personnels de l’IUFM y venaient. L’équipe de l’école Kergomard était toujours associée à cette journée et y nouait leur premier contact avec les artistes invités ». 

1825
prêt des œuvres ne permet pas cette rencontre ; en effet le FRAC, ne propose pas cette liaison avec les artistes, les œuvres sont achetées et deviennent propriété du FRAC. Aujourd’hui le FRAC conduit quelques opérations de rencontre avec les artistes. Francisca note cependant que l’essentiel de ce qui sera un des principes de la Petite Galerie, est que les élèves font des rencontres avec des œuvres. Il y avait également peu de possibilité puisque Francisca signale qu’elle n’avait « que le FRAC et l’arthothèque qui prêtaient des gravures ». Lorsque Francisca247 nous dit les enfants « voient les œuvres vraiment », elle indique ainsi que les œuvres n’apparaissent pas en reproduction, mais bien de manière réelle, authentique.

### 1996 création officielle

| 338LF 19mars 2013 | Ah oui, oui ! C’était sérieux, là ! C’est-à-dire que de 96 à 97, si tu veux on a lancé l’idée que, il fallait une PG, là-bas, qu’on pouvait y mettre des œuvres là-bas, parce que les petits, il fallait qu’ils soient en petits groupes parce qu’il fallait que ce soit à proximité ! |
| 17LF 19 mars 2013 | Oui, oui c’est d’accord, c’est 96 ! La création officielle, c’est-à-dire qu’il y a eu des opérations avant248 ! |
| 270LF 19mars 2013 | Voilà ! Et de convaincre les enseignants qu’il y avait intérêt à venir à ces instants privilégiés, Elisabeth Pillet249 était venue, on a beaucoup parlé de ce moment où elle est venue, plus tard on a reçu Hassan Musa, qui n’a pas pu venir en même temps que les autres, qu’on a reçu après, donc ça c’est le premier dossier qu’on avait monté, et à partir de ce moment là, les insits de l’école étaient intimement persuadées, ça c’était en 96, on avait déposé le dossier, pour Hassan Musa en novembre 96 |
| 272LF 19mars 2013 | Et il est venu au printemps, je crois ! Novembre 96 |
| 273MEP 19mars 2013 | Donc ça circule là novembre 96, 97 quoi ? |
| 274LF 19mars 2013 | Ça c’est la naissance de la PG250 ! |
| Francisca251 voit le projet se concrétiser et il est envisagé sérieusement. L’idée s’est suffisamment enracinée pour être viable : « c’était sérieux là ». Nous récapitulons les étapes de la Petite Galerie en prenant appui sur les remarques de Francisca extérieure à l’entretien, mais qui lui tiennent à cœur. L’appellation officielle de Petite Galerie a lieu en 1996. L’œuvre de Maya Mémin fait partie des premières œuvres qui entrent dans la Petite Galerie. Le travail est collectif entre Francisca, les enseignants et l’artiste : « et à partir de ce moment là, les instits de l’école étaient intimement persuadées ». |
| 324LF 19mars 2013 | On a même des secrétaires qui sont venues ! Et à ce moment là, 98, 99 j’ai la première lettre : « particularisme de fonctionnement comme convenu, et pour faire suite à la réunion avec Madame Chantal Crest, et Madame Gudin de Vallerin de la DRAC, madame Douroux, CPDAP et toute l’équipe de l’école Pauline Kergomard, l’atelier IUFM de Montpellier va valider son action à titre expérimental, avec la galerie de l’école Pauline Kergomard, école maternelle, pour une démarche associant l’école élémentaire Charles Daviler et le collège Clémence Royer ». |
| 326LF 19mars 2013 | Oui puisque c’était adressé à la DRAC ! « l’atelier de l’IUFM pilotera l’intervention des artistes exposés dans la galerie pour une action éducative de la maternelle au collège, engageant les futurs enseignants (pourquoi j’ai dit enseignantes) tous partie prenante d’un niveau particulier dans un même secteur géographique » donc l’idée c’était Clémence Royer252, euh, les écoles … |
| 356LF 19mars 2013 | Et livre d’artiste, elle avait fait une petite intervention, gratuite, dans la classe de Marie-Do, un petit truc comme ça, avec une expo qui était en place, et elle revient cette fois-ci « sollicitée de nouveau à la demande de l’équipe pédagogique de l’école Pauline Kergomard, Montpellier dans le cadre de notre partenariat avec vous », printemps 98, donc tu vois l’année 98, 99 c’était complètement lancé ! |
| 358LF 19mars 2013 | Ça veut dire que la PG était Matériellement terminée, 96, 97 c’est les démarches, les débuts, 98, 99 |

247 * « Je confirme que les œuvres devaient être physiquement présentes. Le face à face, le rapport physique et sensible, émotionnel nous importait beaucoup à Jacques Bertoux et à moi-même. Le travail à L’INRP nous en avait convaincu lors d’une recherche sur « la réception des images », dont les œuvres réelles et non plus des reproductions. Jacques Bertoux, professeur d’arts plastiques et Christine Renouard, professeur de psychopédagogie à l’école normale de Montpellier faisaient partie de la même équipe de recherche de l’INRP que moi-même. Nous avons continué notre collaboration lors de ma nomination à Montpellier. Jacques Bertoux était professeur à l’école Normale de filles et moi à celle de garçons, les deux bâtiments étaient séparés mais très proches. »

248 * « Les premières actions avec des artistes ont démarré dans les années 1975-76 à l’Ecole Normale de Mende. L’IUFM de Montpellier a été acté le 28 septembre 1990 ». 

249 Elisabeth Pillet était enseignante en lettres maitre de conférence à l’IUFM, jusqu’en 2012. Elle est aujourd’hui à la retraite.

250 * « Une intervention improvisée de Maya Mémin, la venue d’artistes à l’atelier de l’IUFM préfigurent la Petite Galerie. Les enseignantes étaient en recherche de démarches pédagogiques pour l’art contemporain ». 


252 Collège Clémence Royer à Montpellier.
ça démarre vraiment

| 360LF19mars 2013 | Vraiment, vraiment ! |
| 361MEP19mars 2013 | Les travaux sont finis donc du coup on y va quoi ? |
| 362LF19mars 2013 | Alors oui, on travaille sur le livre d’artiste et puis il y aura, il y avait un accrochage, Brigitte Beaumont, c’était la conteuse, elle travaillait sur la production de textes avec les enfants, des œuvres du FRAC sont accrochées et Maya clôturait « le parcours par des propositions de mise en espace de sa création également propice à une réflexion sur le signe identitaire, sceaux, empreintes, etc., dans la ligne directrice de son exposition de l’été 90 à Pont-Scorff » ! Voilà ! |

La Petite Galerie est créée, mais on note que les années suivantes doivent la stabiliser (324, 03/13). Francisca explique les difficultés de ces démarrages et les nombreuses personnes qu’il faut solliciter. Elle prend appui sur les documents qu’elle nous présente. La mise en place nécessite des orientations pédagogiques structurées : interventions d’artistes, lieu spécifique, accompagnement pédagogique, liaison avec les partenaires locaux : « c’était adressé à la DRAC, l’atelier de l’IUFM pilotera l’intervention des artistes exposés dans la galerie pour une action éducative ».

**Le projet nécessite un soutien moral**

| 422LF19mars 2013 | Donc on ne galérait pas, alors c’est pour ça que pour moi la PG, elle est indissociable de l’atelier, tout mon… tous mes dossiers d’ateliers qui sont là, mentionnent toujours et à chaque fois, à partir de 98, que les artistes iront à la PG, à l’atelier |
| 424LF19mars 2013 | C’est plus pareil ! |
| 426LF19mars 2013 | Elle n’est pas abandonnée mais… |
| 427MEP19mars 2013 | Je travaille avec eux, et tout çà, j’essaie de… ? |
| 428LF19mars 2013 | Pas abandonnée, mais disons, il n’y a pas le même soutien*2 |
| 430LF19mars 2013 | Y a pas le même soutien ! |

Francisca note que le soutien qui décline aujourd’hui : « Elle n’est pas abandonnée mais… ». Elle travaille encore avec les collègues de la Petite Galerie : « Elle n’est pas abandonnée mais… ».

| 824LF19mars 2013 | Les événements, la mémoire de la PG elle est donc forcément liée à la mémoire de mon atelier ! Obligatoirement, parce que, il n’y avait d’artistes, il n’y avait pas qu’eux, mais, les artistes de l’atelier allaient obligatoirement à la PG ! |
| 845MEP19mars 2013 | Parce que, quand même, enfin c’est, tu sais, ils y croyaient quand même, Michèle Verdeilhan, ou même Richard Etienne, sont des gens sensés, donc du coup ? |
| 846LF19mars 2013 | Non, oui, oui ! Ils y croyaient en fait ! Et je pense que Michèle Verdeilhan, pour des raisons de fierté, parce qu’on a été la première PG en maternelle en France !… Oui, invité au salon de l’éducation à Paris ! C’est quand même hein…! C’est Isabelle Marsala qui y avait été en tant qu’artiste ! |


*25 * « À remarquer le recul actuel des projets artistiques en milieu scolaire, quel que soit la discipline concernée. La faiblesse actuelle des subventions rend plus difficile de tels projets ».

*24 * « Il y avait toujours urgence à déposer les dossiers administratifs car le calendrier de l’Inspection était basé sur l’année scolaire et celui de la DRAC sur l’année civile. Cela générait quelques difficultés et précautions. En général les dossiers DRAC portaient sur deux années pour pouvoir concerner le même projet et se nuançaient dans l’avenir pour s’adapter aux évolutions inévitables d’une année scolaire à l’autre. Chaque année une certaine nomenclature était implicitement inscrite dans les recommandations ministérielles et académiques. Richard Etienne a été responsable, directeur du site de Montpellier à l’IUFM, et donc son appui était important pour la maternelle, école annexe d’application de l’IUFM et Michèle Verdeilhan, Directrice adjointe de l’IUFM.

cf. Francisca, historique petite galerie, personnes concernées
THÈSE
Pour obtenir le grade de Docteur

Délivré par Université Paul-Valéry MONTPELLIER 3
Préparée au sein de l’école doctorale 58 LANGUES, LITTÉRATURES, CULTURES, CIVILISATIONS
Et de l’unité de recherche du LIRDEF : Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique Éducation et Formation
Spécialité : Sciences de l’Éducation
Présentée par Mary-Ève Penancier-Rivière

Soutenue le 22 novembre 2014 devant le jury composé de
Mme Laurence ESPINASSY, maître de conférences, ESPE/Aix-Marseille Université, membre du Jury
M. Richard ÉTIENNE, professeur des universités émérite, Université Paul Valéry/Montpellier 3, membre du Jury
M. Alain KERLAN, professeur des universités émérite, Université Lyon 2, rapporteur
M. René RICKENMANN, maître d’enseignement et de recherche Université de Genève, membre du Jury
M. Éric VILLAGORDO, maître de conférences, Université Paul Valéry/Montpellier 3, membre du Jury
M. Jean-Charles CHABANNE, professeur des universités, Institut Français de l’Éducation/ENS de Lyon, directeur de thèse
1. ANALYSE LONGITUDINALE DES ENTRETIENS .................................................................................. 1832
   1.1 STEPHANIE LE 25 MAI 2009 ........................................................................................................ 1832
   1.2 STEPHANIE LE 27 JUIN 2009 ...................................................................................................... 1832
   1.3 MANON EN MARS 2011 .............................................................................................................. 1832
   1.4 GAËLLE EN MAI 2011 .................................................................................................................. 1832
   1.5 CHRISTINE LE 10 SEPTEMBRE 2011 ........................................................................................... 1833
   1.6 SERGE LE 14 SEPTEMBRE 2011 .................................................................................................. 1833
   1.7 CHRISTINE LE 5 JANVIER 2012 .................................................................................................. 1834
   1.8 CATHY LE 11 JANVIER 2012 ....................................................................................................... 1835
   1.9 NATHALIE LE 7 MARS 2012 ....................................................................................................... 1835
   1.10 HUGUETTE LE 7 MARS 2012 .................................................................................................... 1836
   1.11 STEPHANIE LE 7 JUIN 2012 ..................................................................................................... 1837
   1.12 SERGE LE 20 JUIN 2012 ............................................................................................................ 1837
   1.13 ISABELLE ET CHRISTINE LE 20 JUIN 2012 ............................................................................. 1838
   1.14 PHILIPPE LE 27 JUIN 2012 ....................................................................................................... 1838
   1.15 GAËLLE LE 11 JUILLET 2012 .................................................................................................... 1839
   1.16 LAYLA LE 1er AOÛT 2012 ....................................................................................................... 1839
   1.17 LUDIVINE LE 23 DÉCEMBRE 2012 ......................................................................................... 1839
   1.18 FRANÇOISE LE 19 MARS 2013 ............................................................................................... 1840
2. CARTE DES ENTRETIENS ............................................................................................................... 1841
3. DIDACTIQUE : SCHEMA HERVE DE MONTPLANET, LE COURS EN PROPOSITION 1 .................. 1842
4. DIDACTIQUE : SCHEMA HERVE DE MONTPLANET, LE COURS EN PROPOSITION 2 .................. 1843
5. GLOSSAIRE ........................................................................................................................................ 1844
6. GRILLE DES CATEGORIES DE THEMES RENCONTRES DANS LES ENTRETIENS ...................... 1877
7. LISTE DES OCCURRENCES DANS LES ENTRETIENS ................................................................... 1007
8. QUESTIONS ORGANISEES POUR LA RECHERCHE ................................................................. 1010
9. RÉSUMÉ DES PROGRAMMES PRIMAires SUR LES 3 CYCLES .................................................... 1012
10. SIGLES UTILISES .......................................................................................................................... 1014
11. SYNTHESE DES RESULTATS PAR AXE D’ANALYSE, TABLEAUX SYNOPTIQUES .................... 1015
   11.1 RAPPEL DE NOTRE PROBLÉMATIQUE .................................................................................. 1015
11.2 Synopsis des résultats des 12 analyses, selon l’axe 1 : Éléments referant à la biographie et à la genèse d’un rapport à l’œuvre ................................................................. 1015

11.3 Synopsis des résultats des 12 analyses, selon l’axe 2 : Éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, etc. .......................... 1018

11.4 Synopsis des résultats des 12 analyses, selon l’axe 3 : Éléments de savoirs et de savoir faire professionnels . 1021

11.5 Synopsis des résultats des 12 analyses, selon l’axe 4 : Éléments attestant de reflexivité et de créativité ...... 1025

12. Tableau des dilemmes, negociations, ajustements du professeur ................................................................................................................................. 1029

13. Tableau préparatoire des analyses sur quatre axes ......................................................................................................................... 1030

13.1 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Stephanie ................................................................. 1030

13.2 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Manon .................................................................. 1030

13.3 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Gaëlle ..................................................................... 1031

13.4 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Christine ............................................................. 1032

13.5 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Serge ..................................................................... 1033

13.6 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Cathy .................................................................. 1033

13.7 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Nathalie ............................................................... 1034

13.8 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Huguette ........................................................... 1035

13.9 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Isabelle .................................................................. 1036

13.10 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Philippe ............................................................. 1036

13.11 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Layla .................................................................. 1037

13.12 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Ludivine ............................................................ 1038

13.13 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Francisca ............................................................ 1039

14. Fiche travail : analyse plastique pratique de l’œuvre ............................................................................. 1041

15. Cathy ........................................................................................................................................... 1042

15.1 Cathy : Paul Klee recherche 1 ......................................................................................... 1042

15.2 Cathy : Paul Klee recherche 2 ......................................................................................... 1043

15.3 Cathy : Paul Klee recherche 3 ......................................................................................... 1044

15.4 Cathy : Paul Klee recherche 4 ......................................................................................... 1044


16.1 Demarche artistique aujourd’hui : le parti pris du « tout garder » 2011 ...................................... 1047

16.2 Importances de quelques expositions ................................................................. 1048

16.3 Les outils à penser et / ou les outils à produire ......................................................................... 1049
16.4 Exemples d’outils qui ont été exposés.................................................................................................................................1049
16.5 Quand sa propre histoire, entre dans les raisons de l’utilisation de l’œuvre d’art..............................................................1050
17.1 Objet : atelier arts plastiques 1998-99, particularismes de fonctionnement ............................................................................1056
17.2 Collections ....................................................................................................................................................................................1057
18. Huguette.........................................................................................................................................................................................1058
18.1 Dans une séquence sur le portrait quelles activités et quelles références culturelles pour favoriser l’évolution du dessin ? .................1058
18.2 Carré de jardin..................................................................................................................................................................................1059
19. Isabelle............................................................................................................................................................................................1060
Élèves au travail, collège Frédéric Bazille, Castelnau-le-Lez .............................................................................................................1060
20. Nathalie ........................................................................................................................................................................................1060
20.1 Extraits du cahier d’art : autour du corps, AGEEM Vichy 2011 ..............................................................................................1060
20.2 Images tirées du story-board et du film d’animation fait avec les élèves de Nathalie, 2012 .........................................................1061
21. Philippe ........................................................................................................................................................................................1063
21.1 Résumé des opérations plastiques : extrait du texte de Claude Rey et Daniel Lagoutte, 1985 .......................................................1063
21.2 Travaux des élèves dans la cour................................................................................................................................................1065
22. Sérge ................................................................................................................................................................................................1066
23. Stéphanie ........................................................................................................................................................................................1066
23.1 Carnet de croquis élève GS, école E. Cotton 2009 ..........................................................................................................................1066
23.2 Carnet de Stéphanie petite galerie : comparaison arts visuels et sciences .........................................................................1067
23.3 Frayer un passage : construire des entrees...............................................................................................................................1067
23.4 Objets outils maternelle : expérience ........................................................................................................................................1067
24. Répertoire des mots et tableau de catégorisations pour les programmes écoles-college........................................................1060
24.1 Collège ..........................................................................................................................................................................................1060
24.2 École maternelle et élémentaire (cycle I, II, III) ..........................................................................................................................1062
25. Index alphabétique des œuvres contenues dans la valise Lagoutte ........................................................................................1064
## 1. Analyse Longitudinale des Entretiens

### 1.1 Stéphanie le 25 mai 2009

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 16</td>
<td>1</td>
<td>La formation des collègues à la petite galerie : installation et fonction /17 à 26 : les œuvres et leur fonction dans la petite galerie</td>
</tr>
<tr>
<td>27 à 34</td>
<td>2</td>
<td>Transmettre partager dans cette petite galerie</td>
</tr>
<tr>
<td>35 à 45</td>
<td>3</td>
<td>Le choix des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>45 à 52</td>
<td>4</td>
<td>La peinture pour rassurer</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 1.2 Stéphanie le 27 juin 2009

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 38</td>
<td>1</td>
<td>Installation et enthousiasme du projet arts et sciences /</td>
</tr>
<tr>
<td>39 à 46</td>
<td>2</td>
<td>Transfert des possibilités de notions dans les deux disciplines arts et sciences, éducation au regard</td>
</tr>
<tr>
<td>47 à 49</td>
<td>3</td>
<td>Changement de point de vue de l’équipe : ouverture aux œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>50 à 56</td>
<td>4</td>
<td>Reconnaissance</td>
</tr>
<tr>
<td>57 à 62</td>
<td>5</td>
<td>Les œuvres ne font plus peur, un modèle didactique se crée</td>
</tr>
<tr>
<td>63 à 68</td>
<td>6</td>
<td>Les œuvres ont une fonction, rendre sensible</td>
</tr>
<tr>
<td>69 à 74</td>
<td>7</td>
<td>La petite galerie forme à la rencontre de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>75 à 82</td>
<td>8</td>
<td>Partager et motiver les enseignants</td>
</tr>
<tr>
<td>83 à 93</td>
<td>9</td>
<td>L’œuvre qui convient, l’œuvre qui rejoint ou non les attentes des collègues.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 1.3 Manon en mars 2011

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 16</td>
<td>1</td>
<td>Histoire personnelle d’arrivée dans le métier</td>
</tr>
<tr>
<td>17 à 35</td>
<td>2</td>
<td>La question de la médiation, définition</td>
</tr>
<tr>
<td>36 à 46</td>
<td>3</td>
<td>Définition de l’œuvre d’art, conception personnelle de l’appréhension de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>47 à 48</td>
<td>4</td>
<td>L’œuvre partagée, l’œuvre cadeau : le plaisir</td>
</tr>
<tr>
<td>49 à 58</td>
<td>5</td>
<td>La rencontre de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>59 à 62</td>
<td>6</td>
<td>Conception sociale de l’art</td>
</tr>
<tr>
<td>63 à 74</td>
<td>7</td>
<td>Rôle du médiateur</td>
</tr>
<tr>
<td>75 à 77</td>
<td>8</td>
<td>Rencontre et sensibilité : engager le spectateur</td>
</tr>
<tr>
<td>78 à 83</td>
<td>9</td>
<td>La formation des enseignants</td>
</tr>
<tr>
<td>84 à 102</td>
<td>10</td>
<td>Le musée un lieu où l’on doit se sentir bien, où l’on peut apprendre la sensibilité, définition du musée</td>
</tr>
<tr>
<td>103 à 108</td>
<td>11</td>
<td>Le plaisir</td>
</tr>
<tr>
<td>109 à 110</td>
<td>12</td>
<td>Conception de l’art</td>
</tr>
<tr>
<td>111 à 118</td>
<td>13</td>
<td>Choisir son œuvre, conception personnelle d’appropriation de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>119 à 142</td>
<td>14</td>
<td>Rencontre, plaisir, appropriation et autonomie</td>
</tr>
<tr>
<td>143 à 157</td>
<td>15</td>
<td>Visite proposition de travail devant l’œuvre et choix des œuvres pour ces pratiques</td>
</tr>
<tr>
<td>158 à 170</td>
<td>16</td>
<td>Posture de l’enseignant face aux œuvres, transmission des plaisirs, des craintes et des angoisses devant les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>171 à 198</td>
<td>17</td>
<td>Les émotions et participations du corps, le côté physique renvoyé par l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>199 à 223</td>
<td>18</td>
<td>Apprendre à porter un jugement, creuser les émotions</td>
</tr>
<tr>
<td>224 à 275</td>
<td>19</td>
<td>Organisation de visite au musée, l’autonomie</td>
</tr>
<tr>
<td>276 à 277</td>
<td>20</td>
<td>Exemple de rencontre des œuvres autour d’un thème : la pomme</td>
</tr>
<tr>
<td>278 à 303</td>
<td>21</td>
<td>Organisation du travail au musée, création et partage de documents</td>
</tr>
<tr>
<td>304 à 334</td>
<td>22</td>
<td>La part administrative des projets de convention entre le musée et l’IUFM (FDE)</td>
</tr>
<tr>
<td>335 à 338</td>
<td>23</td>
<td>La première œuvre d’art rencontrée.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 1.4 Gaëlle en mai 2011

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 9</td>
<td>1</td>
<td>Rencontre de l’œuvre, histoire personnelle de la rencontre</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>2</td>
<td>Médiation de la rencontre</td>
</tr>
<tr>
<td>11 à 14</td>
<td>3</td>
<td>Le plaisir s’apprend</td>
</tr>
<tr>
<td>15 à 20</td>
<td>4</td>
<td>Conception de la rencontre de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>20 à 26</td>
<td>5</td>
<td>Conception de l’art : apprendre la vie</td>
</tr>
<tr>
<td>27 à 32</td>
<td>6</td>
<td>Définition de l’œuvre d’art et fonction de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>33 à 37</td>
<td>7</td>
<td>Pratique de l’œuvre, avoir l’habitude d’être devant les œuvres, différent de pratiques plastiques devant les œuvres</td>
</tr>
</tbody>
</table>
1.5 Christine le 10 septembre 2011

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 2</td>
<td>1</td>
<td>Histoire personnelle liée à l’administration</td>
</tr>
<tr>
<td>2 à 21</td>
<td>2</td>
<td>Des gestes professionnels d’organisation, de mise en place de dispositifs pédagogiques</td>
</tr>
<tr>
<td>22 à 35</td>
<td>3</td>
<td>Reconnaissance professionnelle de l’administration</td>
</tr>
<tr>
<td>26 à 46</td>
<td>4</td>
<td>Formation personnelle, formation professionnelle, tuteur de stage</td>
</tr>
<tr>
<td>47 à 64</td>
<td>5</td>
<td>Apprendre par l’expérience, savoir dire où on en est</td>
</tr>
<tr>
<td>65 à 95 :</td>
<td>6</td>
<td>Didactique des arts plastiques, pratiques plastiques et production plastique, didactiques des arts plastiques</td>
</tr>
<tr>
<td>96 à 99</td>
<td>7</td>
<td>Implication des élèves dans leurs production : créer et être autonomie</td>
</tr>
<tr>
<td>100 à 113</td>
<td>8</td>
<td>Les autres, les enseignants, le regard des autres, être à l’aise vis-à-vis de ce regard</td>
</tr>
<tr>
<td>114 à 130</td>
<td>9</td>
<td>L’emploi du temps, trouver une classe</td>
</tr>
<tr>
<td>131 à 165</td>
<td>10</td>
<td>Mis en place du projet de film, organisation des élèves dans la classe pour le réaliser le documentaire</td>
</tr>
<tr>
<td>166 à 195</td>
<td>11</td>
<td>Documentaire, tournage, filmer les difficultés</td>
</tr>
<tr>
<td>197 à 206</td>
<td>12</td>
<td>Connaître l’établissement pour gagner du temps</td>
</tr>
<tr>
<td>206 à 216</td>
<td>13</td>
<td>Fin de l’entretien.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1.6 Serge le 14 septembre 2011

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 5</td>
<td>1</td>
<td>Mémoire de master, mise au point</td>
</tr>
<tr>
<td>6 à 9</td>
<td>2</td>
<td>Condition d’exercice du métier</td>
</tr>
<tr>
<td>10 à 17</td>
<td>3</td>
<td>Croire en l’art, conception personnelle sur l’art : l’art peut quelque chose pour les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>18 à 26</td>
<td>4</td>
<td>Les œuvres apportent des compétences</td>
</tr>
<tr>
<td>27 à 36</td>
<td>5</td>
<td>La culture des élèves et la tolérance de l’art par rapport à cette culture</td>
</tr>
<tr>
<td>37 à 41</td>
<td>6</td>
<td>L’art : jouer avec les dispositifs</td>
</tr>
<tr>
<td>42 à 46</td>
<td>7</td>
<td>Problème avec son mémoire : technique</td>
</tr>
<tr>
<td>47 à 80</td>
<td>8</td>
<td>Comparaison des formations master et PE</td>
</tr>
<tr>
<td>81 à 96</td>
<td>9</td>
<td>Dispositifs plastiques des arts visuels : le matériel mis à disposition ou distribué</td>
</tr>
<tr>
<td>97 à 105</td>
<td>10</td>
<td>Dispositif de présentation des productions : respect des élèves / 106 à 108 : conception du beau</td>
</tr>
<tr>
<td>109 à 115</td>
<td>11</td>
<td>Donner la liberté de produire</td>
</tr>
<tr>
<td>116 à 130</td>
<td>12</td>
<td>Condition difficile d’exercice : le matériel une clef du blocage des enseignants</td>
</tr>
<tr>
<td>131 à 144</td>
<td>13</td>
<td>Espace de travail ouvert et libre pour les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>145 à 165</td>
<td>14</td>
<td>Changement d’enseignant = changement de manière d’enseigner la discipline des arts visuels, partage de l’espace et des tâches : choc pour les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>166 à 171</td>
<td>15</td>
<td>Conception de l’art : la musique tous les jours, comme une routine (sens mélioratif) : s’habituer à écouter</td>
</tr>
<tr>
<td>172 à 181</td>
<td>16</td>
<td>Voir autrement les arts plastiques, les arts visuels : changer son fusil d’épaule</td>
</tr>
<tr>
<td>182 à 188</td>
<td>17</td>
<td>Didactique des arts visuels plus précises plus professionnelle : changer le « à la manière de… »</td>
</tr>
<tr>
<td>189 à 191</td>
<td>18</td>
<td>Spécificité du dessin : changer de point de vue : didactique savante accompagne /</td>
</tr>
<tr>
<td>192 à 201</td>
<td>19</td>
<td>Inégalité des dispositifs : le dessin inégalitaire si pas bien posé, voir autrement les élèves : lâcher prise</td>
</tr>
<tr>
<td>202 à 216</td>
<td>20</td>
<td>Changer, se rendre compte de son changement : métacognition</td>
</tr>
<tr>
<td>217 à 229</td>
<td>21</td>
<td>Préoccupations du mémoire / 230 à 231 : parler de son travail aux autres : exposer</td>
</tr>
<tr>
<td>232 à 249</td>
<td>22</td>
<td>Modifier sa pratique : des compétences acquises</td>
</tr>
<tr>
<td>250 à 262</td>
<td>23</td>
<td>Conception personnelle : le beau, le fini</td>
</tr>
<tr>
<td>263 à 284</td>
<td>24</td>
<td>Gestion de la classe par deux enseignants différents enseignant des disciplines qui de ce fait s’opposent</td>
</tr>
<tr>
<td>285 à 293</td>
<td>25</td>
<td>L’enrôlement, l’embrigadement attention à la fragilité des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>294 à 297</td>
<td>26</td>
<td>L’art = rébellion, l’art rebelle mais sens positif de rébellion</td>
</tr>
<tr>
<td>298 à 305</td>
<td>27</td>
<td>Se fabriquer sa propre conception didactique des arts visuels (réaliser, produire, inventer-dessiner) engendre trois compétences pour les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>306 à 317</td>
<td>28</td>
<td>La notion de projet des arts visuels, enrichir par sa propre expérience : voir de plus près les blocages</td>
</tr>
<tr>
<td>Numéro de la page</td>
<td>Thèmes</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>------------------</td>
<td>--------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>318 à 325</td>
<td>29</td>
<td>Le matériel : la clé du blocage</td>
</tr>
<tr>
<td>326 à 328</td>
<td>30</td>
<td>L’art amène le désordre par extension, mais l’ordre aussi</td>
</tr>
<tr>
<td>329 à 336</td>
<td>31</td>
<td>Trouver des œuvres, trouver des reproductions, rendre accessibles les œuvres : la revue d’art</td>
</tr>
<tr>
<td>337 à 345</td>
<td>32</td>
<td>Plaisir visible, lisible dans les yeux de l’élève de regarder des œuvres dans une revue</td>
</tr>
<tr>
<td>346 à 355</td>
<td>33</td>
<td>La culture des élèves un potentiel à explorer : représentation sociale de l’enseignant sur la culture des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>356 à 385</td>
<td>34</td>
<td>Préoccupations du mémoire, difficulté à prendre en compte le travail accompli, le pas de côté</td>
</tr>
<tr>
<td>386 à 395</td>
<td>35</td>
<td>Faire est différent d’assimiler, il faut assimiler pour que le développement professionnel soit complet : image du courrier comme symbole</td>
</tr>
<tr>
<td>396 à 412</td>
<td>36</td>
<td>Préoccupations pour le mémoire</td>
</tr>
<tr>
<td>413 à 431</td>
<td>37</td>
<td>L’intelligence de l’élève : savoir ce qu’on attend de lui pour répondre à la meilleure réponse, respect de l’élève</td>
</tr>
<tr>
<td>432 à 439</td>
<td>38</td>
<td>Préoccupation du mémoire et de la soutenance</td>
</tr>
<tr>
<td>440 à 469</td>
<td>39</td>
<td>L’outil vidéo : outil professionnel pour revoir, reprendre, retravailler les gestes professionnels</td>
</tr>
<tr>
<td>470 à 517</td>
<td>40</td>
<td>Lancement de projet autour de la rencontre du patrimoine, œuvres, architecture, jardin, art ancien, lieu d’histoire</td>
</tr>
<tr>
<td>518 à 520</td>
<td>41</td>
<td>L’école offre la culture, elle laisse entrer la culture ou elle donne de la culture</td>
</tr>
<tr>
<td>521 à 529</td>
<td>42</td>
<td>Le projet art, approche culturelle possible : rencontre avec les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>530 à 539</td>
<td>43</td>
<td>Préoccupation du mémoire : les œuvres n’apparaissent qu’en reproduction</td>
</tr>
<tr>
<td>540 à 547</td>
<td>44</td>
<td>Importance du travail didactique relevé par la théorie, les dispositifs de séquence pédagogiques : exemple le matériel qui réapparaît</td>
</tr>
<tr>
<td>548 à 553</td>
<td>45</td>
<td>Préoccupation de la soutenance du mémoire</td>
</tr>
<tr>
<td>554 à 573</td>
<td>46</td>
<td>Travail avec une tension des élèves : ambiance, gestes professionnels</td>
</tr>
<tr>
<td>574 à 603</td>
<td>47</td>
<td>L’emploi du temps peut être une conséquence de tension des élèves, (séparation de la classe avec deux enseignants), la tension pourrait être baissée si on change de pratiques pédagogiques : ambiance modifiée apaise la tension</td>
</tr>
<tr>
<td>604 à 619</td>
<td>48</td>
<td>On peut apprendre des élèves et les élèves s’en rendent peut-être compte</td>
</tr>
<tr>
<td>620 à 643</td>
<td>49</td>
<td>Le projet de l’élève lui est remis en main, c’est à lui qu’incombe la responsabilité de son apprentissage un droit et un devoir : apprendre</td>
</tr>
<tr>
<td>644 à 655</td>
<td>50</td>
<td>Représentation sociale, le mémoire ce qu’il doit contenir, les références actuelles ou en cours</td>
</tr>
<tr>
<td>656 à 664</td>
<td>51</td>
<td>Préoccupation de l’élève qui cherche à savoir ce qu’il FAUT dire, retour sur cet élève complexe et fin du mémoire</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1.7 Christine le 5 janvier 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 8</td>
<td>1</td>
<td>Emploi du temps</td>
</tr>
<tr>
<td>9 à 20</td>
<td>2</td>
<td>L’importance de la reconnaissance des parents et leur implication : intérêt de ce que font leurs enfants</td>
</tr>
<tr>
<td>21 à 32</td>
<td>3</td>
<td>Voir la discipline des arts plastiques autrement, montrer autrement la discipline</td>
</tr>
<tr>
<td>33 à 44</td>
<td>4</td>
<td>Confrontation des arts plastiques et de l’histoire des arts : le problème du temps</td>
</tr>
<tr>
<td>45 à 50</td>
<td>5</td>
<td>Du temps pour se régaler : pratiquer, faire</td>
</tr>
<tr>
<td>51 à 68</td>
<td>6</td>
<td>Les bases sont difficiles à appréhender : chercher un réseau et rendre cohérent</td>
</tr>
<tr>
<td>69 à 82</td>
<td>7</td>
<td>Le beau, l’objet et le beau : des conceptions personnelle de l’art</td>
</tr>
<tr>
<td>83 à 106</td>
<td>8</td>
<td>Le temps face aux injonctions des programmes</td>
</tr>
<tr>
<td>107 à 114</td>
<td>9</td>
<td>L’enseignement des arts plastiques, la place du dessin</td>
</tr>
<tr>
<td>115 à 120</td>
<td>10</td>
<td>la formation, l’autoformation</td>
</tr>
<tr>
<td>121 à 133</td>
<td>11</td>
<td>L’expérience de plasticienne, n’est pas nécessaire pour comprendre la difficulté des élèves, il faut prendre du recul de la distance</td>
</tr>
<tr>
<td>134 à 160</td>
<td>12</td>
<td>La première œuvre d’art rencontrée /</td>
</tr>
<tr>
<td>161 à 180</td>
<td>13</td>
<td>La médiation de l’œuvre au musée (avant et après), on peut apprendre et comprendre de la médiation, si on a les bonnes choses</td>
</tr>
<tr>
<td>181 à 202</td>
<td>14</td>
<td>Aller plus loin, se former toujours</td>
</tr>
<tr>
<td>203 à 228</td>
<td>15</td>
<td>Voir le résultat de son travail auprès des élèves, évaluer son travail, le changement des élèves et le sien</td>
</tr>
<tr>
<td>229 à 236</td>
<td>16</td>
<td>L’expérience personnelle et professionnelle, antérieure</td>
</tr>
<tr>
<td>237 à 254</td>
<td>17</td>
<td>L’apport des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>255 à 287</td>
<td>18</td>
<td>La technique pose un problème pour l’enseignant qui ne sait pas, il existe des aides individuelles (différenciation)</td>
</tr>
<tr>
<td>288 à 316</td>
<td>19</td>
<td>Un problème pour les élèves apprendre et comprendre la différenciation entre le beau et le bien fait</td>
</tr>
<tr>
<td>317 à 320</td>
<td>20</td>
<td>Gérer l’hétérogénéité des élèves et leur diversité dans les demandes /</td>
</tr>
<tr>
<td>321 à 346</td>
<td>21</td>
<td>Le cas d’un élève</td>
</tr>
<tr>
<td>347 à 361</td>
<td>22</td>
<td>Le savoir de l’enseignant : la technique un savoir complexe, les savoirs disciplinaires /</td>
</tr>
<tr>
<td>362 à 382</td>
<td>23</td>
<td>La pratique plastique un dilemme : faut-il savoir faire pour faire faire aux élèves ?</td>
</tr>
<tr>
<td>385 à 414</td>
<td>24</td>
<td>Organisation des séquences ; les dispositifs différents : l’atelier ; varier les séquences en fonction des dispositifs ; gestion des imprévus ; changement de posture, pas souple, plus adaptée</td>
</tr>
<tr>
<td>415 à 485</td>
<td>25</td>
<td>L’artiste a sa place dans la classe ; relation artiste, élèves, enseignants, équipe ; dispositif</td>
</tr>
<tr>
<td>486 à 528</td>
<td>26</td>
<td>Travail préparatif autour de la démarche de l’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>529 à 558</td>
<td>27</td>
<td>Histoire d’un jouet à faire des œuvres : faire des Pollock</td>
</tr>
<tr>
<td>559 à 601</td>
<td>28</td>
<td>Retour sur la vidéo d’artiste : cibler les actions pour les élèves sur les changements de posture de l’artiste</td>
</tr>
</tbody>
</table>
602 à 637 29 Emprunter les notions spécifiques de l’œuvre pour trouver des idées de situations pédagogiques
638 à 643 30 Le choix et la place des œuvres /
644 à 684 31 Le travail autour de l’œuvre
685 à 736 32 Présentation de la séquence aux élèves et modalités de regard sur l’œuvre : écrit, questionnaire ; différence entre exposé et analyse
737 à 803 33 Retour à la séquence que l’on doit filmer, comment présenter aux élèves : transposition didactique
804 à 824 34 Autre séquence avec les œuvres /
825 à 885 35 Matériel pour la séquence et références artistiques / 886 à 895 : définition de l’art abstrait
896 à 958 36 Jugement des élèves ; rapprocher, comparer les œuvres pour définir l’abstraction et la figuration, associer des œuvres (réseau)
959 à 968 37 La fragmentation de la discipline / 969 à 995 : organisation de la séquence : le timing
996 à 1024 : 38 Montrer des œuvres : le format, la transparence, la couleur, les dimensions, le support, la qualité
1025 à 1029 : 39 Le médium vidéo
1030 à 1035 40 La classe : les élèves.

1.8 Cathy le 11 janvier 2012

Numérotation N° Thèmes
1 à 23 1 La première œuvre d’art : une expérience à l’école, elle cherche à reproduire l’expérience
24 à 32 2 L’énigme de l’œuvre se dissipe : le mystère une clef, une grille pour comprendre l’œuvre
33 à 39 3 Le profil professionnel
40 à 45 4 Les œuvres dans la classe
46 à 49 5 L’origine de leur entrée en classe
50 à 58 6 Une expérience sensible de l’œuvre à travers la pratique ; le toucher ; faire faire, faire voir, faire goûter
59 à 66 7 La reproduction en défaut d’œuvres authentique, conditions d’exercice, retour à la pratique
67 à 73 8 Appropriation des savoirs procédés de l’œuvre et association de connaissances personnelles : lire un tableau, engranger des savoirs techniques
74 à 96 9 Préparation : le travail est conséquent autour de l’œuvre
97 à 114 10 L’œuvre a une fonction d’outil d’analyse des productions des élèves : les connaissances sur l’artiste sont plaisantes à découvrir
115 à 126 11 Le musée : l’école à une mission sociale et culturelle à remplir
127 à 148 12 Proposition de l’enseignante au musée : la notion de paysage , dehors (pratique plastique), dedans (le musée, la théorie, les œuvres)
149 à 161 13 La pratique plastique autour de l’œuvre en parallèle avec celle de l’artiste
162 à 166 14 Un moment magique
167 à 179 15 Devant les œuvres : l’importance du lieu, les dispositifs de présentation de l’œuvre
180 à 195 16 Ménager l’effet de surprise pour la mémorisation des œuvres
196 à 203 17 La matérialité de l’œuvre : toucher les œuvres
204 à 223 18 Le vocabulaire du goût arrive à l’improviste
224 à 234 19 Le musée gène cette appropriation, circulation libre autour des œuvres
235 à 260 20 Le vocabulaire est utilisé dans d’autres domaines
261 à 271 21 Il n’y a pas d’âge pour aller au musée
272 à 286 22 Le choix de l’œuvre
287 à 295 23 La fonction de l’œuvre : se régaler, le ludique
296 à 326 24 Procédure pour adapter une exposition pour la classe
327 à 340 25 Les compétences devant les œuvres : garder un œil et l’esprit enfantins
341 à 357 26 Accompagner un jeune collègue : les compétences sur l’œuvre ça s’apprend, s’acquiert en travaillant
358 à 376 27 Qu’est-ce qu’on va faire de cette œuvre : chercher une structure flexible
377 à 390 28 Un épisode drôle dans la rencontre de l’œuvre : les nus dans la rue
391 à 425 29 Pratiquer les arts plastiques : les inconvénients de trop de technique
426 à 467 30 « Je sais pas dessiner » ; mais on peut apprendre à regarder
468 à 503 31 Les blocages des élèves ; éducation au dessin d’observation
504 à 535 32 la situation pédagogique proposée in situ autour des œuvres
536 à 566 33 Trouver des astuces, des stratégies pour imaginer toucher les œuvres
567 à 590 34 La trace de ce qu’on fait : méthodes, principes, astuces.

1.9 Nathalie le 7 mars 2012

Numérotation N° Thèmes
1 à 14 1 Installation pour l’entretien
15 à 20 2 Traces des travaux d’élèves, les photos
21 à 45 3 Elaboration d’une séquence transpose d’une formation adulte transposée aux élèves
46 à 70 4 Faire des tâches, une activité plastique difficile pour les élèves
71 à 85 5 La première œuvre rencontrée
### 1.11 Stéphanie le 7 juin 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 20</td>
<td>1</td>
<td>Explication de la recherche et de l'entretien</td>
</tr>
<tr>
<td>21 à 51</td>
<td>2</td>
<td>Observation c’est apporter l’éducation du regard; voir son environnement autrement ; se poser les bonnes questions: ex le détail, la forme</td>
</tr>
<tr>
<td>52 à 74</td>
<td>3</td>
<td>Où est l’émotion ? Décortiquer l’œuvre et trouver l’émotion</td>
</tr>
<tr>
<td>75 à 106</td>
<td>4</td>
<td>Empreinte de l’œuvre: les notions de lumière et de couleur</td>
</tr>
<tr>
<td>107 à 159</td>
<td>5</td>
<td>Les objectifs déterminant les rôles : les règles, les choix des œuvres, les œuvres outils</td>
</tr>
<tr>
<td>160 à 183</td>
<td>6</td>
<td>Nos affinités : des choix personnels : les mediums, les notions; les œuvres peuvent poser ces problèmes</td>
</tr>
<tr>
<td>184 à 242</td>
<td>7</td>
<td>Reconnaissance des collègues : besoin de se lancer, les aider, les accompagner, dans la rencontre de l’œuvre et des artistes</td>
</tr>
<tr>
<td>243 à 276</td>
<td>8</td>
<td>La première œuvre rencontrée : mission familial ; se déplacer loin pour aller voir quand on était enfant : Le Louvre</td>
</tr>
<tr>
<td>277 à 342</td>
<td>9</td>
<td>S’approprier les œuvres : être curieux, devenir curieux,</td>
</tr>
<tr>
<td>343 à 376</td>
<td>10</td>
<td>L’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>377 à 411</td>
<td>11</td>
<td>La rencontre : le langage</td>
</tr>
<tr>
<td>412 à 452</td>
<td>12</td>
<td>J’ai appris tout ça</td>
</tr>
<tr>
<td>453 à 469</td>
<td>13</td>
<td>expérimenter</td>
</tr>
<tr>
<td>470 à 478</td>
<td>14</td>
<td>Le monde qui nous entoure</td>
</tr>
<tr>
<td>479 à 537</td>
<td>15</td>
<td>Les textes officiels ouvrent à l’histoire des arts: belle ouverture côté positif</td>
</tr>
<tr>
<td>538 à 566</td>
<td>16</td>
<td>Coté négatif : la critique des programmes: ex manqué l’intention : choisir les outils pour dire quelque chose</td>
</tr>
<tr>
<td>567 à 619</td>
<td>17</td>
<td>Pratiquer ou non ; la différence entre pratique et technique</td>
</tr>
<tr>
<td>620 à 655</td>
<td>18</td>
<td>Expérimenter par soi-même, mais mettre les élèves en situation</td>
</tr>
<tr>
<td>656 à 677</td>
<td>19</td>
<td>Mieux observer le travail des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>678 à 717</td>
<td>20</td>
<td>L’imprévu une manière de réfléchir, d’observer les élèves, passer par leurs chemins : ex la tache et les références aux œuvres faites par les élèves eux-mêmes</td>
</tr>
<tr>
<td>718 à 751</td>
<td>21</td>
<td>Prendre des risques</td>
</tr>
<tr>
<td>752 à 764</td>
<td>22</td>
<td>Espace du pratique libre</td>
</tr>
<tr>
<td>765 à 778</td>
<td>23</td>
<td>Technique et pratique, l’artiste va au-delà de la technique, je ne suis pas artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>779 à 811</td>
<td>24</td>
<td>Souvenir avec des élèves : voir un artiste et lui demander au culot de venir travailler pour Presque rien : on ne savait rien faire</td>
</tr>
<tr>
<td>812 à 837</td>
<td>25</td>
<td>Développer l’imaginaire des élèves : les œuvres peuvent raconter des histoires</td>
</tr>
<tr>
<td>838 à 855</td>
<td>26</td>
<td>La magie des œuvres et les emotions</td>
</tr>
<tr>
<td>856 à 886</td>
<td>27</td>
<td>Attention à la routine, ne pas banaliser les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>887 à 907</td>
<td>28</td>
<td>Le travail difficile de la mise en œuvre : la rencontre c’est un travail d’équipe</td>
</tr>
<tr>
<td>908 à 934</td>
<td>29</td>
<td>Le résultat attendu n’est pas dans le “beau”</td>
</tr>
<tr>
<td>935 à 958</td>
<td>30</td>
<td>Ecrire, dire, parler de ce qu’on fait : évaluer “on a progressé”</td>
</tr>
<tr>
<td>959 à 969</td>
<td>31</td>
<td>En arts plastiques on peut aussi ne pas faire</td>
</tr>
<tr>
<td>970 à 1042</td>
<td>32</td>
<td>La petite galerie : un outil fantastique,</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 1.12 Serge le 20 juin 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 9</td>
<td>1</td>
<td>Explication de la recherche : état des lieu</td>
</tr>
<tr>
<td>10 à 22</td>
<td>2</td>
<td>Références artistiques précisées</td>
</tr>
<tr>
<td>23 à 76</td>
<td>3</td>
<td>Œuvres réelles : premières rencontres, bande dessinée, musée, dessin</td>
</tr>
<tr>
<td>77 à 88</td>
<td>4</td>
<td>Première œuvre rencontrée avec ses parents</td>
</tr>
<tr>
<td>89 à 96</td>
<td>5</td>
<td>Aller au musée, mais pas avec des élèves, pas encore</td>
</tr>
<tr>
<td>97 à 112</td>
<td>6</td>
<td>Travailler la consigne, depuis les rencontres avec Anne et travailler les entretiens avec les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>113 à 154</td>
<td>7</td>
<td>La culture légitime = la culture commune, en fonction des travaux des élèves (travailler avec des reproductions)</td>
</tr>
<tr>
<td>155 à 172</td>
<td>8</td>
<td>Activités avant et après (la formation au master Il et à la rédaction de son mémoire) : il peut expliquer maintenant ce qu’il fait</td>
</tr>
<tr>
<td>173 à 200</td>
<td>9</td>
<td>Respect des élèves = développer leur autonomie par les arts plastiques</td>
</tr>
<tr>
<td>201 à 212</td>
<td>10</td>
<td>Il faut utiliser la vieille peinture</td>
</tr>
<tr>
<td>213 à 218</td>
<td>11</td>
<td>Ils sont autonomes : ils ne perdent pas de matériel (respectueux)</td>
</tr>
<tr>
<td>219 à 227</td>
<td>12</td>
<td>Les élèves font toujours des bêtises (heureusement)</td>
</tr>
<tr>
<td>228 à 263</td>
<td>13</td>
<td>L’accès aux œuvres par le musée de cartes posées dans la classe qui influence les productions des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>264 à 283</td>
<td>14</td>
<td>Le rôle de l’enseignant : il doit faire rencontrer le patrimoine et à apporter la culture « légitime ». Droit et devoir d’imposer les valeurs de la République : le droit républicain</td>
</tr>
<tr>
<td>284 à 324</td>
<td>15</td>
<td>Les œuvres aident à créer des séquences : « il y a des œuvres qui appellent »</td>
</tr>
</tbody>
</table>
1.13 Isabelle et Christine le 20 juin 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 42</td>
<td>1</td>
<td>Mise en place de l’interview</td>
</tr>
<tr>
<td>43 à 55</td>
<td>2</td>
<td>Les visites de musée traditionnelles</td>
</tr>
<tr>
<td>56 à 60</td>
<td>3</td>
<td>Mise en route de l’entretien sur le retour des dialogues enregistrés</td>
</tr>
<tr>
<td>61 à 78</td>
<td>4</td>
<td>Ce qu’on peut amener des œuvres, chercher à diffuser, ce qu’on possède de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>79 à 85</td>
<td>5</td>
<td>L’émotion transmise</td>
</tr>
<tr>
<td>86 à 105</td>
<td>6</td>
<td>LA discipline des arts plastiques : sa place</td>
</tr>
<tr>
<td>106 à 137</td>
<td>7</td>
<td>Eduquer l’élève à l’art</td>
</tr>
<tr>
<td>138 à 159</td>
<td>8</td>
<td>De la transparence des œuvres dans le primaire : l’œuvre passe</td>
</tr>
<tr>
<td>160 à 175</td>
<td>9</td>
<td>Eduquer les adultes</td>
</tr>
<tr>
<td>176 à 226</td>
<td>10</td>
<td>Programme d’histoire des arts donne une belle place à l’œuvre et un statut dans la classe (légitime)</td>
</tr>
<tr>
<td>227 à 254</td>
<td>11</td>
<td>Les outils pour reproduire les œuvres : performance du matériel, vidéoprojecteur, Internet</td>
</tr>
<tr>
<td>253 à 276</td>
<td>12</td>
<td>Eduquer les adultes en montrant des cours d’arts plastiques</td>
</tr>
<tr>
<td>277 à 311</td>
<td>13</td>
<td>La ou les compétences de l’enseignant face aux œuvres (pour présenter la rencontre avec l’œuvre)</td>
</tr>
<tr>
<td>312 à 336</td>
<td>14</td>
<td>Jouer avec les injonctions, les modes, trouver un équilibre : se nourrir des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>337 à 381</td>
<td>15</td>
<td>Profiter des propos des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>382 à 413</td>
<td>16</td>
<td>Accéder aux œuvres par Internet, les livres et les pratiques plastiques</td>
</tr>
<tr>
<td>414 à 450</td>
<td>17</td>
<td>Formation à l’art au lycée, pour Isabelle, excellente</td>
</tr>
<tr>
<td>451 à 486</td>
<td>18</td>
<td>Les enseignants sont des passeurs, l’œuvre oblige</td>
</tr>
<tr>
<td>487 à 514</td>
<td>19</td>
<td>Parcours personnel de Christine</td>
</tr>
<tr>
<td>515 à 551</td>
<td>20</td>
<td>Prendre en compte la capacité de l’élève, faire aller plus loin l’élève, s’adapter à l’élève</td>
</tr>
<tr>
<td>552 à 586</td>
<td>21</td>
<td>La durée de la séquence</td>
</tr>
<tr>
<td>587 à 637</td>
<td>22</td>
<td>Gestion du matériel des séances, accès aux œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>638 à 817</td>
<td>23</td>
<td>Les programmes, les progressions, les livrets de compétences, les documents du socle commun</td>
</tr>
<tr>
<td>818 à 859</td>
<td>24</td>
<td>Évaluation de l’évolution : plus de professionnalisation</td>
</tr>
<tr>
<td>860 à 882</td>
<td>25</td>
<td>La progression c’est un handicap : ne laisse pas la liberté de suivre ou de découvrir</td>
</tr>
<tr>
<td>883 à 928</td>
<td>26</td>
<td>Les élèves en groupe et faire des projets</td>
</tr>
<tr>
<td>929 à 952</td>
<td>27</td>
<td>Motiver des élèves, par des œuvres intéressantes, aux démarches intéressantes</td>
</tr>
<tr>
<td>953 à 1008</td>
<td>28</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>1009 à 1039</td>
<td>29</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>1040 à 1111</td>
<td>30</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>1112 à 1149</td>
<td>31</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>1150 à 1187</td>
<td>32</td>
<td>16</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1.14 Philippe le 27 juin 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 25</td>
<td>1</td>
<td>Mise en route de l’entretien</td>
</tr>
<tr>
<td>26 à 65</td>
<td>2</td>
<td>Parcours : origine de la volonté de travailler avec les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>64 à 94</td>
<td>3</td>
<td>Se questionner sur comment on fait et qu’est-ce qu’on montre aux élèves au niveau des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>95 à 149</td>
<td>4</td>
<td>Parcours personnel et dilemmes : intégration de l’œuvre, appropriation et fonction de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>150 à 258</td>
<td>5</td>
<td>Les effets de l’œuvre sur les enseignants : les gestes professionnels sont défini dans le milieu dans lequel on travaille et dépend du niveau des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>259 à 292</td>
<td>6</td>
<td>Ce que l’enseignant apporte de lui-même dans la rencontre avec l’œuvre, rôle de l’enseignant</td>
</tr>
</tbody>
</table>
1.15 Gaëlle le 11 juillet 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 23</td>
<td>Début de l’entretien, préparation</td>
</tr>
<tr>
<td>24 à 53</td>
<td>Rapport à l’œuvre définit, difficile ; depuis très longtemps sensible à l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>54 à 86</td>
<td>L’œuvre comme une contemplation : les manières de voir l’œuvre, l’œuvre qui touche important</td>
</tr>
<tr>
<td>87 à 126</td>
<td>Appréhender l’œuvre : la réception de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>127 à 159</td>
<td>L’appropriation de l’œuvre : présenter, ressentir, être attentif</td>
</tr>
<tr>
<td>160 à 174</td>
<td>L’œuvre et l’élève : apprendre de l’œuvre, l’esprit prêt, on accède ; l’œuvre élève l’esprit</td>
</tr>
<tr>
<td>175 à 191</td>
<td>Exemple de nature de l’œuvre et expérience de l’œuvre : la vidéo absorbe</td>
</tr>
<tr>
<td>192 à 207</td>
<td>Acquérir les connaissances sur l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>208 à 217</td>
<td>La passion</td>
</tr>
<tr>
<td>218 à 251</td>
<td>Les premières rencontres avec les œuvres : le cinéma et le théâtre</td>
</tr>
<tr>
<td>252 à 317</td>
<td>Les œuvres et la pratiques plastiques ; les lieux changent le regard de l’œuvre, change le comportement des élèves face à l’œuvre et il faut valoriser la parole de l’élève dans ces nouvelles conditions de rencontre</td>
</tr>
<tr>
<td>318 à 349</td>
<td>Rôle et place de l’artiste, intégration de l’artiste ; l’enquête autour de l’œuvre comme un dispositif de rencontre</td>
</tr>
<tr>
<td>350 à 361</td>
<td>Comprendre les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>362 à 422</td>
<td>Meilleur souvenir de l’œuvre : la Pietà de Michel Ange</td>
</tr>
<tr>
<td>423 à 449</td>
<td>Ce qu’apporte : rencontrer des œuvres</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1.16 Layla le 1er août 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 30</td>
<td>Rapport à l’œuvre : spécificité d’un rapport intime à l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>31 à 54</td>
<td>La complexité de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>55 à 81</td>
<td>L’appropriation est intime, personnelle, sensible</td>
</tr>
<tr>
<td>82 à 127</td>
<td>Ce qu’est une œuvre d’art : le sensible, amène la sensibilité</td>
</tr>
<tr>
<td>128 à 138</td>
<td>Accompagner les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>139 à 163</td>
<td>Événement 1 : l’artiste iranienne</td>
</tr>
<tr>
<td>164 à 196</td>
<td>Effets des œuvres sur les enseignants</td>
</tr>
<tr>
<td>197 à 250</td>
<td>Pratiques, contraintes et consignes : événement 2</td>
</tr>
<tr>
<td>251 à 273</td>
<td>Les projets, l’abstrait et le figuratif : pour moi l’abstraction on part toujours d’une certaine réalité</td>
</tr>
<tr>
<td>274 à 305</td>
<td>Le point de vue sur le ludique : la peur de l’attraction ; combat inégal de l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>306 à 322</td>
<td>Événement 3 faire le portrait : j’ai pas envie de dessiner, mais j’aime écrire</td>
</tr>
<tr>
<td>323 à 343</td>
<td>Événement 4 : Souvenir d’enseignant, es adultes prennent la parole, souvenir émouvant</td>
</tr>
<tr>
<td>344 à 348</td>
<td>La fonction de l’œuvre d’art</td>
</tr>
<tr>
<td>349 à 396</td>
<td>La première œuvre d’art rencontrée : ma maman, sur un portrait fraîchement peint par mon Père</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1.17 Ludivine le 23 décembre 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérotation</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 91</td>
<td>La première œuvre rencontrée : un livre, le Louvre, la Joconde, oui mais en « vrai »</td>
</tr>
<tr>
<td>92 à 150</td>
<td>La pratique plastique des enseignants :oser, s’assurer</td>
</tr>
<tr>
<td>151 à 198</td>
<td>Présentation des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>199 à 217</td>
<td>Les œuvres influencent</td>
</tr>
<tr>
<td>218 à 257</td>
<td>Introduction des œuvres et des effets sur l’enseignant : l’enseignant qui accompagne les œuvres travaillent aussi pour sa propre culture</td>
</tr>
<tr>
<td>258 à 307</td>
<td>Les œuvres sont des outils ; qu’est-ce que cet outil ?</td>
</tr>
<tr>
<td>308 à 348</td>
<td>Exemple de réseau : le portrait</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 349 à 373    | La connaissance sur l’œuvre, le tout savoir n’est pas possible ; se rendre à cette évidence (pas facile pour des
1840

<table>
<thead>
<tr>
<th>Numérootation</th>
<th>N°</th>
<th>Thèmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 à 54</td>
<td>1</td>
<td>L’histoire de la Petite Galerie : origine et genèse</td>
</tr>
<tr>
<td>55 à 90</td>
<td>2</td>
<td>Le Projet envisagé prend forme : rencontre avec les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>91 à 114</td>
<td>3</td>
<td>Conviction de l’entrée des artistes dans les rencontres avec l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>115 à 132</td>
<td>4</td>
<td>Implication de la recherche : INRP</td>
</tr>
<tr>
<td>133 à 166</td>
<td>5</td>
<td>Arrivée de Franciska à Montpellier ; l’atelier de pratique est un atout pour faire pratiquer les enseignants</td>
</tr>
<tr>
<td>167 à 192</td>
<td>6</td>
<td>Les enfants entrent en jeu et viennent voir les œuvres à l’IUFM</td>
</tr>
<tr>
<td>193 à 218</td>
<td>7</td>
<td>Organiser la rencontre : choix de œuvres, repérer les œuvres et installation de ces œuvres dans un local adéquat</td>
</tr>
<tr>
<td>219 à 240</td>
<td>8</td>
<td>Les fous, les farfelus ; on était dans la provocation un petit peu</td>
</tr>
<tr>
<td>241 à 270</td>
<td>9</td>
<td>Première organisation d’un projet autour des œuvres à rayonnement régional : les objets</td>
</tr>
<tr>
<td>271 à 329</td>
<td>10</td>
<td>Naissance de la Petite Galerie : partenaires et finances</td>
</tr>
<tr>
<td>330 à 338</td>
<td>11</td>
<td>GFA : le groupe de recherche est mis en place à l’IUFM</td>
</tr>
<tr>
<td>339 à 358</td>
<td>12</td>
<td>Description du lieu de la Petite Galerie : démarches presque toutes terminées</td>
</tr>
<tr>
<td>359 à 403</td>
<td>13</td>
<td>Les artistes participent : pas qu’un face à face avec les élèves ou avec l’œuvre, l’artiste propose des interventions</td>
</tr>
<tr>
<td>404 à 432</td>
<td>14</td>
<td>Attention aux choix des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>433 à 461</td>
<td>15</td>
<td>L’atelier un nœud incontournable et primordial de la pratique plastique près des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>462 à 491</td>
<td>16</td>
<td>Un exemple Loul Combres et Maya Mémin</td>
</tr>
<tr>
<td>492 à 522</td>
<td>17</td>
<td>Spécificité des œuvres : le format et le détail</td>
</tr>
<tr>
<td>523 à 555</td>
<td>18</td>
<td>Le dispositif de présentation des œuvres : une visite un émerveillement des lieux</td>
</tr>
<tr>
<td>554 à 593</td>
<td>19</td>
<td>Une autre artiste à grand format : Isabelle Marsala</td>
</tr>
<tr>
<td>594 à 609</td>
<td>20</td>
<td>La collection privée de Piet et Layla Moget au Hameau du lac, le LAC</td>
</tr>
<tr>
<td>610 à 625</td>
<td>21</td>
<td>Le rôle et le statut administratif de l’artiste</td>
</tr>
<tr>
<td>626 à 662</td>
<td>22</td>
<td>Le projet collections-collectionneurs : une expérience de la terre</td>
</tr>
<tr>
<td>663 à 705</td>
<td>23</td>
<td>La vidéo un médium difficile pour des petits ; les œuvres difficiles « gênantes », une volonté de promotion des œuvres au détriment des enfants</td>
</tr>
<tr>
<td>706 à 724</td>
<td>24</td>
<td>Des principes simples : une entrée pédagogique doit cautionner l’œuvre que les élèves vont rencontrer</td>
</tr>
<tr>
<td>725 à 763</td>
<td>25</td>
<td>Les objectifs de l’éducation artistiques : une empreinte globale et indélébile : des choses qui se voient plus tard (invisibles)</td>
</tr>
<tr>
<td>764 à 782</td>
<td>26</td>
<td>Changement de sens de l’explication des œuvres : ce sont les enfants qui expliquent aux parents</td>
</tr>
<tr>
<td>783 à 811</td>
<td>27</td>
<td>Spécificité du lieu de la Petite Galerie par rapport aux grandes salles : la salle est à leur échelle</td>
</tr>
<tr>
<td>812 à 831</td>
<td>28</td>
<td>L’histoire et la mémoire chez Martine</td>
</tr>
<tr>
<td>832 à 876</td>
<td>29</td>
<td>Des partenaires qui croient et qui font confiance</td>
</tr>
<tr>
<td>877 à 901</td>
<td>30</td>
<td>La comédie du livre : un événement important de promotion de la réalisation du projet</td>
</tr>
<tr>
<td>902 à 927</td>
<td>31</td>
<td>Un protocole de sensibilisation à l’art</td>
</tr>
</tbody>
</table>
DIDACTIQUE : SCHEMA HERVE DE MONTPLANET, LE COURS EN PROPOSITION 1

proposition de schéma théorique rendant compte des interactions dynamiques
professeur / élève / champ artistique / construction des connaissances en arts plastiques

I  mise en place d'une situation d'apprentissage

Connaissance du champ artistique

professeur

Connaissance de la discipline

Capacité à engager les élèves dans une démarche

Connaissance des élèves

Situation d'apprentissage

connaissance du champ artistique et des questions qui le traversent:
- permet à partir d'une entrée du programme, d'œuvres, de propos d'artistes etc. de découvrir une question
  (situations de la leçon aux concours)
- permet aussi de se saisir des productions des élèves, d'en repérer les procédures et les enjeux (en liaison avec
  la discipline).

connaissance des élèves:
- permet la transposition des données d'une question et l'invention d'une "proposition",
- permet aussi la conduite de la verbalisation, la construction des apprentissages.

connaissance de la discipline (principes, programmes, modalités):
- permet la construction des apprentissages à partir des productions, des paroles d'élèves, d'œuvres,
- permet la construction d'une mémoire du travail.
DIDACTIQUE : SCHEMA HERVE DE MONTPLANET, LE COURS EN PROPOSITION 2

Le schéma théorique rendant compte des interactions dynamiques entre professeur/élève/champ artistique/construction des connaissances en arts plastiques.

**II. Espace de la séquence reposant sur la pratique**

La situation est clairement définie avec des éléments tels que la situation mise en place, le vocabulaire, les œuvres, et les traces culturelles. La mémoire est également un élément clé de cette séquence.

**Document élève (à inventer)**

- situation mise en place
- ce sur quoi on a travaillé
- vocabulaire
- œuvres : titre, auteur, date, matériaux/dimensions, lieu
- ce que moi j'ai fait

La synthèse est un processus crucial qui permet de dévoiler la verbalisation et l'articulation au champ artistique.

Les productions sont interprétées pour en dégager les enjeux (travail sur ce qui émerge) ; ceux-ci, repérés et étalonnés, nourrissent la réflexion, deviennent des outils pour aborder des œuvres du champ artistique en rapport à leur travail. L'ensemble constitue des repères qui permettent aux élèves de se situer par rapport à leur travail, de situer leur travail par rapport à la production de la classe, de situer la production de la classe par rapport au champ artistique.

Les points importants de ce qui s'est dit en relation aux productions et aux œuvres sont synthétisés et formalisés avec les élèves pour être conservés.

L'évaluation repose sur l'ensemble de ce déroulement ; elle est formative dans son processus, peut être sommative dans la vérification des acquis par la répétition d'une ou plusieurs séries d'éléments (sur une ou plusieurs séquences).
GLOSSAIRE

L’index est incorporé au glossaire ; les pages correspondantes à la thèse principale, sont notées devant les mots. Ce glossaire comporte également quelques extraits de textes fondamentaux.

Nous prendrons des définitions les plus larges possibles et dans les ouvrages et dictionnaires reconnus tels que :
Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation (Nathan-université, 3ème v 2005)
Encyclopædia Universalis et dictionnaire de langue française d’Emile Littré,
Lexique de termes pédagogiques, arts plastiques / académie de Lille / septembre 2006.
L’académie de Rouen : 300 mots pour les arts plastiques
Un glossaire des arts plastiques, service éducatif les Abattoirs de la région Midi-Pyrénées, 2010, Les arts plastiques glossaire à l’usage de tous

ACCULTURATION
En 1936, M. Herskovits, R. Linton et R. Redfield proposent dans le Mémosrandum pour l’étude de l’acculturation une définition qui fait encore autorité :
« L’acculturation est l’ensemble des phénomènes qui résultent d’un contact continu et direct entre des groupes d’individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l’un ou des deux groupes. »
« Ainsi, l’acculturation est l’étude des processus qui se produisent lorsque deux cultures se trouvent en contact et agissent et réagissent l'une sur l'autre. Les principaux processus étudiés ont été ceux de conflits, d'ajustement et de syncrétisation, d'assimilation ou de contre-acculturation, qui peuvent être mis en rapport avec les processus sociologiques de compétition, d'adaptation et d'intégration, tout en étant parfois distincts. L'acculturation a été étudiée selon des points de vue différents ; ceux de l'anthropologie culturelle, de la psychologie sociale, de la sociologie ou anthropologie sociale. Aujourd'hui, les recherches tendent à se cantonner dans le domaine de l'acculturation planifiée » (BASTIDE, ACCULTURATION », Encyclopædia Universalis 3 octobre 2014.
ACQUIS
Ensemble des savoirs et savoir-faire dont une personne manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation. Les acquis exigés pour suivre une formation constituent les pré-requis.

ACTION DE FORMATION
Processus mis en œuvre, dans un temps déterminé, pour permettre d'atteindre les objectifs pédagogiques de la formation.
Au sens légal, les actions de formation financées par les employeurs se déroulent conformément à un programme. Celui-ci, établi en fonction d'objectifs pédagogiques préalablement déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre,
et définit un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats, d'évaluer.

**ACTIVITE**
Deux emprunts ici YVON, DURAND et LEPLAT
« Il est possible de concevoir l’, 103comme le résultat de plusieurs facteurs relevant des conditions internes et externes à l’individu. Cette vision conduirait à procéder à l’inventaire de variables susceptibles de rendre compte d’une activité en train de se faire et donc de l’anticiper… Mais l’activité n’est pas réductible à un ensemble de facteurs hétérogènes, elle constitue une totalité et s’actualise sous des formes singulières et toujours nouvelles. Le défi est de pouvoir appréhender "scientifiquement " cette singularité irréductible à des préalables cognitifs (des plans, des projets, des images cognitives…) et culturels (des habitus, des rôles, des représentations sociales …). Le défi tient aussi à une autre caractéristique : l’activité est par définition le contraire d’un état stable ou figé. » (YVON, DURAND, 2012 : 15)

« Dans un premier temps on peut définir l’activité de manière un peu vague comme ce qui est mis en œuvre pour exécuter la tâche. Cette activité est finalisée par le but que se fixe le sujet à partir du but défini par la tâche. Lorsqu’elle s’applique à des objets matériels, elle est en partie observable. Lorsqu’elle porte sur des représentations mentales, on peut n’en percevoir que le résultat ultime (au jeu d’échecs, on ne perçoit que le mouvement de la pièce – qui n’est évidemment pas la seule activité du joueur). Dans tous les cas la partie observable de l’activité (le comportement) n’en constitue qu’un aspect, aspect important puisque sans lui le second aspect serait inaccessible. Ce second aspect est constitué par les mécanismes inobservables de production de ce comportement. » (LEPLAT, 1997 : 19)

**ACTUALISATION / EFFECTUATION / PRODUCTION**
« Au-delà de la compréhension courante d’une dimension d’actualité, actualisation renvoie au passage de la virtualité à la réalité, à la mise en acte » (Glossaire, 2006)
L’effectuation est en quelque sorte cette actualisation de la pratique plastique de l’élève. Elle correspond au temps de travail dans un apprentissage où les élèves pratiquent, expérimentent, explorent, inventent. Durée de réalisation dans une activité pédagogique.
Pour les élèves on ne parlera pas d’« œuvre » pour leur travail, mais bien de : 185, de travail, de proposition plastique.

**ALTERNANCE**
Méthode pédagogique qui s'appuie sur une articulation entre :
- Des enseignements généraux, professionnels et technologiques ;
- L'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice d'une activité professionnelle en relation avec les enseignements requis.
Une formation alternée associe le plus souvent des enseignements généraux, professionnels et technologiques, dispensés dans des organismes de formation ainsi que l’acquisition d’un savoir-faire par l’exercice en entreprise d’une activité professionnelle en relation avec les enseignements reçus.

**APPRENDRE**
- 1. Transformation : de connaissances, de comportements, d'attitudes.
- 2. Processus continu : se doter d'outils supplémentaires en vue d'accéder à d'autres données et ainsi élaborer davantage sa physionomie interne.
« Apprendre par voie didactique est à distinguer avec ce qui s’apprend par imprégnation qui résulte du simple fait de vivre dans une société » (PELISSIER, 1991).

APPRENNANT 154, 155, 214,
Individu en situation d’apprentissage. Formé de la même manière qu’un mot comme étudiant, « apprenant » insiste sur l’acte d’apprendre, dont il place l’initiative du côté de celui qui apprend, c’est un acteur social, un sujet actif qui construit ses savoirs. Le terme insiste sur l’acte d’apprendre dont l’initiative réside du côté de celui qui apprend (CHOMSKY, cognitivisme).
L’enseigné : passif, récepteur d’informations, réceptacle, psychologie béhavioriste (SKINNER), « white paper » (LOCKE) ou tabula rasa.
L’élève : inscrit institutionnellement. Quelqu’un qu’on élève, qui est éduqué.

ARTICITE (GENETTE, 1994) : ce qui fait qu’une œuvre est artistique.

ARTS PLASTIQUES 155,
La définition dans son état premier est du modelage de l’argile.
On trouve en 1925 le terme « Arts plastiques » dans les programmes, il signifie :
« Explication des chefs d’œuvres de l’art, une nouvelle matière » et correspond au programme :
« L"art" comme dimension culturelle générale : On trouve à la fois la première utilisation du mot et sa définition toujours actuelle : « ensemble et regroupement d'œuvres qui sont choisies dans les domaines de la "musique" et des "arts plastiques" ; il désigne la peinture, la sculpture, l'architecture et les arts décoratifs. » (BRONDEAU-FOUR, COLBOC-TERVILLE, 1996)

« Le terme s’est étendu à tous les arts de la forme et du dessin, qui s’adressent à la vue et s’expriment essentiellement dans l’espace ; on les groupe sous l’appellation générique d’arts plastiques. Ainsi la sculpture est la mise en forme d’un bloc (de pierre, de bois, de plâtre destinée au moulage du bronze…), la peinture est la mise en place, sur une surface plane, de figures ou de formes, l’architecture est la mise en forme d’un édifice dans l’espace. » (SOURIAU, 1990-2004 : 169-170)

« Dans les différents systèmes éducatifs anglo-saxons, il n’y a pas d’équivalent renvoyant précisément à la notion d’arts plastiques en tant que discipline d’enseignement général. On trouvera arts, visuals arts, arts and crafts, (métiers d’arts), fine arts (beaux-arts), employés selon les contextes éducatifs. Dans les traductions littérales, le terme plastic arts est utilisé, mais ne correspond pas à un enseignement défini. La distinction faite dans le système éducatif français entre arts plastiques et arts appliqués existe en langue anglaise sous la forme : arts and applied arts. C’est dans le champ de la création artistique que le terme arts plastiques est d’abord utilisé. Il correspond à une compréhension élargie et transversale de l’activité et de la production d’un artiste qui, dès ma Renaissance, peut-être à la fois peintre, graveur, sculpteur, dessinateur, décorateur, voire architecte. Ce terme n’a été repris que tardivement dans le cadre de l’enseignement. Dans ce cadre même, la formation en arts plastiques dans les écoles d’art d’une part, l’enseignement des arts plastiques dans l’enseignement général public français d’autre part, constituent deux questions distinctes. Pour le premier cas, l’évolution s’est faite des beaux-arts aux arts plastiques, pour le second de l’enseignement du dessin à celui des arts plastiques. Ainsi et selon le point de vue adopté d’enseignement, d’éducation ou de formation, de la maternelle à l’enseignement supérieur, de l’enseignement général à la formation à une
profession, la définition du terme *arts plastiques* ne sera pas strictement la même, bien que renvoyant toujours à une compréhension, généralement admise, du point de vue de l’activité du sujet : une production sensible et intelligible s’inscrivant par la démarche, la réflexion et la pratique dans le champ artistique. C’est sur la question des domaines où s’inscrit cette production et sur la question même de l’inscription artistique qu’évoluent aujourd’hui les problématiques. » (CHANTEUX, 2005)

« Les arts plastiques sont une discipline d’enseignement général, inscrite dans les enseignements obligatoires pour l’école primaire et le collège (une heure hebdomadaire d’enseignement par classe de 27 à 35 élèves) et dans les enseignements optionnels pour le lycée (horaires selon les options de l’élève). Cet enseignement donne lieu à une évaluation en fin de classe de 3ème (DNB) et à des épreuves d’option obligatoire (une épreuve plastique, une épreuve écrite de connaissance des arts) ou une épreuve d’option facultative (épreuve plastique) au baccalauréat du second degré de l’enseignement général. Les arts plastiques font parties des disciplines du concours général. […] Il s’agit d’une discipline jeune qui, au cours de ses deux décennies d’existence, n’a cessé d’évoluer, de se développer, tant dans ses contenus que dans ses méthodes, visant à réduire et même supprimer la coupure inacceptable qui existait autour des années 60 entre l’enseignement artistique dans le cadre scolaire et l’*art vivant*, coupure que le Colloque d’Amiens avait permis de porter, avec d’autres questions sur l’enseignement artistiques, à la connaissance d’une large public (février 1968, colloque d’Amiens, présidé par Baqué, Pélissier, Cohen, Collignon). […] On peut considérer la période de 1968 à 1976 comme fondatrice pour les arts plastiques en tant que discipline d’enseignement général. Cette période, marquée par un travail sur la créativité, sur l’expression, sur les méthodes actives, a introduit des pistes de réflexion, des questions nouvelles, des formes de contrats pédagogiques plus individualisés et a contribué à mettre en place au collège des structures d’enseignement des arts plastiques innovantes telles que « le cours en proposition », « l’atelier » ou « l’enseignement en situation d’autonomie ». L’apport des technologies nouvelles a permis de renouveler l’approche de l’image et de la production d’images à l’école, au collège et au lycée : cinéma, audio-visuel, vidéo, infographie. » (CHANTEUX, 2005)

Les œuvres sollicitées ne sont plus les mêmes qu’hier ; les notions tirées de ces œuvres sont différentes, entrainant avec elles des questionnements nouveaux et relevant des problématiques plus actuelles : l’hybridation, le métissage des moyens plastiques, l’implication totale du spectateur dans l’œuvre comme interprète de l’œuvre, etc.

Aujourd’hui le terme est associé, pour ne pas dire confondu avec les arts visuels. Nous prendrons d’ailleurs la liberté d’utiliser les deux termes comme des synonymes. Cependant nous les séparerons chaque fois qu’il sera utile de les dissocier. En effet, les arts visuels ouvrent un champ plus large que celui des arts plastiques. Il est aussi plus européen, car « visuels arts » est utilisé dans tous les textes qui traitent des arts plastiques.

« Comme l’ensemble des disciplines de l’enseignement général, les arts plastiques contribuent avec les moyens qui lui sont propres au développement de la personne et à la formation du citoyen : connaître les œuvres, accéder à l’ensemble des valeurs, s’exprimer d’une manière personnelle, solliciter et développer les capacités d’invention, témoigner d’un comportement ouvert aux démarches artistiques. » (CHANTEUX, 2005)

Quelques modifications sont à apporter à ce texte, puisque les modalités du BAC, ont changé. Le changement se situe au niveau des épreuves d’option obligatoire en série littéraire (épreuve
orale à partir d’un dossier plastique et épreuve écrite de connaissance des arts) ou une épreuve d’option facultative dans toutes les séries générales et technologiques (épreuve orale à partir d’un dossier plastique).

BEAUX-ARTS

Ce terme a désigné, à un moment précis de l’histoire de l’art, l’ensemble des pratiques dépourvues de toute visée technique et utilitaire et n’ayant pour but que de représenter le beau. Parmi les beaux-arts, on distingue les arts plastiques, (architecture, peinture, sculpture) et les arts musicaux ou rythmiques (musique, danse, poésie). Cette façon de concevoir la pratique des artistes apparait au XVIIIème siècle, au moment où l’art, affranchi de la religion, a pu faire l’objet d’une contemplation désintéressée, d’une conservation dans les musées et d’un enseignement académique. Dès le XIXème siècle, ce rapport à l’œuvre d’art est contesté ; le romantisme assigne alors à l’art une finalité qui dépasse la simple représentation du beau : recherche du vrai et recherche d’une mesure de la réalité.

BEAU

« Beau vient du latin bellus qui signifie joli, élégant, aimable, plutôt que beau, lequel se dit pulcher ou formosus » nous dit Souriau.

Terme majeur dans le vocabulaire de l’esthétique, le beau exprime une idée de valeur de l’esthétique, selon trois axes.

Le premier serait que beau désigne de manière générique, et « exclamative » (SOURIAU), tout ce qui est apprécié dans le registre de l’esthétique favorablement, immédiatement et intensément.

En second lieu, dans une attitude plus complexe, plus « élaborée, l’épithète de beau n’est pas l’unique épithète esthétique, mais elle spécifie une certaine « qualité esthétique parmi d’autres. » (SOURIAU)

Enfin une troisième fonction liée à la recherche d’un critère, donne au mot beau une « teneur plus ou moins normative ». (SOURIAU) La plupart du temps, les esthéticiens qui ont cherché à définir le beau, l’ont fait avec cette intention normative, voulant par là, établir un système d’esthétique.

Seize formules définissant le beau avaient été proposées par Ogden, Richards et Wood, dans Foundations of Aesthetics, (1922) et sont énumérées par Souriau. Nous les retranscrivons, tout en sachant que cette liste est encore incomplète :

« 1) Ce qui a la qualité de Beau ; 2) Ce qui a une forme spécifiée ; 3) Ce qui imite bien la nature ; 4) Ce qui résulte de l’exploitation réussie d’un moyen (média) ; 5) Ce qui est l’œuvre du génie ; 6) Ce qui révèle la Vérité, Esprit de la nature, Idéal, Universel, Typique ; 7) Ce qui fait illusion ; 8) Ce qui conduit à des effets sociaux désirables ; 9) Ce qui est une expression ; 10) Ce qui cause du plaisir ; 11) Ce qui excite des émotions ; 12) Ce qui produit une émotion spécifique ; 13) Ce qui implique processus d’imagination sympathique (Empathy, Einfühlung ) ; 14) Ce qui relève la vitalité ; 15) Ce qui met en contact avec des personnalités exceptionnelles ; 16) Ce qui conduit à la synesthésie (association des sens). » (RICHARDS, WOOD, 1922)

Et nous avons repris d’ailleurs quelques formules sont ajoutées par Souriau

« " Le tableau est loin d’être complet. […]" Le beau, c’est la splendeur du vrai " formule dite de Platon, mais avec une incertitude. […] " Le beau est dans la grandeur unie de l’ordre " Aristote, Poétique VI ; " La beauté n’est pas une fin, mais le résultat d’un processus et d’un devenir naturel " Goethe ; " Le beau est assurément la rencontre de toutes les convenances " Eugène Delacroix, Journal (14 février 1847) ; "Le beau c’est la forme ; preuve étrange et
inattendue que c’est le fond " Victor Hugo, Post scriptum de ma vie ; " Le beau c’est la stimulation vitale réelle de toutes nos énergies " J.M. Guyau ; " La beauté c’est le plaisir regardé comme qualité d’une chose " Santanaya ; " La beauté c’est l’évidente perfection " Paul Souriau ; " La beauté c’est l’évidence de l’art ", l’art lui-même étant défini comme " ce travail bienfaisant qui bénit à la fois celui qui donne et celui qui reçoit " Lethaby ; " Le beau est ce qui s’appréhende d’un mouvement aisé, régulier et libre " P. Hoffmann ; " La définition du beau est aissée : il est ce qui désespère " Paul Valéry ». (SOURIAU, 2004 : 235-236)

CHAMP
Dans le langage courant : parcelle de terre cultivable, par opposition à une zone boisée ou urbaine. On parle également de champ de manœuvre en langage militaire, pour désigner une étendue terrestre propre aux mouvements de troupes (pour l’entraînement notamment). On comprendra dès lors l’importance qui lie les arts plastiques à cette première définition.
Dans le domaine de l’optique, par extension le terme champ visuel désigne la portion d’espace qui est visible à travers l’œil d’abord, puis l’objectif d’un appareil photographique ou d’une caméra cinématographique. Ainsi utilisant toutes les fonctionnalités de ces appareils à « voir », les arts visuels et les arts plastiques recourent à la précision du regard mécanique.
Dans les sciences sociales : un champ peut se définir comme un « espace social métaphorique, relationnel et concurrentiel où s’exerce une force, c’est-à-dire une modalité spécifique d’accumulation et de circulation de pouvoir(s), distribuant et discriminant un ensemble de positions qui contribuent à leur tour à instituer et à modifier ce champ » (CAILLY L., 2002 : 148-149)
En mathématique, en physique : un champ est un objet servant à modéliser des phénomènes concernant des objets « étendus ». Par « objet étendu », on entend objet pour lequel le paramètre considéré varie d’un endroit à l’autre. Cela peut-être une pièce mécanique, un assemblage complexe (un véhicule, une machine, un bâtiment), une enceinte contenant un gaz, voire toute l’atmosphère terrestre ou encore l’espace intersidéral… (Glossaire, 2006)
Le développement de toutes ces définitions permet de prendre en compte très largement celle proposée en arts plastiques. En effet en arts plastiques, le terme de champ a une portée très large, qui permet de comprendre le terme champ davantage comme espace d’action et de réflexion, lieu de tensions, et non comme juxtaposition de domaines limités.

CHEF-D’ŒUVRE
Chef-d’œuvre : autrefois, ouvrage que tout Compagnon du devoir, aspirant à la maîtrise professionnelle, devait soumettre à l’examen d’un jury pour être admis.
Extrème magnificence d’une œuvre.
En esthétique, il a longtemps servi à opérer une sélection, valorisant des œuvres d’art considérées comme des objets méritant une admiration perpétuelle et même une obligation de leur imitation. Ces chefs-d’œuvre servaient de canons à l’art. Cette manière de classer, et d’écarter bon nombre d’œuvres, conduit à des aberrations et à des aveuglements : peu d’œuvres sont acceptées, des petits maîtres sont éliminés et non étudiés, les précurseurs sont ignorés…
Mais les œuvres peuvent être considérées avec des degrés d’importance qui peuvent tenir à plusieurs raisons positives : « L’un des plus notable est ce qu’on a pu appeler « l’éclat paradigmaticque », c’est-à-dire le pouvoir de servir d’exemple, de pouvoir signalétique pour un certain style, un certain genre artistique, et notamment le pouvoir de faire date pour marquer l’apparition, l’avènement ou la perfection de ce style ou de ce genre. » (SOURIAU, 2004 : 360)
Œuvre qui est d’accord le monde de l’art sur sa propension à l’éternité.
Certaines œuvres laissent leur trace dans les mémoires et attirent encore l’attention et la contemplation, bien longtemps après leur production. Il y a une sorte d’adoption unanime. On dit encore que tel artiste à réalisé dans telle œuvre, son chef-d’œuvre : il est arrivé à sa pleine maturité artistique, il possède pleinement son art, il le maîtrise.

COGNITIFS
PRÉSENTATION COGNITIFS :
Différents modes à travers lesquels les systèmes naturels (le cerveau humain ou animal, les neurones, un groupe d'individus...) et les systèmes artificiels (réseau de neurones artificiels, système expert...) traitent l'information en y répondant par une action. Approche axée sur les processus internes de l'apprentissage. On oppose souvent le cognitivisme au behaviorisme, axé sur ce qui se passe à l'extérieur, sur les performances.
Les processus cognitifs sollicitent et font interagir :
- la perception / l'attention / la sensation ;
- la mémoire / la représentation / le langage ;
- le raisonnement / la catégorisation / la prise de décision / la reconnaissance ;
- l'apprentissage / l'émotion / l'oubli ;
- l'action / le comportement individuel et collectif ;
- les phénomènes collectifs.

COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE
Mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. La compétence vise un savoir-faire en situation, relatif à une situation déterminée ce qui renvoi à la notion de « compétences transférables ». Cette notion de compétences transférables traduit l'idée de compétences susceptibles de s'appliquer à des domaines, des contenus, des tâches, des situations variées, et celle d'une organisation, le plus souvent hiérarchisée, des compétences de l'individu, certaines étant considérées comme dérivées de compétences plus générales.
L'exercice d'un emploi exige l’utilisation, sinon la maîtrise, de compétences de plus en plus complexes et surtout de plus en plus nombreuses. Aussi cette notion est-elle nécessairement à utiliser au pluriel, lorsqu'elle sert à caractériser un emploi ; il n'existe pas une compétence mais des compétences.
Pour définir le terme de compétence, il est souvent pris en compte trois rubriques : Les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être.
La compétence est inséparable de l’action et elle ne peut être véritablement appréhendée qu’au travers de l’activité par laquelle elle s’exprime et dont elle permet la réalisation. Elle est toujours «-compétence à agir » et n’a de sens que par rapport au but que poursuit l’action. Autrement dit, la compétence se rapporte autant à des situations professionnelles qu’à des qualités individuelles et l’on ne peut valablement évaluer les secondes sans avoir une connaissance des premières. Toute compétence combine de façon dynamique les différents éléments qui la constituent : des savoirs, des savoir-faire, des types de raisonnement, des capacités relationnelles. En considération de ces deux caractéristiques, on peut convenir d'appeler compétence un ensemble de connaissances, de capacités d'action et de comportements, structuré en fonction d'un but dans un type de situations données. A contrario, ni les aptitudes générales individuelles, ni les diplômes détenus ne sont des compétences.

CONCEPT
Idée d'un objet conçu par l'esprit permettant d'organiser les perceptions et les connaissances.
Plus précisément le concept se définit par deux critères :
- La compréhension (compréhension formelle liée à la perception, compréhension fonctionnelle, compréhension affective) ;
- L’extension à l’ensemble des objets concernés par la compréhension ou définition.
Les concepts évitent d’effectuer des efforts mentaux, en permettant de faire des déductions et en utilisant les connaissances existantes. On retient les concepts en termes de représentations et d’images.
En arts plastiques, chaque mot peut devenir une notion, s’il est possible de lui prêter un certain nombre de questions. A partir de ce questionnement le MOT, devient une NOTION. Lorsqu’elle est traversée des différentes questions qui ont amenées le mot à la notion, elle-même peut atteindre le CONCEPT. La ou les PROBLEMATIQUE(S), viendront encadrer ce concept.

CONNAISSANCE
Le terme de connaissance recouvre un ensemble assez hétérogène dont l’usage dans le monde scolaire, comme en général dans le monde de la formation, tend pourtant à englober ce qui pourrait pourtant se distinguer dans les différentes rubriques ayant trait aux savoirs et aux savoir-faire.
Ainsi pour les savoirs : les faits, les règles, les notions, les lois, les théories, les concepts… Et pour les savoir-faire : les méthodes d’action, les procédures, ...
Les sciences cognitives ont montré la dualité que posent les savoirs et les savoir-faire dans ces ensembles qu’ils constituent.
Par exemple, les connaissances déclaratives (des savoirs sur..., le fait de « savoir que... ») et les connaissances procédurales (le fait de « savoir comment... ») se relient aux savoirs ou aux savoir-faire, se caractérisent par leur stabilité et le fait que l’on peut en vérifier l’exactitude.

CONNAISSANCES DÉCLARATIVES
Elles correspondent au savoir théorique.
Savoir que la terre tourne autour du soleil est un exemple de ce type de connaissances. En fait, ces connaissances sont souvent ce qu’on peut apprendre par cœur. À l’école, une grande part de ce qu’on enseigne est de type déclaratif. (GINESTE, 1997 ; LE NY, 1989 ; VERGNAUD, 1995)

CONNAISSANCES PROCÉDURALES
Comme le terme l’indique, elles concernent les procédures; il s'agit ici de savoir comment faire.
Conduire une automobile exige un grand nombre de connaissances procédurales. Il faut, par exemple, savoir enfoncer la pédale d’embrayage pendant qu’on change la vitesse de la main droite tout en rectifiant la direction avec le volant tenu de la main gauche, sans oublier de regarder la route, etc. Toute cette marche à suivre paraît très lourde au conducteur débutant. De plus, si elle est mal exécutée, le risque d’échec est grand (bris de moteur, accident!). Pourtant, avec un peu d’expérience, la tâche devient presque machinale. Les connaissances procédurales ont en effet la propriété de s’automatiser ; à force d’exécuter une marche à suivre, cette dernière ne requiert plus qu’un minimum d'attention, un minimum de charge cognitive. Dans l’univers scolaire, on enseigne aussi des connaissances procédurales, comme calculer une division avec des décimales. (TARDIF, 1999)

CONNAISSANCES CONDITIONNELLES / ou parfois requis
Elles concernent les connaissances requises pour savoir quand avoir recours aux autres connaissances. Elles exigent une situation pour l’exercice de ces connaissances. Il s'agit ici de
connaitre les conditions d'application de telle ou telle connaissance, et surtout de savoir reconnaître ces conditions dans une situation nouvelle.
Devant un problème de mathématiques, reconnaître le besoin d'effectuer une division relève de ce dernier type de connaissances. Pour MOFFET (1993) comme pour TARDIF (1992), ce sont les connaissances conditionnelles qui sont responsables du transfert.
« Dans leur forme, les connaissances conditionnelles et procédurales peuvent se ressembler. En effet, la reconnaissance d'un phénomène dans un contexte nouveau peut faire appel à une série de conditions qui s'appliquent comme une procédure : par exemple, si on a « telle, telle et telle chose », alors il faut faire une division. On a ici une série de connaissances conditionnelles dont la conclusion est l'identification d'un phénomène. Les connaissances procédurales, elles, ne s'appliquent qu'après la reconnaissance du phénomène : s'il faut effectuer une division, alors il faut faire « telle, telle et telle chose ». (NADEAU, 1996)

CONSIGNE
Ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. La consigne apparaît pour orienter, pour contraindre le questionnement de l’élève. Elle participe de la mise en évidence de la situation problème à résoudre. Sa formulation doit être très précise car elle conditionne la réaction de l’élève.
De la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. Une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive.
La vérification de la compréhension d'une consigne peut procéder par sa reformulation.
En arts plastiques consignes et contraintes sont associées, liées, et parfois même peuvent s’opposer pour jouer l’une sur l’autre. (CF. : SITUATION PROBLEME)

CONTEXTE/ MILIEU
Pour Reuter, le contexte et le milieu sont des termes proches. Cependant en fonction des champs disciplinaires et des domaines scientifiques dans lesquels ils sont insérés, les définitions peuvent être très développées. C’est surtout dans les disciplines scientifiques que les termes prennent des sens plus précis.
Dans le cadre de la compréhension et l’interprétation des conduites d’élèves en situation, les deux termes renvoient « tous les deux à ce avec ou contre quoi l’élève agit, dans une situation donnée. Milieu et contexte n’ont donc de sens que « localement » et ne sont pas directement accessibles, mais reconstruits par le chercheur. Cette part d’invisibilité nous oblige à faire apparaître les éléments significatifs de la situation avec lesquels le sujet entre en relation. » Et Reuter ajoute « une relation de sens ».
« Le contexte englobe tout ce qui fait sens dans l’univers des tâches. » (BERNIE, 2005 :147, cité par Reuter)
« Le contexte est par conséquent un ensemble d’objets sémiotiques, de signes, d’interprétations, propre à chacun des sujets concernés, qui conditionne, contraint, autorise… les conduites des sujets dans une situation donnée. » (REUTER, 2010)

MILIEU
Les différents objets qui composent Milieu et Contexte, permettent de faire la distinction entre les deux termes.
Le milieu contient des éléments matériels : des pinceaux, des crayons, dans une situation en arts plastiques, qui expérimente les potentialités du dessin, alors que le contexte contiendra en plus des objets, les significations apportées à ces objets dans cette même situation. En ce sens le contexte est plus large, plus développé que le milieu, qui lui est plus fin, plus spécifique de la situation. Pour CHEVALLARD le milieu est l’ensemble des objets institutionnels de la situation avec lesquels le sujet entretient des rapports (institutionnels) stables, en l’absence desquels la relation didactique ne pourrait s’établir. Le milieu est l’ensemble des objets de la situation que l’institution suppose, pour tous ses sujets, transparents, « allant de soi ». (CHEVALLARD, 1996 :145-196)

CONTRAINTE (EN SITUATION D’APPRENTISSAGE)
La contrainte dans son usage dans l’organisation d’un apprentissage est essentiellement de nature temporelle ou matérielle. Sa présence est justifiée par ce qu’elle induit en termes de problèmes posés aux élèves. Aussi, on s’interrogera sur la pertinence des contraintes par rapport aux objectifs visés. Une contrainte n’est pas nécessairement formulée par une interdiction.
La contrainte en arts plastiques révèle des champs de pratique inconnus aux élèves. Elles obligent l’élève à « faire » dans un cadre déterminant qui règle et évite d’être déborder par une multitude d’éléments dont il ne sait quoi faire. La contrainte organise le travail de l’élève pour qu’il puisse s’orienter dans une démarche et une pensée du « faire ». Contrainte et consigne sont liées.

DEMARCHE / DÉMARCHE ARTISTIQUE/ POÏÉTIQUE
En art, la démarche désigne la proposition artistique d’un artiste à travers ses différents travaux et supports. C’est un ensemble organisé de signes et de matériaux propres à un art, mis en forme par l’esprit créateur ; production littéraire, artistique, etc.
Poïétique
La poïétique étudie les démarches depuis leur origine, jusqu’au résultat final.
Genette formule une redéfinition de la poïétique en proposant qu’elle englobe tous les textes existants, tous les textes possibles ou virtuels, faisant par là surgir les combinaisons formelles en puissance.
Pour les artistes la démarche est le cœur du travail ; elle est excessivement mobile : « On appelle « démarche artistique » qui peut s’exprimer sur un court texte ou tout autre support et technique de communication, qui explique le cheminement, les intentions, les objectifs de création et de production de l’artiste. En tant que complément aux autres documents, la démarche ne doit pas être un élément de répétition mais permet d’apporter un éclairage neuf sur le travail. Elle permet de cerner un potentiel et le mettre en œuvre à travers des projets de faire et des projets d’être (où je suis, ce que je fais et où je veux aller). La « démarche artistique » permet d’expliquer des motivations profondes en regard de passions pour un médium, poursuite d’acquis techniques et de la recherche pure. De plus, elle permet de démontrer l’originalité du travail, c’est-à-dire ce qui distingue des autres artistes. La « démarche artistique » doit être « remodelée » à chaque occasion. Selon le type d’interlocuteur et d’objectif, la démarche peut évoluer sur divers volets : formation (acquis, perfectionnement), création (thématique, théorique, formelle), production (matériaux, technique), diffusion (impact, avancement, carrière artistique), commercialisation (retombées économiques). (Revue Optima, revue des métiers d’art)

DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE OU DÉMARCHE SCIENTIFIQUE / DEMARCHE D’INVESTIGATION
Méthode scientifique : démarche utilisée en sciences afin de valider (ou d'invalider) une théorie ou un modèle par la confrontation de la théorie ou du modèle à des mesures et/ou des expériences.

La méthode ou démarche scientifique telle que définie fait implicitement référence à des sciences portant sur un monde matériel. Or il existe des domaines qui utilisent leurs propres méthodes méritant tout autant le qualificatif de scientifique, comme les mathématiques et la logique. La réalisation de mesures n'impose pas celle d'expériences en tant qu'actions contrôlées sur un système, notamment dans les sciences économiques et les sciences humaines.

En arts plastiques la démarche scientifique peut être utilisée de manière adaptée. La recherche technique de forme expérimentale peut être proposée avec cette démarche scientifique dites en arts plastiques d'exploration des « essais-erreurs » : effet matière sur support = résultat plastique ; effet outil sur matière = résultat ; etc. Les élèves se constituent un panel de propositions techniques qu’ils pourront approfondir. (cf. : DEMARCHE D’EXPLORATION)

DÉMARCHE D’EXPLORATION/PÉDAGOGIE DES ARTS PLASTIQUES

« Liée à la nature des arts plastiques (en pédagogie), comme champ ouvert et jamais saturé d’expériences. Cette démarche (la démarche d’exploration) ne peut être assimilée à un inventaire quantitatif. » (Glossaire, 2006)

Nous insistons sur le fait que les élèves doivent être confrontés sans cesse dans les séquences à cette démarche. Elle est motivante et permet la créativité.

DESSIN

Le dessin est un art. Il permet de représenter des objets, des idées, des sensations, des concepts, par des moyens graphiques. Il fait partie d’un ensemble de procédés, exécutés sur des supports variés et au moyen de matières appropriées. Les représentations artistiques de l’apparence des objets sont des représentations figurative ou abstraite. Le dessin peut être composé en utilisant des médiums comme le crayon, la mine de plomb, le fusain, la plume, le pinceau et autres moyens permettant le trait, le graphisme, la trace… Il peut être l’idéalisation d’un modèle, projet exécuté de manière graphique, en vue de préparer la réalisation d'objets ou de figures ornementales par d'autres techniques que le dessin. Il permet de se représenter l'objet, ou la figure, sous l'apparence qu'il aura une fois réalisée.

Le plan ou épure est exécuté au trait d’après les procédés du dessin linéaire ou industriel, figurant la structure (coupe, élévation, profil) de l’objet à réaliser architecturalement ou industriellement. Il représente un projet idéal conçu par l’esprit. Il entre de manière sensible dans l’œuvre dont il constitue le point initial ou parfois le centre. En architecture, le dessin est la pensée même de l'architecte ; l'image présente d'un édifice futur. « Le dessin est donc le principe générateur de l'architecture ; il en est l'essence. » (BLANC, 1867 : 21)

Un ensemble de formes, de structures, de proportions, auquel est rapporté un objet, se retrouve également dans le domaine littéraire. Le plan, l’épure, le croquis, le schéma, l’esquisse sont des synonymes du mot dessin.

DESSIN – DESSEIN


Le projet accompagné par le dessin, nécessite plan, intention, idée, visée, désir et pensée.

DIDACTIQUE GÉNÉRALE / DIDACTIQUE D’UNE DISCIPLINE
« On pourrait définir, en première approche, les didactiques comme les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire, …) en tant qu’ils sont objets d’enseignement et d’apprentissages, référés/référables à des matières scolaires. » (REUTER, 2010)

Elaboration de modèles d’intelligibilité de l’apprentissage adossés aux apports de la psychologie cognitive, porteurs implicitement ou explicitement de valeurs, modèles ouverts à une opérationnalisation possible permettant d’intégrer des spécificités disciplinaires.

Réflexions et propositions sur les méthodologies à mettre en œuvre pour permettre l’appropriation des connaissances dans une discipline ou un enseignement donné.

**DIDACTIQUE DES ARTS PLASTIQUES/GENERALITES**

La spécificité de la didactique des arts plastiques tient au fait qu’elle s’adosse aux œuvres d’art. La démarche de travail est construite à partir d’objectifs notionnels, qui sont ancrés dans une problématique. Les œuvres travaillent la notion et la problématique. La verbalisation assure la mise en valeur des productions des élèves parce qu’elle est un lien permanent entre réception des œuvres, production des élèves et réflexion sur les écarts. La technique ne s’enseigne pas, elle n’est là que pour aider à ajuster la production, elle est au service de l’intention plastique. (GAILLOT, 1997 ; REYT, 1987 ; LAGOUTTE, 1991 ; ARDOUIN, 1997 ; CHANTEUX, 1998 ; VIEAUX, 2014)

**DIDACTIQUE / TRANSPOSITION DIDACTIQUE**

Considérant que ce qui s’enseigne n’est pas la reproduction (le décalque simplifié) d’un savoir savant, mais devrait résulter d’une reconstruction spécifique d’un savoir pour l’école et à destination des élèves, la transposition didactique est un ensemble d’opérations permettant une reconstruction scolaire d’un savoir savant (savoir de référence) et se décompose en étapes et en processus préalables à la structuration d’une séquence de cours. En l’occurrence, la transposition didactique construit des outils professionnels de l’enseignant, afin que le métier d’un professeur ne soit pas seulement réductible, dans ses processus ou ses finalités, à l’imitation des manières de procéder ou de penser des auteurs, des chercheurs, des artistes…, dont il enseigne les fondements des théories ou des pratiques. Au-delà de connaissances à enseigner en tant que référence à faire assimiler, la transposition didactique se pose également les problématiques des modalités d’acquisition de savoirs opérationnels par l’élève et de l’étendue effective de ce qu’il peut apprendre dans un temps ou un contexte donné.

Deux étapes fondamentales structurent la transposition didactique :
- Le passage d’un savoir savant à un **savoir à enseigner** ;
- Puis le passage au **savoir enseigné** réellement dans les classes. (CHEVALLARD, 1985 ; VERGAUD, 1996 ; SENSEVY, 2007)

**DIFFÉRENCIATION**

« Le respect du fonctionnement psychique de l’enfant et l’adaptation à ses besoins individuels et à ses intérêts conduit à la différenciation. » (CLAPAREDE, 1953)

**DISPOSITIF / DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE**

Ensemble d’éléments concourant à la situation d’apprentissage. Le dispositif pédagogique comprend l’organisation de l’espace de la salle, la circulation possible, envisagée, imaginée, des élèves pendant leur procédure de pratique plastique, la durée de la séquence, le nombre de séances et leur enchaînement, le rythme de ces séances, le rythme de leur enchaînement, le temps de verbalisation, y compris la manière de procéder pour cette verbalisation, les moyens plastiques mis à la disposition des élèves et la manière dont ces moyens sont mis à leur disposition, les techniques proposées et/ou expérimentées et leur condition d’expérimentation,
les références artistiques et culturelles et les moyens de monstration des œuvres présentées (reproduction ou visite dans un lieu d’art), les outils possibles, existants ou inventés, mis à disposition des élèves, le travail en groupe ou individuel et toutes les alternances possibles, les types d’intervention de la part de l’enseignant comme celles de l’élève ou d’un tiers invité (artiste, partenaires culturels), la qualité et la matérialité de l’incitation (objet réel, fait réel devant les élèves), le statut et le moment d’utilisation des références, les modalités d’évaluation.
Tous les éléments qui pourront perturber, changer, ou orienter les procédures des élèves dans un sens positif d’expérimentation de pratiques plastiques.
Les moyens pédagogiques intégrés au dispositif, sont l’ensemble des procédés, matériels ou immatériels, utilisés dans le cadre d’une méthode pédagogique : lecture d’ouvrages, étude de cas, mise en situation, utilisation de films, de jeux…

EMOTION
En bref, c’est un trouble affectif global, brusque, intense et passager d’un sujet, de tonalité agréable ou pénible (joie, peur, colère, tristesse…), provoqué par une situation inattendue et qui s’accompagne d’une réaction organique confuse de dérèglement, de désadaptation, et d’un effort plus ou moins désordonné pour rétablir l’équilibre rompu.
On distingue classiquement les émotions-chocs, qui se traduisent par des réactions psychologiques violentes, mais brèves, comme le rire, les sanglots, la rage, et des phénomènes neurovégétatifs : palpitations, gorge serrée, paralysie momentanée, voire évanouissement comme dans la peur ; les émotions-sentiments, moins anarchiques, plus durables, mais également spontanées : l’émotion esthétique produite par une exécution musicale, la rencontre d’une œuvre d’art, l’indignation morale dans un spectacle, un acte révoltant…
« C’est encore le résultat de l’appréciation d’une qualité d’une situation perçue ou imaginée qui, par contraste avec le sentiment, diffère de nos attentes de base ; une bouffée émotionnelle développe des résonnances affectives et corporelles (modifications végétales, voire réactions motrices). » (FAVRE, 2007 ; MORIZOT, POUIVET, 2007 : 155)

EMPIRISME
Théorie mettant en avant l’observation où le concret se trouve appréhendé par le sensible. L’empirisme vise à montrer que l’origine des connaissances se trouve dans l’expérience sensible (externe ou interne), y compris les principes dits rationnels de la connaissance, qui n’attribuent à l’esprit aucune activité propre. Chez Bergson, elle est philosophie de l’expérience intégrale qui est saisie par intuition de la réalité de soi (expérience métaphysique) et même de Dieu (expérience mystique). (BERGSON, 1938)

ENSEIGNER / ENSEIGNEMENT (de l’art, des arts)
Communiquer un ensemble organisé d'objectifs, de savoirs, d’habiletés et/ou de moyens, et prendre les décisions qui favorisent au mieux l’apprentissage d’un sujet dans une situation pédagogique.
Enseigner l’art : « Que les arts contribuent à l’épanouissement des hommes en tant qu’individu et en tant qu’espèce est un point rarement contesté : de Shaftesbury à Schiller ou
Dewey, il existe une longue tradition d’éducation humaniste qui a accordé une place éminente à la connaissance et à la pratique des arts » (MORIZOT, POUIVET, 2007)

Pendant longtemps, cet enseignement a consisté en l’acquisition de routines techniques, basées sur des exercices sans fin, répétés, qui amélioraient la spécificité technique des élèves : prouesses, apprentissages de recettes et performances des disciplines artistiques. Sans fondement théorique, cet enseignement ne proposait que le travail de l’habileté technique. La séparation et reconnaissance de la distinction entre arts libéraux et arts mécaniques ont modifiés les points de vue et les pratiques : un exemple précis la création des académies. Les méthodologies pour aborder la création artistique en sont profondément bouleversées. Mais la routine envahit également les académies. L’abandon de la prééminence du dessin, au profit de la simulation de la créativité sensorielle, amorce un nouveau virage. Nous retrouvons aujourd’hui dans l’enseignement à l’école et au collège, des modalités qui s’orientent vers le questionnement vivant de problématiques, de notions, plus que vers les recherches techniques abouties, sans pour autant délaisser une certaine exigence pratique. C’est une proposition d’enseignement qui ne se caractérise plus comme enseignement au sujet de l’art, mais bien comme enseignement mené à partir de l’art, posant que l’art lui-même apporte des ressources en matière d’éveil, de différenciation, de variation, de différence. Cet enseignement ainsi tourné sur ce que peut lui apporter l’art, enrichit les pratiques pédagogiques de la discipline des arts plastiques (ou visuels), mais aussi les autres domaines et disciplines de l’école et du collège.

**ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES**

Modalités de l’enseignement des arts plastiques : l’interrogation transversale est « le caractère de transversalité propre à approcher la diversité des idées, des événements, des productions dans leurs multiples manifestations. Le caractère de transversalité est propre à approcher la diversité des productions artistiques dans ses multiples manifestations. L’interrogation transversale des arts plastiques permet de rendre compte des démarches et des œuvres, celles qui ne sont ni peinture ni sculpture mais qui relèvent des deux domaines, celles qui ne sont ni peinture ni sculpture ni architecture, etc., tout autant que celles qui s’inscrivent dans un seul domaine, et permet d’accéder au concept d’artistique. » (Glossaire du programme d’arts plastiques des classes de seconde, première et terminale L, ES, S, 1994, BO n°11 du 01 septembre 1994-1996)

**ÉPISTÉMOLOGIE**

Généralement, l’étude critique faite à posteriori, axée sur la validité des sciences, considérées comme des réalités que l’on observe, que l’on décrit et qu’on analyse. Généralement on considère l’épistémologie disciplinaire, c’est-à-dire l’étude d’une science et non des sciences en général. Le statut de la preuve et le critère du vrai sont constitutifs d’une épistémologie disciplinaire.

Certains auteurs insistent sur l’importance des méthodes historiques et génétiques en épistémologie : « L’épistémologie génétique se définissant comme l’étude du passage des états de moindre connaissance à ceux de connaissance plus poussée ». (PIAGET, 1970-2011)

Nous utiliserons le terme d’épistémologie personnelle, car nous avons envisagé dans notre étude que les interviewés constituaient leur propre conception de l’art et de l’histoire de l’art en rapport avec les œuvres qu’ils avaient rencontrées.

**DOCTRINE ESTHETIQUE PARTICULIÈRE**

Elle consisterait à utiliser un ensemble systématique de conceptions enseignées comme vraies, mais se limitant dans le champ des arts plastiques, à une période, un mouvement, une pratique.
ÉVALUATION
- 1. Général : Action de mesure, à l'aide de critères objectifs, des acquis, des compétences, de la progression d'un individu face aux objectifs assignés.
- 2. Scolaire : Procédure qui permet de porter un jugement de valeur sur le travail fourni par un élève, à partir d'un objectif d'apprentissage précis et en vue de prendre une décision pédagogique, laquelle peut être :
  De passer à la séquence suivante ;
  De proposer de nouvelles activités ;
  De revoir la stratégie de la séquence ;
  De revoir les modalités d'évaluation ;
  De revoir l'objectif ou de l'abandonner.

Esthétique : jugement de valeur, supposant une appréciation, c'est-à-dire l'attribution d'une propriété axiologique positive ou négative, axiologie dans le sens de science des valeurs philosophiques, esthétiques ou morales, qui explique et classe les valeurs.

ÉVALUATION CRITÉRIÉE
Evaluation dont le cadre de référence des jugements de valeur, est constitué par des objectifs ou des performances cibles. L'évaluation est critériée lorsqu'elle ne compare pas l'apprenant aux autres, mais qu'elle détermine, par la référence à des critères, si, ayant maîtrisé tel objectif, l'élève est capable de passer à d'autres apprentissages.

ÉVALUATION FORMATIVE
Evaluation qui permet de vérifier le niveau d'acquisition des élèves pendant ou après une séquence. C'est un outil de diagnostic des difficultés et des réussites individuelles. Lors des évaluations le professeur exploite les erreurs des élèves pour ré-expliquer.

ÉVALUATION-DIAGNOSTIC
Effectuée pendant l'apprentissage, elle informe l'enseignant et l'élève. Elle permet également à l'enseignant d'adapter son enseignement.

ÉVALUATION NORMATIVE
Evaluation par rapport à une norme, des performances d'un ensemble d'élèves, confrontés à la même situation problème. Exemple : examen du baccalauréat.

ÉVALUATION RÉFLEXIVE
Évaluation dans laquelle le sujet intègre le point de vue d'autrui, sur son propre travail pour le modifier. C'est un moyen de démonstration, par lequel on va du général vers le particulier.

ÉVALUATION SOMMATIVE
Evaluation qui permet de faire le bilan des acquis. Quand le professeur considère l'entraînement suffisant, l'élève montre qu'il a atteint l'objectif, sans droit à l'erreur. Cette évaluation se traduit par une note ou une reconnaissance des acquis. Par opposition à l'évaluation formative, l'évaluation sommative, après avoir fait l'inventaire des connaissances acquises, compare les performances des individus d'un groupe, et les classes en fonction de leurs résultats. Elle n'est pas pour autant antinomique d'une évaluation formative, en troisième étape.

ÉVALUATION ARTS PLASTIQUES/ MÉTACOGNITION
« Etre capable de juger du résultat, c’est déjà comprendre ce qui était en jeu, mais c’est aussi avoir prise sur la démarche qui a conduit au résultat. Développer la faculté de métacognitive ou d’un retour réflexif sur sa propre démarche d’apprentissage, est aujourd’hui désigné comme un objectif majeur de toute formation, donc de l’évaluation. » (GAILLOT 1997: 190)

L’évaluation collective est une démarche de travail, qui conduit à comprendre qu’enseigner par l’évaluation ne peut se limiter à la phase terminale mais est une activité de tout instant couvrant l’ensemble du processus didactique.

L’évaluation est le lieu majeur de l’enseignement en arts plastiques.
Cette faculté métacognitive est vue chez Piaget comme le concept de décentration de la psychologie de l’enfant.

MÉTACOGNITION

Activité par laquelle le sujet s’interroge sur ses propres stratégies d’apprentissages et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus, il peut ainsi stabiliser des procédures dans des processus.

EVALUER
Nous prendrons ce terme dans le sens premier : « donner de la valeur ». Nous le signalerons ainsi :

« Évaluer : attribuer une valeur (un sens) à une situation réelle, à la lumière d’une situation désirée, confrontant ainsi le champ de la réalité concrète à celui des attentes, c’est prélever, à travers un référent, des éléments issus d’un observable (le référent), pour produire de l’information éclairante sur l’observable, afin de prendre des décisions. »

« Vérifier les acquis dans le cadre d’une progression ; Juger un travail en fonction des consignes données, selon des normes préétablies ; Estimer le niveau de compétence d’un élève ; Situer un élève par rapport à ses possibilités, par rapport aux autres ; Représenter par un nombre le degré de réussite ; Donner un avis sur les savoirs/savoir-faire maîtrisés ; Juger la valeur d’une production, d’un individu
Référent : ensemble des observables à travers lesquels le réel est saisi ; Construit à l’aide d’instruments d’observation (outils de l’évaluation) permettant de produire de l’information pour l’évaluation ; Référant : modèle idéal articulant les intentions jugées les plus significatives par référence au projet, à partir desquelles vont se dégager des normes et critères de jugement. » (HADJI, 1990)

EXERCICE
1. Action ou moyen d’exercer ou de s’exercer (en vue d’entretenir ou de développer des qualités physiques ou morales).
2. L’exercice physique : Activité physique dont le but est d’améliorer le rendement musculaire ou de maintenir le corps en forme.
3. Activité réglée, ensemble de mouvements, d’actions s’exerçant dans un domaine particulier.


Dans le domaine des apprentissages scolaires, l’exercice procède usuellement d’une activité visant à l’application d’un modèle de résolution portant sur un problème (opération, théorème, règle). Il s’agit d’une procédure déjà formalisée et qui ne constitue pas un problème.

De ce point de vue, dans l’enchaînement des opérations liées à un apprentissage, les exercices viennent après l’appropriation d’un savoir et servent à le consolider.

L’exercice en arts plastiques n’est plus un dispositif qui est utilisé depuis les années 1972, (CAPES d’arts plastiques) ; il a fait place aux dispositifs d’expérimentation, d’expérience
plastique et de recherche plastique, où le matériel tient une grande place dans la réussite de ces expérimentations.

**EXPERIENCE**
On la trouve dans l’acte d'êprouver, ou la manière d'avoir éprouvé. Faire l'expérience d'une chose, c’est pouvoir la ressentir, et donc l'éprouver. En un autre sens, faire « l'expérience de » est essayer si une chose réussit, et utiliser ce que l’on sait de cette réussite comme un élément de notre nouvelle expérience. Les connaissances des choses acquises ainsi, le sont souvent par un long usage. Nous mettons donc tout ce qui est en notre pouvoir pour enregistrer et savoir comment une chose se passe, afin de pouvoir profiter de cette connaissance. L’expérience de physique, de chimie, de physiologie en sont quelques modèles. Nous trouvons aussi dans le terme « expérience », la définition de ce qui serait une méthode expérimentale, pour construire des connaissances *a posteriori* par l'observation des faits : L’art comme expérience. (DEWEY, 1931 ; KERLAN, 2004)

**FORMATION**
Tend à remplacer progressivement les termes d’enseignement ou d’éducation dans le langage courant.
Son usage traduit une évolution des politiques et des pratiques en matière d’insertion professionnelle (prolongation des périodes d’apprentissage bien au-delà de l’adolescence). « La notion de formation renvoie à l’ensemble des connaissances générales, techniques et pratiques liées à l’exercice d’un métier, mais aussi aux comportements, attitudes et dispositions qui permettent l’intégration dans une profession et, plus généralement, dans l’ensemble des activités sociales. La formation est alors un élément décisif des processus de socialisation. »

**FORMATION CONTINUE / FORMATION CONTINUÉE : ** _CONTINUE_
Processus d’amélioration ou d’acquisition, au-delà de la formation initiale, des connaissances, des savoir-faire, de la culture et des compétences personnelles ou professionnelles. On note souvent dans l’usage le terme formation permanente comme équivalent de formation continue. La formation initiale se distingue de la formation continue qui s’adresse à des jeunes ou à des adultes déjà engagés dans la vie professionnelle ou en cours de pré professionnalisation.

**FORMATION INITIALE**
Ensemble des connaissances acquises, en principe avant l’entrée dans la vie active, en tant qu’élève, étudiant ou apprenti.
Peut comprendre des enseignements généraux et, dans certains cas, de la formation professionnelle.

**FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE / CONTINUÉE**
Formation ayant pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social. Elle fait partie de l’éducation permanente.

**GOUT (amateur)**
Sens par lequel on perçoit les saveurs.
Pendant qui attire vers quelqu’un ou quelque chose : aptitude, disposition, vocation.
Aptitude à discerner ce qui est beau ou laid.
Disposition esthétique par laquelle la sensibilité et l’esprit sont en mesure d’évaluer avec finesse la part de satisfaction relative ou la beauté relative à une expérience esthétique ou un objet.

Le goût très simplement, serait l’appréciation de ce que l’on aime ou non.
Selon la formule de Kant : « faculté de juger le beau » ou encore « faculté de juger d’un objet ou d’un mode de représentation sans aucun intérêt, par une satisfaction ou une insatisfaction. On appelle beau l’objet d’une telle satisfaction ». (KANT, 1790 : Jug. 5)

Le goût est ainsi, grâce à ce désintéressement, la faculté par laquelle on rend un sentiment universellement communicable.

« Par le jugement de goût, sur le beau, on attribue à tout un chacun, la satisfaction procurée par l’objet, sans se fonder cependant sur un concept » (KANT, 1790 : Jug. 8)

« Sentiment des beautés et des défauts dans tous les arts. » (VOLTAIRE)

« Pouvoir de jouir de belles choses, et d’en tirer une saveur de plaisir. » (ALAIN)

Goûter, c’est essayer une chose, la déguster ; et si l’on essaie une chose, c’est pour connaître son goût. Le goût est à la fois le sens du goût que possède ou non un individu, et qu’il exerce en goûtant, et la saveur ou le caractère que possède ou non une chose, et notamment un aliment. « Cette double définition introduit déjà le grand problème du goût, c’est-à-dire des discussions sur les qualités de choses qui, d’une part appartiennent à des choses, et, d’autre part ressortissent aux individus qui jugent ces choses. » (CHATEAU, 2007)

On se référera à l’anecdote donnée par Hume, De la norme du goût, tirée du Don Quichotte de Cervantès : deux experts sont appelés pour goûter un excellent vin, travaillé dans les meilleurs fûts et de grains. L’un y trouve un goût de cuir, l’autre un goût de fer. Les deux experts sont raillés, mais au final, la cuve vidée, on y trouvait une clef, attachée à une courroie de cuir. Aussi, goûter c’est donc juger, établir un verdict, être capable de sentir, de reconnaître les goûts, c’est avoir une finesse, une sensibilité et exercer cette sensibilité pouvant permettre de nuancer, enfim goûter c’est chercher à être objectif dans son jugement. Hume passe d’ailleurs du goût naturel au goût intellectuel : « la grande ressemblance entre le goût de l’esprit et le goût physique nous apprendra aisément à tirer une leçon de cette histoire ». (HUME, 1757-2000)

On trouve également chez HUME, des éléments pour surmonter les difficultés qui peuvent permettre à l’observateur, ou encore à celui qui rencontre les œuvres (le mot œuvre est employé de manière générale), de construire une appréciation esthétique optimale pour être un «vrai juge» ou «critique idéal» en y travaillant ces défauts : le manque de finesse perceptive, le manque de pratique de l’art, le manque de bon sens dans l’estimation du rapport moyens/fins dans une œuvre d’art, l’incapacité de juger de manière comparative les œuvres d’art, et enfin les préjugés, en particulier ceux qui interdisent d’entrer dans l’esprit d’une œuvre quelle qu’elle soit : « Un sens fort, uni à un sentiment délicat, amélioré par la pratique, rendu parfait par la comparaison, et clarifié de tout préjugé, peut seul conférer à un critique à posséder ce caractère inestimable ; et les verdicts réunis de tels hommes, où qu’on puisse les trouver, constitue la véritable norme du goût […]. » (HUME, 1757, 2000)

Pour le sociologue, le goût est d’abord un principe lié à l’éducation, à la culture, à la société. Le terme culture à deux sens, ici. Le premier un sens que l’on pourrait dire neutre, est le fait d’appartenir, comme pour tout individu, à un groupe (culture française, par exemple), cette culture est sous-tendue par des habitudes morales, intellectuelles. Le second sens orienté dans le principe de catégorie de gens qui ont des connaissances, des savoirs, plus raffinés que les autres. Ainsi le goût ou le sens esthétique est à la fois une manière de percevoir les choses, qui
montre que l’on appartient à un groupe et qu’en même temps, l’on se distingue des autres de ce même groupe.
On se distingue pour échapper à une classe, ou l’on se rapproche des goûts d’une autre classe pour y accéder. Bourdieu parle du « dégoût du goût des autres ».
On sent tout le conflit qui peut naître. Le goût vulgaire ne serait constitué que de plaisir facile, de sensibilité immédiate. Le goût raffiné lui, offre plutôt une recherche de relation esthétique distanciée, désintéressée (au sens de Kant). Mais on sent bien la rupture engendrée et nécessaire par cette manière de penser le sens esthétique, lorsqu’à l’école, l’enseignant présente aux élèves des œuvres d’art. Notre travail est bien d’ouvrir l’esprit et de construire le « goût » des élèves, de les aiguiller dans un sens esthétique raffiné, « de les éclairer » dit Philippe (interviewé dans cette thèse).


« Amateur » et « goût » seront des mots que nous utiliserons souvent ensemble. Celui qui aime et goûte un art, et qui exerce une activité artistique non professionnelle quelle qu’elle soit, est considéré comme un amateur. Nous mettrons donc, quand nous en aurons besoin, en parallèle les deux versions de l’amateur : celui qui goûte, écoute un art en spectateur (ou auditeur, goûteur) et le pratique en dilettante.

INCITATION (SITUATION D’APPRENTISSAGE)
Elément déclencheur du questionnement que l’on veut susciter des élèves. Elle peut revêtir différentes formes (un objet, un matériau, une œuvre, un texte, un document iconique, une histoire, un mot, une phrase, une citation, un événement, un film…) et peut être accompagnée ou non de consignes, de contraintes. Tout élément qui peut constituer des potentialités pour faire démarrer les élèves dans leurs propres recherches plastiques, est considéré comme incitation. Le potentiel de cet élément est analysé, de manière à anticiper les productions et ce, en fonction des élèves.

INTERROGATION TRANSVERSALE
Le caractère de transversalité est propre à approcher la diversité de la production artistique dans ses multiples manifestations. L’interrogation transversale des arts plastiques permet de rendre compte des démarches d’artistes et des œuvres, celles qui ne sont non peinture, ni sculpture, mais relèvent des deux domaines, celles qui ne sont ni peinture, ni sculpture, ni architecture, mais relèvent des trois domaines, etc., tout autant que celles qui s’inscrivent dans un seul domaine et permet d’accéder au concept d’artistique.

MÉDIATION
Désigne à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d’acquisition. Elle assure ainsi, contradictoirement, mais indissolublement, la transmission du savoir et l’émancipation du sujet, constituant un point fixe par rapport auquel apprenant et formateur se « mettent en jeu ». Des institutions, des règles, des objets, des méthodes peuvent constituer des médiations.

MÉTHODE
Définition étymologique : chemin à suivre.
Terme désignant un ensemble de moyens mis en œuvre pour effectuer un apprentissage : un ou plusieurs dispositifs, un traitement individuel ou interactif de ceux-ci, des matériaux et des outils, une démarche, un certain degré de guidage etc.

Le discours de la méthode énonce quatre règles :
- Règle de l’évidence : appréhender par intuition des idées claires et distinctes ;
- Règle de l’analyse : décomposer le complexe en éléments simples ;
- Règle de la synthèse : structuration logique des éléments analysés en vue d’un objectif à atteindre ;
- Règle du dénombrement ou de la vérification : prudente prise de conscience.

MODÈLE
Représentation schématique d’un objet ou d’un processus permettant de substituer un système plus simple au système réel.

Deux aspects du modèle :
- Modèle concret : construit à partir de données expérimentales et qui rend compte aussi fidèlement que possible de certaines propriétés géométriques et/ou fonctionnelles de l’objet et des lois auxquelles il est soumis.
- Modèle théorique : permettant d’élaborer, à partir du modèle concret de l’objet, une théorie qui ramène le phénomène étudié à un phénomène plus général (concept) en accord avec l’expérience et confronté avec elle.

Remarques :
- L’étude abstraite des modèles, c’est-à-dire indépendante de la réalité concrète qui leur a donné naissance, constitue la mathématique.
- L’abstraction est une réduction du réel qui permet de faire apparaître des analogies entre des domaines habituellement séparés, ainsi beaucoup de situations et de phénomènes différents se laissent décrire et représenter par les mêmes modèles mathématiques.

En conséquence :
- Un modèle ne traduit pas toutes les possibilités du système, il ne répond qu’à un nombre restreint de critères.
- Toute assimilation du modèle à l’objet est disqualifiante (la carte n’est pas le territoire).
- Le modèle est un schéma simplificateur ce qui implique de distinguer l’essentiel de l’accessoire vis-à-vis du point de vue selon lequel on désire présenter l’objet. Ainsi, un même système pourra être présenté par plusieurs modèles, suivant qu’on le considère son aspect fonctionnel ou structurel.

MODALITE, MODE, STRATEGIE DE PRESENTATION DE L’ŒUVRE D’ART :
(PROPOSITION M MASSIN) OU DISPOSITIF
Le terme dispositif utilisé par les artistes et historiens de l’art, sera employé le moins possible, pour éviter des confusions avec le dispositif pédagogique.

Lors de l’installation d’une œuvre dans un lieu d’art, celui qui s’exécute pense « le dispositif d’installation ». Quelle que soit l’œuvre, le lieu, l’espace, le temps, les matières, les publics, le dispositif est pensé en particulier par l’artiste, mais également par celui qui déposera l’œuvre. Même lorsque l’œuvre est virtuelle, le dispositif existe : l’ordinateur, le lieu et le temps de la visibilité de l’œuvre appartiennent au dispositif. Même si l’œuvre est invisible, le dispositif existe : c’est la manière de cacher, camoufler, de rendre invisible l’œuvre qui participe au dispositif.

Lorsque les enseignants posent au tableau une reproduction d’une œuvre, qu’ils écartent tous les autres documents autour de la reproduction, ils établissent un registre dans le dispositif de présentation de l’œuvre.
Lorsque les enseignants emmènent les élèves au musée, l’entrée dans le musée, les documents ou les fiches de travail qu’ils leur présentent peuvent être considérés comme des éléments appartenant aux dispositifs de présentation des œuvres.
Le choix du temps, de l’espace, des modalités, de la matérialité ou non, de la reproduction, de la qualité de la reproduction, sont des principes pris en compte dans le dispositif de présentation de l’œuvre. Ce dispositif joue sur la réception de l’œuvre et sa mémorisation ; il accompagne l’attention à l’œuvre.

NOTION/ TAXONOMIE : (GAILLOT, 1997)
Catégorie de connaissances, « branche élémentaire du savoir ». Une notion est une connaissance élémentaire, intuitive ou vague de quelque chose. Le terme s'emploie aussi comme synonyme de concept. En arts plastiques, la notion étudiée, travaillée plastiquement permet souvent d’étendre son domaine et de comprendre le concept attenant. La notion d’espace, traitée en arts plastiques par le volume ou par le vécu (kinesthésique) permet de mieux comprendre le concept d’espace. L'idée d'un objet est l'image que l'esprit entrant en activité parvient à se forger de cet objet ; la notion est la connaissance de certains détails qui existent dans un objet. La connaissance est la possession complète de toutes les notions auxquelles un objet peut donner lieu.
- Notion / Concept : distinction établie par ASTOLFI (1992)
La notion : L'idée de notion est difficile à définir car il n’y a pas de concept de notion. La notion est ce vers quoi est tendue la leçon, la formulation finale qui relève d’un processus de clôture. La notion est institutionnalisée : le programme se découpe en notions et on contrôle à la fin leur acquisition.
Le concept : C’est une ouverture (non une fermeture comme la notion) vers de nouvelles perspectives, vers un nouveau monde. Chaque discipline donne avec ses concepts une certaine saveur au savoir. Passer de l'idée de notion à celle de concept, c'est passer des savoirs propositionnels (énonçant des contenus, reliés sous une forme linguistique qui résume le savoir) à la connexité des idées.

NOTION-NOYAU
Élément clé ou concept organisateur dans un ensemble de contenus disciplinaires. Les notions-noyaux, comme la couleur, l’espace, la lumière, le geste, l’outil, le support, le temps, la forme, permettent de réorganiser les programmes autour de points forts et de construire des situations didactiques pour permettre leur acquisition. Elles sont toujours appréhendées dans un registre donné de formulation.
En arts plastiques, les notions-noyaux sont perpétuellement intégrées dans les situations proposées par l’enseignant : elles sont parfois apparentes, et un objectif sur lequel l’enseignant construit sa séance. Elles peuvent également ne pas être exploitées, mais seront de toute façon traitées par l’élève.
La couleur ou l’absence de couleur, a besoin de la lumière, l’espace de la feuille de la salle, du support, la matière du support ou du médium, le format, la forme ou les dimensions du support nécessite d’envisager les outils et les outils, (les objets) les gestes appropriés, les gestes impliquent le corps, l’ensemble se travaille que dans un cadre temporel.

OBJECTIF ÉDUCATIF / OBJECTIF PÉDAGOGIQUE
Par objectif d’expression, il est fait référence aux objectifs tels qu’ils sont définis par DE LANDSHEER (1976).
Ils ne décrivent pas un comportement final à acquérir, mais une situation éducative… Ils fournissent l’occasion de développer habiletés et connaissances et de leur imposer une marque personnelle

La définition des objectifs généraux de l’éducation ou d’un enseignement dans une discipline est souvent succédée des listes de matières impliquées ou des thèmes d’activités à réaliser. Pour être efficaces, ils doivent s’accompagner de la démonstration entre les buts assignés à l’éducation et les matières choisies, ainsi que le genre des comportements à faire acquérir par les élèves. De la sorte, les finalités et les objectifs communs de l’éducation ou d’une discipline sont fractionnés en objectifs intermédiaires qui tiennent compte des niveaux de complexité et sont répartis sur différents cycles d’enseignement. Ces objectifs intermédiaires soutiennent fréquemment un but donné à l’éducation et aux apprentissages en énonçant les intentions qui sont poursuivies. Celles-ci, dans un système éducatif structuré, sont portées soit par l’institution en charge de l’enseignement (un ministère), soit par une organisation agissant dans le champ éducatif (un établissement de formation ou d’enseignement), soit par un groupe (une équipe éducative), soit par un individu (un enseignant) au moyen d’un programme ou d’une action de formation.

Les objectifs intermédiaires sont souvent formalisés en tant qu’objectifs spécifiques dans les matières enseignées.

Une formulation très générale des objectifs de l’éducation, d’un enseignement ou d’une leçon ne permet pas la mise en relation opérante des résultats acquis avec les intentions initiales de la formation visée. Il est en effet impossible de juger de l’efficacité d’un apprentissage et de l’acquis d’un élève sans avoir défini avec précision l’effet visé ou le résultat recherché. M. SRIVEN propose trois règles opérantes pour garantir l’homogénéité de la liaison entre objectifs et évaluation :
- 1. La correspondance entre les objectifs du programme et le contenu de l’enseignement.
- 2. La correspondance entre le contenu de l’enseignement et les instruments de l’évaluation.
- 3. La correspondance entre les objectifs du programme et les instruments de l’évaluation.

**OBJECTIF SPÉCIFIQUE, OBJECTIF OPÉRATIONNEL, OBJECTIF NOTIONNEL**

Les objectifs spécifiques sont liés aux buts et intentions d’un système éducatif, également à des finalités, des connaissances et des compétences propres à chaque discipline scolaire. Ils sont fixés par les programmes d’enseignement dans les disciplines et indiquent notamment ce que les élèves doivent être capables de faire à l’issue du cursus de formation. Dans une discipline d’enseignement, un objectif spécifique est souvent dégagé à partir d’un objectif général présent dans le programme.

Il peut être démultiplié ou hiérarchisé en objectifs opérationnels favorisant le renvoi à des capacités que l’enseignant souhaite observer chez l’élève et qui pour être formalisé suppose la description d’un ensemble de comportements et de performances travaillés, attendus et évaluables. Les objectifs opérationnels sont souvent traduits en termes de connaissances procédurales, de compétences ou de savoir-faire. La formulation d’un objectif opérationnel pour être efficace repose ainsi sur quatre principes :
- univocité,
- comportement observable,
- conditions de passation,
- critères.

Un objectif opérationnel doit permettre de préciser aux élèves le niveau de performance attendu dans des conditions de réalisation définies : moyens à disposition, temps de réalisation, condition de travail.

Un objectif opérationnel doit préciser :
- les données (énoncé des données nécessaires pour exécuter l’action : matériel, documentation);
- la description du comportement (décrir l’action que l’élève doit réaliser pour montrer qu’il a atteint l’objectif);
- les conditions de réalisation (durée, situation, travail demandé);
- les critères d'évaluation (la capacité sera reconnue si...).

F. MAGER propose plusieurs critères permettant de formuler clairement un objectif spécifique :
- Décrire le comportement : décrire ce que l’apprenant sera capable de réaliser (comportement = action) pour prouver qu’il a atteint l’objectif. Il s’agit pour MAGER d’une règle de formulation obligatoire.
- Préciser un seuil de réussite : préciser un critère de performance peut favoriser et accroître la clarté d’un objectif spécifique. Préciser une performance minimale acceptable permet de juger de l’atteinte des objectifs fixés.

Cette performance minimale doit être elle-même spécifiée (durée maximum impartie, maîtrise d’instruments, pourcentage de réponses exactes, nombre fixé d’opérations attendues…)

DE LANDSHEER Gilbert et Viviane, (1976) analysent la précision d’un objectif dans sa capacité à satisfaire à cinq exigences opérationnelles :
- 1. Qui produira le comportement souhaité ?
- 2. Quel comportement observable démontrera que l’objectif est atteint ?
- 3. Quel sera le produit de ce comportement (performance) ?
- 4. Dans quelles conditions le comportement doit-il avoir lieu ?
- 5. Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant ?

**OBSTACLE, DIFFICULTE**

Objectif dont l’acquisition permet au sujet de franchir un palier décisif de progression en modifiant son système de représentation et en le faisant accéder à un registre supérieur de formulation. Le concept d’objectif-obstacle a été introduit par J-L MARTINAND (Connaître et transformer la matière, 1986, Berne, Lang. C’est un concept dialectique, construit sur l’articulation volontaire de deux termes antagonistes, cherchant à renouveler la notion classique d’objectif qui est considérée d’une manière plus dynamique, en dépassant son origine behavioriste, en y réinsérant les opérations mentales du sujet et la notion d’obstacle.

« Depuis BACHELARD et CANGUILHEM, le fait que la pensée progresse par rupture avec des conceptions antérieures est pris en considération. Les progrès intellectuels issus du franchissement d’obstacle deviennent des objectifs majeurs. Sur le plan didactique, il s’agit d’un renouvellement de la conception habituelle des obstacles. Ceux-ci peuvent être considérés, sans écarter leur potentiel de résistance, du point de vue d’un franchissement possible et des conditions de ce franchissement et non exclusivement sur un plan négatif.
L'idée d'objectif-obstacle fonctionne comme un mode de sélection, parmi les objectifs possibles, de ceux qui s'avèrent pédagogiquement "intressants". (MARTINAND, 1986). En recherchant la dominante taxonomique dans le progrès accompli (attitudes, méthodes, connaissances, langages, savoir-faire, etc.), il est possible de traduire le franchissement de l'obstacle dans le langage classique des objectifs.

Ce caractère franchissable - ou non - suppose une appréciation de l'amplitude du « saut conceptuel » qu'exige la tâche : ni trop facile (il n'y aurait pas d'obstacle), ni trop difficile (les élèves seraient hors d'état de le franchir). Le défi intellectuel déséquilibrant doit pouvoir s'appuyer sur des compétences déjà acquises, sur lesquelles l'élève fera levier. À travers cette évaluation du possible, se retrouve la problématique de VYGOTSKI concernant la zone proximale du développement : le travail didactique consiste à devancer, sans forcer à l'excès, la maturation des structures conceptuelles des élèves.

Trois usages didactiques des objectifs-obstacles apparaissent possibles :
- 1. Ils fonctionnent d'abord comme une modalité de choix pour l'objectif d'une séquence. Ce premier usage consiste à construire rationnellement des situations didactiques autour du franchissement d'un obstacle préalablement ciblé (MEIRIEU, 1988). Cela permet de diversifier la manière dont les séquences d'enseignement sont « commandées ». La commande habituelle d'une séquence par la notion enseignée conduit à une « mise en texte » linéarisée du savoir. Il est possible d'envisager des séquences commandées cette fois par le franchissement d'un obstacle dont on a noté le caractère récurrent. Les situations-problèmes appartiennent à cette catégorie.
- 2. Une autre modalité didactique transparaît davantage chez MARTINAND. Les séquences n'y sont pas « calibrées » autour d'un obstacle prédéterminé, mais elles obéissent au contraire à la logique plus souple d'une démarche d'investigation autonome, dans le cadre d'un curriculum ouvert. Un petit nombre d'objectifs-obstacles sert alors de repère pour l'enseignant l'aident à mieux « lire » les difficultés des élèves aux prises avec l’activité, à préciser le diagnostic, à orienter la nature de ses interventions, à évaluer les acquis, etc. Si les objectifs-obstacles ne servent pas ici à construire des situations didactiques, ils permettent en revanche de réguler les interventions magistrales.
- 3. La gestion didactique des obstacles peut encore s'éclairer sur un troisième mode, encore prospectif. Elle permet de réagir à une certaine dérive des pédagogies actives, défendant le caractère spiralaire des apprentissages et leur inscription dans le long terme. Le problème est que cette idée, juste, peut se traduire par un manque d’ambition pour la classe, et qu’on ne sait pas toujours exactement quel progrès intellectuel est visé à chacun des « tours de spire ». Il arrive que cela couvre un évitement du moment décisif de l’apprentissage, renvoyé à plus tard ou ailleurs, sans grande précision. C’est ainsi que s’émousse l’intérêt des élèves pour des sujets déflorés sans bénéfice réel. Dans cette perspective, les objectifs-obstacles sont un référent de la construction curriculaire, permettant d’identifier et de caractériser ce qui se construit vraiment de neuf, à chaque reprise didactique d’un concept. (ASTOLFI, 1997)

**OBSTACLE ÉPISTÉMOLOGIQUE / OBSTACLE PÉDAGOGIQUE**

« Quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique. Et il ne s'agit pas de considérer des obstacles externes, comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d'incriminer la faiblesse des sens et de l'esprit humain : c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles. C'est là que nous montrerons des causes de stagnation et même de régression, c'est là que nous décelerons des causes d'inertie que nous appellerons des obstacles épistémologiques. (...) Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de
sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion (...) Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de physique avec des connaissances empiriques déjà constituées. Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est pas jeune, il est même très vieux car il a l'âge de ses préjugés. (...) Au gré de l'épistémologue, un obstacle, c'est une contre-pensée. » Gaston BACHELARD, La formation de l'esprit scientifique, contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, Paris, éd. Vrin, 1938, 8ème éd. 1972.

Dans les apprentissages se nouent et s’énoncent des conflits sociocognitifs imposant des inerties aux possibles modifications des représentations erronées ou inadéquates des connaissances, des savoirs comme des expériences. La didactique permet de forger des apprentissages permettant de construire un espace de réflexion autour d’un problème à résoudre. Il s’agit de situations d’apprentissage fondées sur des « objectifs-obstacles » ou organisées en « situations-problèmes ».

La possibilité pour l’élève de se confronter à un problème à résoudre, potentiellement conçu pour pouvoir être résolu par lui après un certain seuil de résistance et l’appel à des savoirs et des compétences antérieurement acquis, l’ouvre à de nouvelles connaissances augmentées de représentations justes en éliminant celles faisant obstacle, inexactes ou inadéquates.

Le problème à résoudre doit ainsi se situer ni trop loin ni trop près de ce que l’élève sait déjà (zone proximale de développement, cf VYGOTSKI). La situation-problème proposée doit favoriser la prise de conscience par l’élève lui-même et non par l’enseignant que les savoirs antérieurement acquis sont insuffisants à résoudre le problème posé, que cette insuffisance n’est pas une faute et qu’elle découle de la situation.

La prise de conscience par l’élève de l’inadéquation de ses représentations et de la nature inopérante de ses stratégies précédemment développées soulève des besoins et des apports en aide. Cette aide doit apporter à l’élève les outils de sa progression sans pour autant réaliser le travail à sa place.

**OUTIL / OBJETS / MEDIUM**

Objet culturel voulu, conçu et réalisé par l’homme en vue d’agir sur une partie de l’environnement. A la différence de l’objet technique, il n’a aucune autonomie par rapport à l’homme, dont il constitue en fait un prolongement, une prothèse des sens ou des membres. Il est élément indispensable de la pratique plastique en arts plastiques et arts visuels, et est souvent mis en parallèle avec le terme « d’objet ».

**OUTILS PÉDAGOGIQUES** : (Extraits suivants issus du dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, André de PERETTI)

Si parler d’outils revient à dénommer les objets qui servent à faire un travail (notamment au plan ouvrier ou artisanal), on ne peut oublier qu’en instruction et en éducation de tels objets existent et sont utilisés comme « ressources » à la disposition des enseignants.

« Avant de décrire les conduites de « personnes ressources », Carl ROGERS (1983) entendait citer les habituelles ressources académiques - Livres, articles, espaces de travail, laboratoires et leurs équipements, instruments, cartes, films, enregistrements et autres ».

Se sont diffusés, d'une manière plus développés ou plus métaphoriques, des outils d’observation et d’évaluation ou de travail en groupe (Philippe MEIRIEU, 1987), des tests (depuis celui de BINET et SIMON sur l’intelligence), ainsi que des supports didactiques appropriés et des schémas de « situation-problème » ou des jeux de fiches multiples. Sont également à évoquer les moyens audiovisuels et informatiques multiples, outre les plans d’enseignement programmé.
Les notions d’outil et d’outillage s’étendent en éducation et dans l’enseignement selon des modalités et des représentations différentes, selon les modèles pédagogiques et les cultures des pays qui les développent.

**DES NOTIONS D’OUTIL ET D’OUTILLAGE PÉDAGOGIQUE**

D’orientation habituellement pragmatique, les démarches concrètes et pratiques sont facilement reconnues. La philosophie de John DEWEY, qui a largement inspiré les conceptions américaines en éducation, a été reconnue comme « instrumentaliste ». On sait également la force des conceptions behavioristes et de celles apportées par SKINNER. Ces influences importantes ont encouragé, par la suite (sans renoncer à des aspects personnalistes), à mettre en valeur la médiation des moyens concrets, regardés comme outils outre-Atlantique.

Selon l’esprit latin, les activités d’instruction et d’éducation ont pu marquer quelque distance (ou dédain) à l’égard des « supports » ou des « aides » pratiques sur lesquels elles pouvaient prendre appui : en raison de l’importance accordée (en représentation « libérale » ou « intellectualiste ») des métiers d’enseignant) à la subjectivité (plus ou moins solitaire) et à la suprématie de l’abstraction. L’offre de « recettes » en enseignement est fréquemment récusée. Toutefois, les méthodes « actives » ou « nouvelles » (notamment constructivistes) ont toujours proposé des outils et des instruments multiples pour affirmer leurs spécificités : que ce soient celles inspirées par Maria MONTESSORI, par Ovide DECROLY ou par Célestin FREINET et le Groupe français d’éducation nouvelle, ainsi que par divers autres mouvements associatifs ou par de grands éditeurs scolaires.

On peut noter, notamment en France, une demande accrue d’outillage pédagogique, en raison du développement des activités de formation initiale et continue, devenues davantage professionnalisantes, mais aussi avec l’émergence d’une « ingénierie » d’enseignement et de formation. Celle-ci redonne à l’utilisation d’outils un statut valorisé, en assurant une médiation avisée entre des savoirs et des instruments, des éléments théoriques et des modalités pratiques : elle renoue, de cette façon, avec le mouvement encyclopédique, dont le souvenir est cher aux esprits français, « par lequel les classes dirigeantes ont à nouveau porté leurs regards vers la technique, redécouvert la proximité de l’artisan, de l’artiste et de l’ingénieur, publié le savoir-faire de l’époque jusque dans ses détails les plus fins », comme le remarque Thierry GAUDIN. L’*homo sapiens* ne saurait rejeter ou récuser l’*homo faber* (GAUDIN, 1997).

**DE LA GAMME DE L’OUTILLAGE PÉDAGOGIQUE**

Si le rapport à des moyens concrets peut aider à exprimer correctement les intentions véritables et l’efficacité d’une relation d’enseignement, leurs gammes trop restreintes réduiraient leur étendue et leur qualité d’application ou d’adaptation aux personnalités en interaction, élèves et maîtres. Comme en tout domaine professionnel, les « outils » en méthodologie de la transmission des savoirs et des savoir-faire doivent être diversifiés. L’outillage en pédagogie ou en formation doit donc être modulé selon une série de gammes qui peuvent réunir, en forme de recueils de processus et d’instruments ou de matériels :
- des supports d’une observation des *dispositifs d’apprentissages* individuels et collectifs ;
- des référentiels d’*objectifs* cognitifs, affectifs ou professionnels validés ;
- des fiches techniques détaillées de *progressions didactiques* et d’*exercices* multiples ;
- des éventaires de *situations-problèmes* et de *conseils méthodologiques* variés ;
- des claviers de modalités multiples des *travaux d’équipes* et de *classes* ;
- des procédures de *documentation* et d’études documentaires ;

1869
- des formes diversifiées d’enseignement magistral ou d’apports théoriques ;
- des batteries de tests et d’instruments multiples d’évaluation « formative » et « sommative » ou « critériée » ;
- des recueils de techniques et démarches plurielles pour l’écoute, le soutien et le conseil méthodologique des élèves ou des étudiants ;
- un éventail de techniques variées d’organisation d’une classe ou d’un groupe en équipes ou sous-groupes ;
- des modalités diverses de regroupement des activités de sous-groupes ou d’équipes ;
- des procédures appropriées d’accueil et de présentation des membres d’une classe ou d’un groupe ;
- des répertoires d’innovations pédagogiques et d’exercices de créativité ;
- des listes détaillées de rôles, didactiques et relationnels, à confier à des élèves, étudiants ou adultes ;
- des gammes de points d’appui pratiques et de métaphores disponibles pour des enseignements ;
- des outils facilitant l’exploration des attitudes et des tendances personnelles en éducation et instruction ;
- des méthodologies favorisant l’élaboration et l’évaluation d’un projet, individuel ou collectif, disciplinaire ou interdisciplinaire ;
- des bibliographies, des références, des extraits significatifs, des schémas ;
- des ensembles de moyens audiovisuels et informatiques, multimédias ;
- des variétés de techniques permettant d’explorer les représentations ou les fantasmes à l’égard des savoirs, des formations ou des institutions.

PATOUILLER
Terme utilisé par deux des participants aux entretiens, et souvent utilisé dans la formation d’enseignant. Il se rapporte au fait que l’enseignant met à disposition des médiums, des supports, des outils et laisse faire en partie les élèves dans une expérimentation débridée, mais cadrée par ailleurs sur des contraintes précises : ce jeu (au sens mécanique) entre la production et l’expérimentation permet de faire ce qu’on appelle des trouvailles. Patouiller peut aussi signifier simplement « peindre », mettre les mains dans la peinture (les pattes : terme familier).

PRÉ-REQUIS / REQUIS / CONNAISSANCE CONDITIONNELLE
« Acquis préliminaires, nécessaires pour suivre efficacement une formation déterminée. Ensemble organisé et hiérarchisé des connaissances et compétences que l’élève doit maîtriser avant d’être admis dans un niveau supérieur. Connaissances indispensables pour aborder dans de bonnes conditions un apprentissage nouveau. » (Glossaire, 2006)

PROCÉDURE/ PROCESSUS
Eléments d’une stratégie d’apprentissage ayant été compris comme efficaces dans une situation donnée et pouvant être reproduits dans une situation du même ordre. (Glossaire, 2006)
Ensemble d'opérations nécessaires à l'élaboration d'un produit ou d'un service, selon un procédé déterminé. (Glossaire, 2006)

PROJET
Dans le registre didactique, ce terme désigne d'abord l'attitude du sujet apprenant par laquelle il se trouve en situation active de recueil et d'intégration d'informations ; les informations ainsi intégrées et mentalisées peuvent être considérées comme des connaissances. Par
extension, ce terme peut désigner la tâche qui finalise les activités de recueil d'informations du sujet.
(cf. : site de l'IFE et Glossaire, 2006)

REFERENCES ARTISTIQUES / REFERENCES CULTURELLES / REFERENCES POPULAIRES
Les trois types de références se croisent dans une séquence d’arts plastiques.
Les références artistiques sont généralement les champs ouverts de l’art.
Les références culturelles s’intègrent dans les références artistiques. Elles sont ce que chaque culture est en droit de proposer.
Les références populaires sont les références immédiates de la culture populaire. On peut considérer que les images d’Epinal sont des références populaires, par exemple.

RÉFÉRENTIEL
Inventaire d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiel de formation) liées aux référentiels de métier ou de fonction correspondants.
Système de repérage décrivant, sous une forme normalisée les activités, les savoirs, les savoir-faire, les compétences exigés par un métier, un poste de travail, un diplôme, un titre ou lors d'une situation d'évaluation. (Glossaire, 2006)

REMÉDIAISON
Mot qui a la même racine que remède, et qui, dans le domaine des sciences de l'action, est synonyme d'action corrective ou mieux, de régulation.
En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l’apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. On a recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui pour être efficaces, doivent être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement : aides audiovisuelles, informatiques, petits groupes de travail, enseignement individualisé, enseignement mutuel, nouveaux cahiers d'exercices, nouveaux documents à étudier, situations différenciées...
Dans la pédagogie de la maîtrise préconisée par BLOOM, les situations de remédiation sont des moments importants de la formation, car elles permettent de replacer tous les apprenants au même niveau, avant de poursuivre de nouveaux apprentissages.
La remédiation est la troisième étape (et certainement la plus importante) du dispositif de « maîtrise » :
- 1. Enseignement.
- 2. Test formatif.
- 3. Remédiation / Correction.
Selon la terminologie employée par ALLAL, les activités de remédiation correspondent principalement au processus de régulation rétroactive. Le noyau essentiel de la démarche classique de la pédagogie de la maîtrise réside, toutefois, dans les étapes 2 et 3 du déroulement de chaque unité, c'est-à-dire dans le feed-back fourni par le test formatif et dans les activités de remédiation qui en découlent. Pour BLOOM, l'expression « feed-back/remédiation » est en fait synonyme de pédagogie de maîtrise. Il est important de souligner que les étapes de feed-back et de remédiation sont généralement conçues comme des adjonctions à un processus d'enseignement qui se déroule avec les moyens conventionnels déjà en vigueur dans le système scolaire et déjà utilisés par l'enseignant. La mise en place d'un tel dispositif (en pédagogie de la maîtrise ou autre) implique que ces temps forts de la formation soient prévus dès la conception du plan de formation (ou la répartition annuelle de la classe). (Glossaire, 2006)
**REPRÉSENTATION**
Dans le domaine de l'apprentissage, désigne la conception que le sujet a, à un moment donné, d'un objet ou d'un phénomène.
Si l'on retient l'hypothèse piagétienne (PIAGET) qui fait de l'accès à l'abstraction le vecteur central de la construction de l'intelligence, on peut considérer que l'apprentissage consiste à passer d'une représentation de type métaphorique à une représentation de plus en plus conceptualisée. Par ailleurs, les représentations qu'un sujet se fait, à un moment donné, de plusieurs types de réalités, appartenant même à des disciplines différentes, sont vraisemblablement articulées autour de principes explicatifs communs ou paradigmes. (Glossaire, 2006)

**SAVOIR (LE) / LES SAVOIRS**
- 2. Les savoirs : Connaissances théoriques et pratiques. Ces savoirs peuvent être requis par une situation professionnelle ou acquis par une personne, par formation et/ou expérience, sanctionnés ou non par une certification. On peut spécifier ces savoirs en : savoirs théoriques et académiques, savoirs professionnels. (Glossaire, 2006)

**SAVOIR-ÊTRE**
Terme communément employé pour définir un savoir-faire relationnel, c'est-à-dire, des comportements et attitudes attendus dans une situation donnée.
Travailler un savoir-faire relationnel s’exerce à partir :
- D’objectifs évaluables qui incluent les méthodes de pensée facilitant le transfert des connaissances et les techniques de créativités ;
- De situations d’apprentissages qui visent au développement de la personnalité mais ne peuvent se traduire par des objectifs évaluables (autonomie dans le travail, sociabilité, responsabilité…) (Glossaire, 2006)

**SAVOIR-FAIRE**
Mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pratique ou professionnelle maîtrisée dans une réalisation spécifique.
Habileté manifestée dans une situation précise, produisant un résultat observable dans une situation de travail donnée et faisant appel à une activité physique, ou un ensemble de gestes. (Ex: raccorder les différents éléments). Il est exprimé en termes de « être capable de... » (Glossaire, 2006)

**SAVOIR ASSOCIÉ**
Expression utilisée dans les référentiels pour désigner un savoir (une connaissance) qu'il est nécessaire de maîtriser pour mettre en œuvre une compétence. (Glossaire, 2006)

**SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE**
Le scénario est un plan écrit d'une activité d'enseignement, qui reprend point par point, en détail la séquence pédagogique dans la totalité du dispositif. Il permet de fragmenter comme dans un scénario de film, le développement de cette séquence en unités que l'on peut modifier, modular, faire disparaître ou accentuer. Il n’y a pas de modèle de scénario puisqu’il reste dépendant des objectifs, des élèves, du contexte et du milieu.

**SÉANCE et SÉQUENCE**
Séance : la séance correspond au temps administratif, c'est-à-dire la répartition des horaires affectés aux enseignements (par exemple, cours de 55 minutes).
Alors que la SÉQUENCE correspond au temps pédagogique mis en œuvre par l’enseignant dans une finalité d’apprentissage. Une séquence comprend une ou plusieurs séances autour du même apprentissage et décidée par l’enseignant en fonction des élèves et d’une progression qu’il imagine possible.
L’élaboration d’une séquence entraîne la mise en place d’un dispositif spécifique à chaque séance, pour fixer des apprentissages chez les élèves et leur faire acquérir aux élèves les connaissances et le savoir inscrits dans les objectifs et la progression. Elle comporte plusieurs étapes chronologiques.
Une séquence d’enseignement, c’est donc un « ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d’une ou plusieurs activités en vue d’atteindre des objectifs fixés par des programmes ». Il convient de faire une claire distinction entre séquence et séance qui sont fréquemment confondues.
Une séquence étant un ensemble de séances, elle nécessite de concevoir l’enseignement, non pas séance par séance, mais dans une appréhension à plus long terme, de la situation de départ de l’apprentissage jusqu’à l’évaluation. (Glossaire, 2006)
La progression, les objectifs, et objectifs notionnels en particulier, décidés par l’enseignant, en sont les moteurs.

SITUATION D'APPRENTISSAGE
Situation (ensemble de dispositifs) dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit. Il s'appuie, pour ce faire, sur des capacités et des compétences déjà maîtrisées qui lui permettent d'en acquérir de nouvelles. Les situations d'apprentissages peuvent ainsi apparaître en dehors de toute structure scolaire et de toute programmation didactique. (Glossaire, 2006)

SITUATION-PROBLÈME : vue par les pédagogues MEIRIEU, ASTOLFI et FABRE
MEIRIEU : « Un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle. »
Le sujet est orienté par la tâche, le formateur par l'obstacle ;
Le franchissement de l'obstacle doit représenter un palier dans le développement cognitif su sujet ;
L'obstacle est franchi si les matériaux fournis et les consignes données suscitent l'opération mentale requise ;
Pour effectuer une même opération mentale, chacun doit pouvoir utiliser une stratégie différente ;
La conception et la mise en œuvre de la situation-problème doivent être régulées par un ensemble de dispositifs d'évaluation.
Ce n'est pas une « Pédagogie de la réponse », mais une « Pédagogie du problème » :
Questions à se poser avant l'élaboration d'une situation-problème :
Quel est mon objectif ? Qu'est-ce que je veux faire acquérir à l'apprenant qui représente pour lui un palier de progression important ?
Quelle tâche puis-je proposer qui requière, pour être menée à bien, l'accès à cet objectif (communication, reconstitution, énigme, réparation, résolution, etc.) ?
Quel dispositif dois-je mettre en place pour que l'activité mentale permette, en réalisant la tâche, l'accès à l'objectif ?
Quel matériau, documents, outils dois-je réunir ?
Quelle consigne-but dois-je donner pour que les apprenants traitent les matériaux pour accomplir la tâche ?
Quelles contraintes faut-il introduire pour empêcher les sujets de contourner l'apprentissage ?
Quelles activités puis-je proposer qui permettent de négocier le dispositif selon diverses stratégies? Comment varier les outils, démarches, degrés de guidage, modalités de regroupement? (MEIRIEU, 1987).

ASTOLFI : situation problème
Une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié ;
L'étude s'organise autour d'une situation à caractère concret, qui permette effectivement à l'élève de formuler hypothèses et conjectures. Il ne s'agit donc pas d'une étude épurée, ni d'un exemple ad hoc, à caractère illustratif, comme on en rencontre dans les situations classiques d'enseignement (y compris en travaux pratiques);
Les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée comme une véritable énigme à résoudre, dans laquelle ils sont en mesure de s'investir. C'est la condition pour que fonctionne la dévolution : le problème, bien qu'initialement proposé par le maître, devient alors « leur affaire »;
Les élèves ne disposent pas, au départ, des moyens de la solution recherchée, en raison de l'existence de l'obstacle qu'il doit franchir pour y parvenir. C'est le besoin de résoudre qui conduit l'élève à élaborer ou à s'approprier collectivement les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction d'une solution;
La situation doit offrir une résistance suffisante, amenant l'élève à y investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations, de façon à ce qu'elle conduise à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées ;
Pour autant, la solution ne doit pourtant pas être perçue comme hors d'atteinte pour les élèves, la situation-problème n'étant pas une situation à caractère problématique. L'activité doit travailler dans une zone proximale, propice au défi intellectuel à relever et à l'intériorisation des « règles du jeu » ;
L'anticipation des résultats et son expression collective précèdent la recherche effective de la solution, le « risque » pris par chacun faisant partie du « jeu » ;
Le travail de la situation-problème fonctionne ainsi sur le mode du débat scientifique à l'intérieur de la classe, stimulant les conflits socio-cognitifs potentiels ;
La validation de la solution et sa sanction n'est pas apportée de façon externe par l'enseignant, mais résulte du mode de structuration de la situation elle-même ;
Le réexamen collectif du cheminement parcouru est l'occasion d'un retour réflexif, à caractère métacognitif : il aide les élèves à conscientiser les stratégies qu'ils ont mis en œuvre de façon heuristique, et à les stabiliser en procédures disponibles pour de nouvelles situations-problèmes. (ASTOLFI, 1993)

FABRE (rapporté par DEVELAY) : situation problème
« Empruntant à l'étymologie, l'auteur rappelle les trois domaines sémantiques de référence : l'idée de projet et d'intentionnalité (un problème se caractérise par un but à atteindre), l'idée de difficulté ou d'obstacle (qui dit problème suppose recherche car entre l'état initial et l'état final, il y a quelque chose qui fait question) et l'idée de saillance, terme peu explicite auquel nous aurions préféré celui de signification (on affronte le problème parce qu'il est énigme, controverse, charade, devinette) pour celui qui l'affronte, parce qu'il fait sens. Le problème introduit alors la métis (la ruse, l'intelligence pratique) comme voie privilégiée d'accès à la raison.
Qui dit problème impose d'envisager le savoir comme réponse à une question, alors que l'école est fréquemment vécue comme un lieu de réponses à des questions que les élèves ne se posent pas. Dès lors, l'auteur tente de répondre à trois questions fondamentales : les réponses sont-elles plus fondamentales que les questions (c'est le dilemme du Ménon) ; est-il si
important (avec Frège, philosophe contemporain) de savoir si les réponses sont vraies ou fausses ; le plus déterminant pour la pensée, reprenant Descartes, est-ce de résoudre des problèmes ?

Empruntant à Gilles Deleuze (les logiques du sens), les notions de signification (la valeur des activités scolaires) de référence (le lien avec les pratiques sociales) et de manifestation (l'expression, le rapport des élèves aux activités scolaires), le problème est discuté dans ses rapports avec le sens et la vérité. L'idée de problème ouvert est distinguée de celle de situation-problème en didactique des mathématiques afin simultanément de mieux éclairer le paradigme du problème et d'en montrer les ambiguïtés. « Tantôt la situation-problème semble se confondre avec une simple situation, tantôt elle s'organise véritablement autour de la prise de conscience d'un problème par l'élève : échec, énigme ou controverse. La situation problème oscille entre deux pôles : un pôle pédagogique (l'essentiel est que l'élève entre en activité, que lui apparaissent les enjeux sociaux de l'apprentissage) ou un pôle didactique des problèmes (en développant une analyse épistémologique attentive dans une logique de continuité-rupture à la notion d'obstacle). La situation-problème est généralement focalisée sur la résolution, peu attentive à la problématisation. » (FABRE, 1999; DEVELAY, 1999; FABRE, 1999)

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET PÉDAGOGIQUE

Ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même.

Le plan d'action où la nature et les interrelations des éléments du sujet, de l'objet, de l'agent et du milieu sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces quatre composantes d'une situation pédagogique. (Glossaire, 2006)

TÂCHE : voir aussi activité, travail
Définition générale : « D'après les acceptations courantes, la tâche indique ce qui est à faire, l’activité, ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l’idée de prescription, sinon d’obligation. La notion d’activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. Elle peut être entendue comme un but donné dans des conditions déterminées, selon Léontiev (1976). » (LEPLAT, 1997)
La tâche est donc ce qui doit être fait, un but à atteindre dans des conditions déterminées (conditions externes) définie par un mode d'emploi, un contrat de travail, etc. (TERRIER, 2006)

La tâche prescrite : « C’est la tâche conçue par celui qui en commande l’exécution. Elle préexiste à l’activité qu’elle vise à orienter et à déterminer de façon plus ou moins complète. Elle est toujours décrue dans un certain langage. Les consignes des tests et des expériences psychologiques définissent des tâches prescrites particulièrement typiques. […] Dans toute description de tâche il y a toujours une part d’implicite. […] Quelquefois la tâche ne donne lieu à aucune prescription explicite, ou bien la prescription est donnée à un niveau très général et le sujet doit définir lui-même les unités adéquates. » (LEPLAT, 1997)

TRANSPOSER / TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Transposer renvoie à la notion de transposition didactique : « Le concept de transposition didactique, par cela seulement renvoie au passage du savoir savant au savoir enseigné, donc à l’éventuelle, à l’obligatoire distance qui les sépare, témoigne de ce comportement nécessaire, en même temps qu’il en est l’outil premier pour le didacticien, c’est un outil qui permet de prendre du recul, d’interroger les évidences, d’éroder les idées simples, de se déprendre de la familiarité trompeuse de son objet d’étude » (CHEVALLARD, 1985-1991)
TROUVAILLE
L’expérimentation met parfois le hasard en travers des productions des élèves. La trouvaille est faite par des élèves qui « trouvent » parfois par l’intermédiaire du hasard des éléments plastiques particulièrement intéressants, riches, innovants, spectaculaires, originaux : il est nécessaire de faire apparaître ces trouvailles comme des éléments singuliers pour la production de l’élève lui-même. (LEVI-STRAUSS, 1962)

VERBALISATION / VERBALISER
Temps de parole pendant lequel toute la classe est regroupée pour analyser ce qui a été réalisé, mise en commun où émergent les savoirs, le vocabulaire issu des pratiques. Cette phase peut intervenir à différents moments d’une séquence.
En arts plastiques, la verbalisation est un moment spécifique de la pratique plastique. Elle est intégrée à la séquence et peut se situer dans toutes les étapes, donc dans toutes les séances. Elle permet aux élèves de parler de leur production, si l’enseignant accompagne cette verbalisation. En effet, les élèves ont besoin d’être structurés pour avancer dans leur réflexion. L’enseignant propose de comparer, d’associer, de mettre en évidence ce qui a été trouvé de manière intuitive par les élèves. La mise en mots de la démarche de l’élève relève de la métacognition. L’enseignant peut apporter des références artistiques, culturelles ou parfois même populaire qui appuient les productions des élèves, les valorisent et surtout leur donnent sens.
# GRILLE DES CATEGORIES DE THEMES RENCONTRES DANS LES ENTRETIENS

<table>
<thead>
<tr>
<th>NOM DIFFERENCES</th>
<th>CATHY</th>
<th>NATALIE</th>
<th>HUGUETTE</th>
<th>STEPHANIE</th>
<th>SERGE</th>
<th>PHILIPPE</th>
<th>CHRISTINE</th>
<th>ISABELLE</th>
<th>LUDIVINE</th>
<th>LAYLA</th>
<th>MANON</th>
<th>GAELE</th>
<th>3 PROFESSIONNELLES</th>
<th>FRANCISCA</th>
<th>MARINE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>RENCONTRE ŒUVRES D’ART</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratique plastique de l’enseignant : expérience artistique vécue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>production</td>
<td>œuvres</td>
<td>précise dans une expo</td>
<td>Le détail, aiguiser son regard</td>
<td>l'intensité</td>
<td>formation</td>
<td>Détail : Plaisir ; Pas de visite éclaire ou à la chaîne (5GD) Spectateur actif, non passif (52GD) utilisable. Toucher</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>--------</td>
<td>--------------------------</td>
<td>---------------------------------</td>
<td>-------------</td>
<td>-----------</td>
<td>-------------------------------------------------</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tout ce qui est important, pas un problème, s'en mêler à la mise en place, plancher pour travailler</td>
<td>Surmonter le handicap technique, laisser faire</td>
<td>Très soulevée avec technique, peur, ampoisonde question, Fais faire beaucoup de choses et pasique pourtant</td>
<td>Pas de problème, proche des sciences, observer et expérimenter</td>
<td>Cela ne me fait pas peur</td>
<td>Les voir faire, l’aide à préparer des réponses à leurs questions</td>
<td>Tout essayer, même quand on ne sait pas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Technique**

- **Format :** Détail
- **Médiums :** Matière, Notions, Rature, Refonte, Refaire, Expérience
- **Détail :** Animation, Couleur, Détail, Observation, Essai, erreurs, Hésitations, Expérience
- **Matière :** Format : grandeur nature
- **Détails :** Matières, Couleur, Support

**Problèmes spécificités disciplinaires**

- **Format :** Détail
- **Médiums :** Matière, Notions, Rature, Refonte, Refaire, Expérience
- **Détails :** Animation, Couleur, Détail, Observation, Essai, erreurs, Hésitations, Expérience
- **Matière :** Format : grandeur nature
- **Détails :** Matières, Couleur, Support

**Histoire**

- **Magie de l’œuvre :** Devouer
- **Œuvres dangereuses :** L’œuvre est magique, elle est une situation magique : toucher une œuvre
- **Essayer de remplir une bouteille d’air, pour montrer comment un artiste est pris :** Des portraits qui en disent long, sur leur secret : productions d’enfants
- **La production est aidée par les œuvres, si on ne connaît pas un peu passer à côté :** Les œuvres posent essentielle ont eu problème au collègue
- **Révéler une pratique plastique avec l’œuvre de Pollock, par ex. :** Les enfants en SH ont besoin de ce côté mystérieux, plus que les autres, ça filme la différence, ils sont plus sensibles
- **Intrusibilité improbable (32 GD) :** Quelque chose qui n’aime pas une œuvre, et s’apercevoir, qu’on en aime une autre, du même artiste. La surprise L’œuvre magique : l’œuvre qu’on découvre petit à petit (élephant)

**Production**

- **Éléphant mystère :** Magie de l’œuvre
- **Découverte de l’œuvre :** Emerveillerment : le feu chez Loul Combres

**Observations**

- **Essais, erreurs, Hésitations, Expérience :** Peindre en compte toutes les étapes des productions (brouillon ; bouillonnant )
- **Entre expérience artistique visée et expérience esthétique :** Manque de temps, pour tout voir, mais de la 6 à la 3e on peut en voir des choses, et s’attaquer à la pratique plastique
- **Caractère de la voir au travail, essaye tout, même le plus difficile :** L’animation avec des petits

**Matière**

- **Format :** Détail
- **Médiums :** Matière, Notions, Rature, Refonte, Refaire, Expérience
- **Détails :** Matières, Couleur, Support

**Observe**

- **Essayer de remplir une bouteille d’air, pour montrer comment un artiste est pris :** Des portraits qui en disent long, sur leur secret : productions d’enfants
- **La production est aidée par les œuvres, si on ne connaît pas un peu passer à côté :** Les œuvres posent essentielle ont eu problème au collègue
- **Révéler une pratique plastique avec l’œuvre de Pollock, par ex. :** Les enfants en SH ont besoin de ce côté mystérieux, plus que les autres, ça filme la différence, ils sont plus sensibles
- **Intrusibilité improbable (32 GD) :** Quelque chose qui n’aime pas une œuvre, et s’apercevoir, qu’on en aime une autre, du même artiste. La surprise L’œuvre magique : l’œuvre qu’on découvre petit à petit (élephant)
1879

<table>
<thead>
<tr>
<th>Plaisir</th>
<th>Oser</th>
<th>Donner envie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Patouiller</td>
<td>Se régaler</td>
<td>Donner envie, donner un espoir ; réciproque de la part des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>Barbouiller</td>
<td>Faire des taches</td>
<td>Les artistes que j’aime, moi, eux aussi, on s’amuse parfois en même temps</td>
</tr>
<tr>
<td>Amener les élèves à inventer, s’aventurer</td>
<td>Je m’amuse, moi, eux aussi, on s’amuse parfois en même temps</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Résonnance artistique, Imaginaire, Emotion, Heureuse, adorer prendre goût

| La place du lieu, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre |
|--------------------|----------------|
| Faut qu’ils s’y amusent. | Ne se formalisent pas. On verra bien, pas de panique |

Poursuivi qu’il y ait la reproduction dans l’exposition, pour que je puisse partager, j’ai très envie de partager

Les œuvres sont faites par des artistes, et s’ils viennent expliquer les œuvres et échanger avec les élèves c’est mieux

Les revues sont des moyens de diffusion facile de l’œuvre, dans des milieux où l’œuvre n’est pas connue (pas de panique)

Je suis un passeur d’art, les œuvres, les reproductions, j’enseigne l’œuvre au centre du travail

C’est la mission de l’école, l’art a sa place à l’école, pour être à l’aise, il faut en voir, en 3° ils ont moins d’appréhension, il y a d’autres problèmes

Les œuvres, sous formes de jeux, j’ai fait une malette transportable, comme ça je les ai toujours à disposition

La PG comme témoignage de l’importance du lieu de l’œuvre

| PRISE EN COMPTE DE LA PLACE DE L’ŒUVRE DANS LA CLASSE |
|-----------------|-----------------|
| Mise en scène : | Installations |
| Présentation | Histoire, restitution |
| Coût | Temps de répétition |
| Oui, préparation de la rencontre, méditation de l’œuvre est racontée comme une histoire |

<table>
<thead>
<tr>
<th>Emploi des termes</th>
<th>Ouv/Composition/Design</th>
<th>Matière</th>
<th>Espace / Compositio</th>
<th>Vocabulaire associé aux œuvres</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Oui/composition</td>
<td>Format</td>
<td>Dessin</td>
<td>Matières</td>
<td>Espace, composition</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pratiques plastiques/Coussins</th>
<th>Références artistiques</th>
<th>Composition</th>
<th>Vocabulaire professionnel</th>
<th>Spécialistes/Expertises</th>
</tr>
</thead>
</table>

La place du lieu, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre

La place de l’œuvre dans la classe

Le temps pour comprendre des œuvres, c’est du temps, on a tout le temps Qu’ils s’y sentent bien

Ne pas avoir peur d’entrer de voir au musée, même si on ne sait rien

Venir, même si on ne sait rien

Que du plaisir, c’est pour se faire plaisir

Entre le jeu et l’émotion, le plaisir à sa place

| PRISE EN COMPTE DE LA PLACE DE L’ŒUVRE DANS LA CLASSE |
|-----------------|-----------------|
| Mise en scène : | Installations |
| Présentation | Histoire, restitution |
| Coût | Temps de répétition |
| Oui, préparation de la rencontre, méditation de l’œuvre est racontée comme une histoire |

<table>
<thead>
<tr>
<th>Emploi des termes</th>
<th>Ouv/Composition/Design</th>
<th>Matière</th>
<th>Espace / Compositio</th>
<th>Vocabulaire associé aux œuvres</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Oui/composition</td>
<td>Format</td>
<td>Dessin</td>
<td>Matières</td>
<td>Espace, composition</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pratiques plastiques/Coussins</th>
<th>Références artistiques</th>
<th>Composition</th>
<th>Vocabulaire professionnel</th>
<th>Spécialistes/Expertises</th>
</tr>
</thead>
</table>

La place du lieu, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre

La place de l’œuvre dans la classe

Le temps pour comprendre des œuvres, c’est du temps, on a tout le temps Qu’ils s’y sentent bien

Ne pas avoir peur d’entrer de voir au musée, même si on ne sait rien

Venir, même si on ne sait rien

Que du plaisir, c’est pour se faire plaisir

Entre le jeu et l’émotion, le plaisir à sa place

| PRISE EN COMPTE DE LA PLACE DE L’ŒUVRE DANS LA CLASSE |
|-----------------|-----------------|
| Mise en scène : | Installations |
| Présentation | Histoire, restitution |
| Coût | Temps de répétition |
| Oui, préparation de la rencontre, méditation de l’œuvre est racontée comme une histoire |

<table>
<thead>
<tr>
<th>Emploi des termes</th>
<th>Ouv/Composition/Design</th>
<th>Matière</th>
<th>Espace / Compositio</th>
<th>Vocabulaire associé aux œuvres</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Oui/composition</td>
<td>Format</td>
<td>Dessin</td>
<td>Matières</td>
<td>Espace, composition</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pratiques plastiques/Coussins</th>
<th>Références artistiques</th>
<th>Composition</th>
<th>Vocabulaire professionnel</th>
<th>Spécialistes/Expertises</th>
</tr>
</thead>
</table>

La place du lieu, l’importance d’être à l’aise dans le lieu de l’œuvre

La place de l’œuvre dans la classe

Le temps pour comprendre des œuvres, c’est du temps, on a tout le temps Qu’ils s’y sentent bien

Ne pas avoir peur d’entrer de voir au musée, même si on ne sait rien

Venir, même si on ne sait rien

Que du plaisir, c’est pour se faire plaisir

Entre le jeu et l’émotion, le plaisir à sa place

| PRISE EN COMPTE DE LA PLACE DE L’ŒUVRE DANS LA CLASSE |
|-----------------|-----------------|
| Mise en scène : | Installations |
| Présentation | Histoire, restitution |
| Coût | Temps de répétition |
| Oui, préparation de la rencontre, méditation de l’œuvre est racontée comme une histoire |

<table>
<thead>
<tr>
<th>Emploi des termes</th>
<th>Ouv/Composition/Design</th>
<th>Matière</th>
<th>Espace / Compositio</th>
<th>Vocabulaire associé aux œuvres</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Oui/composition</td>
<td>Format</td>
<td>Dessin</td>
<td>Matières</td>
<td>Espace, composition</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pratiques plastiques/Coussins</th>
<th>Références artistiques</th>
<th>Composition</th>
<th>Vocabulaire professionnel</th>
<th>Spécialistes/Expertises</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>spécifiques</td>
<td>Echelle</td>
<td>n Nature morte</td>
<td>Architecture</td>
<td>Echelle</td>
</tr>
<tr>
<td>------------</td>
<td>---------</td>
<td>---------------</td>
<td>--------------</td>
<td>---------</td>
</tr>
<tr>
<td>Oeuvres</td>
<td>Reproductions comme Outils</td>
<td>Oui</td>
<td>Déplacement</td>
<td>Travailler devant les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td>Authentique</td>
<td>Authentique</td>
<td>Visite hameau du LAC, Céret</td>
<td>Musée Rigaud</td>
<td>Musée de Céret</td>
</tr>
<tr>
<td>Place de l’artiste</td>
<td>Rôle de l’artiste</td>
<td>Essentiel</td>
<td>Pas de donnée</td>
<td>Pas de donnée</td>
</tr>
<tr>
<td>Rôle de l’œuvre</td>
<td>Levier, aide, accompagnemen t,</td>
<td>Apprendre à voir</td>
<td>Apprendre à voir</td>
<td>Observer mieux</td>
</tr>
<tr>
<td>Artificiel, conduit, amène l’essai, l’erreur faci</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Accrochage</td>
<td>Affichage</td>
<td>Exposition</td>
<td>Articulations des disciplines</td>
<td>Partage</td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------</td>
<td>--------------------</td>
<td>---------------------</td>
<td>-------------------------------</td>
<td>---------</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**CE QU’IL DECOULE DE L’ŒUVRE : professionnalité**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Développement de la personne</th>
<th>Compétences acquises</th>
<th>Déclinaisons du travail professionnel et sur le travail professionnel</th>
<th>Effet systémique</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mise en évidence d’une prise de cas du développement</td>
<td>Savoir puiser des idées dans les œuvres</td>
<td>Besoin d’un gros boulot</td>
<td>Un travail qui donne du travail,</td>
</tr>
<tr>
<td>Savoir puiser des idées dans les œuvres</td>
<td>Partager avec les élèves les expositions</td>
<td>Hypothèses, transfert science à art</td>
<td>Evolution du langage des</td>
</tr>
<tr>
<td>Partager avec les élèves les expositions</td>
<td>Grands changements de posture, tolérance, aider les autres, mes collègues</td>
<td>Développer des projets</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grands changements de posture, tolérance, aider les autres, mes collègues</td>
<td>Beaucoup appris des œuvres et du travail sur les œuvres et arts plastiques</td>
<td>Développer des projets</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Beaucoup appris des œuvres et du travail sur les œuvres et arts plastiques</td>
<td>Esprit professionnel</td>
<td>Confiance, capacité à explorer des mondes plus complexes, oser des idées saugrenues.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Esprit professionnel</td>
<td>Curiosité des enseignants</td>
<td>Déployer d’autres stratégies dans des registres comme la lecture, l’écriture, et le transfert de ces apprentissages mis au point par l’enseignant</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Curiosité des enseignants</td>
<td>On apprend tous les jours</td>
<td>Déployer des stratégies dans des registres comme la lecture, l’écriture, et le transfert de ces apprentissages mis au point par l’enseignant</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>On apprend tous les jours</td>
<td>Pas de données</td>
<td>Développer des projets</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pas de données</td>
<td>Je me réjouie d’apprendre avec eux, ou je fais avec eux parfois</td>
<td>Lâcher prise ; mettre les élèves dans l’enquête (48 GD)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Je me réjouie d’apprendre avec eux, ou je fais avec eux parfois</td>
<td>Lâcher prise ; mettre les élèves dans l’enquête (48 GD)</td>
<td>Lâcher prise ; mettre les élèves dans l’enquête (48 GD)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lâcher prise ; mettre les élèves dans l’enquête (48 GD)</td>
<td>En vue, en vue, sauf la parole, comprendre mieux les autres, ce qui nous entoure, développement personnel</td>
<td>En vue, en vue, sauf la parole, comprendre mieux les autres, ce qui nous entoure, développement personnel</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Développement de la personne**

Mise en évidence d’une prise de cas du développement

Savoir puiser des idées dans les œuvres

Partager avec les élèves les expositions

Grands changements de posture, tolérance, aider les autres, mes collègues

Beaucoup appris des œuvres et du travail sur les œuvres et arts plastiques

Esprit professionnel

Curiosité des enseignants

On apprend tous les jours

Pas de données

Je me réjouie d’apprendre avec eux, ou je fais avec eux parfois

Lâcher prise ; mettre les élèves dans l’enquête (48 GD)

En vue, en vue, sauf la parole, comprendre mieux les autres, ce qui nous entoure, développement personnel

**Compétences acquises**

Mise au point des disciplines, croisement

Valider des compétences dans les ateliers avec les élèves

Besoin d’un gros boulot

Hypothèses, transfert science à art

Développer des projets

Lâcher prise ; mettre les élèves dans l’enquête (48 GD)

Confiance, capacité à explorer des mondes plus complexes, oser des idées saugrenues.

**Déclinaisons du travail professionnel et sur le travail professionnel**

Ouvrir d’autres séquences qui donnent d’autres idées

Besoin de travail de fond

Le développements des connaissances sur les œuvres, amène les enseignantes à conforter leur point de vue

Aider vers les autres enseignants, les collègues, l’accompagner

Déployer d’autres stratégies dans des registres like la lecture, l’écriture, et le transfert de ces apprentissages mis au point par l’enseignant

**Effet systémique**

Un travail qui donne du travail.

Evolution du langage des
### Engagement dans le travail

<table>
<thead>
<tr>
<th>un travail de fou</th>
<th>des enseignants. S’y mettre quand les élèves réagissent devant les œuvres</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>élèves, du vocabulaire (CP)</td>
<td>Aller plus loin dans d’autres disciplines, effort supplémentaire, persévérance constante</td>
</tr>
<tr>
<td>Immerger les élèves dans l’œuvre et faire entrer dans l’arrivée de l’artiste (4GID)</td>
<td>Capital : avoir envie de l’engagement, encore plus aujourd’hui, difficulté d’enseigner, même en MS de maternelle (M)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Prise de conscience de démarches prise dans la didactique : arts visuels, artistiques, pratiques plastiques utilisées et modifiées

<table>
<thead>
<tr>
<th>Copier le réel</th>
<th>Etre sur le terrain</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Engager l’élève sur le terrain</td>
<td>Construire autour des démarches d’artistes : l’air en bouteille de Duchamp, œuvre qui révèle</td>
</tr>
<tr>
<td>Passer de la sculpture prise en photo, au dessin en 2D, substitut de l’image photographique</td>
<td>La science lieu de l’observation ; ce modèle de travail est repris en arts visuels : l’observation fine est transférée en AV</td>
</tr>
<tr>
<td>Régularité et investissement identique d’association des œuvres, de réseaux : le cercle par exemple Association avec ces pratiques et références proposées</td>
<td>Les œuvres comme élément primordial de la copie. De l’œuvre d’aucune des œuvres Pratique et œuvres sont intégrées, indissociables</td>
</tr>
<tr>
<td>Copier le problème du modèle (GID) Faire, refaire et défaire (LM) toujours sur le motif. Se laisser bercer par l’œuvre, se laisser prendre au jeu</td>
<td>L’œuvre fait rechercher des démarches d’autres artistes, d’abord d’autres œuvres, et de fil en aiguille, on construit un réseau. L’œuvre porte en elle des solutions. La pratique ensuite instaure un climat de travail plus exigeant, plus précis.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### ANALYSE DES ENSEIGNANTS: conception personnelle

<table>
<thead>
<tr>
<th>Analyse de pratique</th>
<th>Recul</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Se coller à l’œuvre pour mémoriser l’œuvre</td>
<td>Le “à la manière de” peut de ça, sortir de ça, s’accuser. Possibilité de la reproduction plus jeune. Alors que le</td>
</tr>
<tr>
<td>Le “à la manière de”</td>
<td>Sortir du “à la manière de”</td>
</tr>
<tr>
<td>Utiliser la malléabilité des élèves, toucher les enseignants pour qu’ils transmènent aux élèves (LM)</td>
<td>Essayer de “à la manière de” mais ancré dans les pratiques anciennes, obligatoire et pénible. Le plaisir est dans le travail plastique, mais dans la création, même si celle-ci</td>
</tr>
</tbody>
</table>
plaisir est là.

| Regard sur les productions des élèves et Attitudes face aux œuvres | Je ne sais pas faire, mais je les mets au travail en confiance | Autonomie des élèves Abstraction comme processus mental de démarche : questions posées aux élèves, par exemple | Processus mental de démarche évolué : Attitudes autonomes et impliquées. Regard sur les productions transitoires, pas que le produit fini | Redécouvrir les élèves (16GD) Accepter qu’ils produisent autrement que par la parole, (44GD), le discours sur l’œuvre (46GD) | Bienveillance du regard M : ils doivent être dans l’action, le faire, il faut travailler, faire et refaire, défier, retravailler, recommencer... c’est long |

### REFLEXION SUR LES GRANDES QUESTIONS DE L’ART, DE L’ÉDUCATION ET DE L’ENSEIGNEMENT DE L’ART

| Le beau Expression synthétique | Etre capable de s’interroger sur l’éducation à l’art : regarder le beau, comment ? | Redéfinition dans la classe, ensemble, avec les élèves, pour ne pas être sur « n’importe quoi » ! | C’est essentiel qu’ils trouvent beau leur travail Le beau est plaisant Agréable, on a tous envie de beau. Mais àia ne veut pas dire que le laid, l’ignoble, n’a pas sa place. |


| Qu’est-ce qu’une œuvre. | Débat sur l’œuvres, résolu par l’œuvre. |
**d’art ?**

ensemble sur ce qu’il y a à voir et non pas » y a rien à voir « ce qu’est une œuvre

<table>
<thead>
<tr>
<th>Le lieu de l’art</th>
<th>Le musée</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Se rendre compte que les lieux de l’art c’est aussi la rue, les habitations, qui ont de la valeur</td>
<td>Y aller</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>L’expérience esthétique</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>L’art n’est pas que les tableaux, la peinture</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>La place et rôle de l’œuvre à l’école</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Casser le quotidien, surprendre, divertir</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rôle de l’enseignant Passeur</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Passer le plaisir de l’œuvre (Mlé, GD, LM)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Comprendre le monde Élève s’ancre</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Voir autrement, Regarder autrement, Cités sociales de l’œuvre, ouvrir aux Combiner œuvres et sciences les Être autonomes, vis-à-vis de L’art s’adresse à l’histoire et mais en avant le Comprendre les choses qui les Être autonomes face aux œuvres, Savoir accepter ce qu’on a sous Les œuvres offrent une vie plus sereine, accompagnent le Comprendre l’autre à côté de soi, les autres plus loin, et les</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(44GD)
| sur l'humanité | observer | autres et à soi, être libre de penser | œuvres aident à voir, à observer, éduquer le regard | monde, pouvoir librement penser | monde dans lequel nous vivons, l'art nous aide à le comprendre | entourent, la chaleur du sable sous nos pieds, il faut vivre les expériences pour comprendre le monde | apprendre à dire et à faire, les œuvres nous apprennent ça | les yeux, comme de l'art : apprendre des œuvres à comprendre notre environnement | quotidien de notre vie (20GD) Les œuvres nous permettent de vivre avec les autres, l'art permet cette compréhension de l'autre, elle le tolère face à nous, nous ne le voyons pas, nous voyons ce qu'il fait et nous pouvons l'analyser. | peuples plus loin encore, le monde. |
LISTE DES OCCURRENCES DANS LES ENTRETIENS

NOMS et ADJECTIFS

Acceptation
Accompagnement
Acculturation
Actif / passif
Amateur
Angoisse
Appréciation
Appréhension
Apprentissage
Appropriation de l’œuvre
Approche
Aptitude
Armes
Architecture (le mur)
Art
Articulation
Artiste
Aspect physique de l’œuvre
Attentif
Attention
Attrance
Attitude
Auré
Automatisme
Autonome / Autonomie
Averti
Aveugle
Bain culturel
Le beau, la beauté, Le bien fait,
Bibliothèque personnelle (artothèque)
Bonheur
Cadeau
Calme
Changement de posture
Cheminement
Choix, choix de l’œuvre
Circulation
Communicatif
Communication
Cohérence
Compétence, compétence professionnelle
Composante de l’œuvre
Concentration
Conception de l’art
Conception du monde
Conception étirée
Conception vieillotte
Confiance (Manque de confiance)
Consommation
Contact (Contact physique)
Contemplation
Contenus d’enseignement
Conviction
Contresens
Corps, le corps participe
Corporalité
Création
Culture
Curieux
Curiosité
Danger
Démarche
Démarche recommandée
Démultiplication
Déplaisir
Détail
Développement
Didactique
Dispositif pédagogique
Dispositif de rencontre de l’œuvre
Ebranlé
Eclairé/
Ecoute de soi
Effrayant
Emotif
Emotion(s)
Emotionnel
Empreinte
Emprunt
Engagement
Enquêteur, chercheur
Entretien, (analyse de pratique),
Étouffement
Événement
Existence
Expérience esthétique
Expérience physique
Expérience sensible
Expérimenté
Extensibilité de l’œuvre
Face à face
Finesse
Flexibilité
Fluide
Fonction/ Utilité
Formatage scolaire
Formel
Fréquentation
Gestes professionnels
Goût
Habitude
Habitus
Hermétique
Histoire de l’art
Histoire des arts
Idéal de la rencontre
Idée reçue
Illumination
Imagination
Impasse
Implication
Impressionnant
Impressionné
Inaccessible
Indescriptible
Inexpérimenté
Injonctions
Instable
Intelligible (sensible)
Intérêt
Intime
Intimiste
Inutilité
Judgement personnel
Judgement esthétique
Lâcher prise
Largeur d’esprit
Lenteur
Liberté d’expression
Lieux / espaces
Lieux culturel
Lieux d’art
Lieux d’exposition
Liquide
Liste (réseaux)
Maitrise de la langue
Marque de confiance
Matérialité
Médiatrice/ Médiation
Mémoire
Mémoire culturelle
Mémoire symbolique
Mémorisation
Mise en danger
Monstration
Mystère
Non palpable
Notion
Nourriture
Objet, objets d’art
Objectifs recommandés
Observation
Œuvre
Œuvre authentique
Œuvre d’art
Œuvre originale
Ouvert (ouverte)
Ouverture
Ouverture d’esprit
Palpable (non-palpable)
Parcours
Partage
Partenariat
Participation
Passation
Passeur
Passif
Passion
Personne /ressource
Plaisir(s)
Pli
Porosité
Posture, changement de posture
Posture éclairée
Pratiques Plastiques,
Pratiques Artistiques
Pratiques pédagogiques,
pratiques d’enseignant
Préoccupation
Présentation
Prêt
Prise de risque
Privé de porosité
Privilège
Privilégié (moment)
Problématique
Production
Production (vs réception)
Programmes
Projet
Prudence
Qualité
Quotidien
Quotidienneté
Rapport à l’œuvre
Raisonnement
Raisonnable
Résonance
Résonnant
Réalisation
Réalité de la rencontre
Réception
Recommandation
Réflexion
Règles d’action
Régularité
Relation (Mise en relation)
Rencontre
Rencontre régulière
Répertoire d’œuvres
Représentation,
Représentation figurée
Reproduction
Répulsion
Réseau(x)
Résistance
Ressenti
Ressources
Retour
Risque
Rôle de l’enseignant
Savoirs
Secoué
Secret
Sens/ Insensé
Sensation
Sensibilité
Sensible/réfléchi
Sensoriel
Serein
Solitaire
Solitude
Spatialité
Spectateur /regardeur
Subjectivité
Superficiel
Symbole
Symbolique
Terrorisé
Tolérance
Toucher (le)
Tranquille
Transfert
Transférable
Travail (production)
Traversée
Temps, durée
Trésor
Utilité/ inutilité
Valeur
Vecteur
Vibration
Vide/ silence
Violent
Vivant
Vrai grandeur
Vrai (fascination du)

VERBES
Accepter
Affiner (le regard)
Affirmer
Agir
Appréhender
Apprendre
Apprivoiser
Approcher les œuvres
(M’approcher)
Arts
Arts plastiques/ arts visuels
Cheminer
Copier, Copier « A la manière de »
Convaincre
Culpabiliser
Désinhiber
Discuter
Ebranler (se laisser)
Entendre
Impressionnant,
impressionné
Lâcher prise
Mimer une émotion
Observer
Occuper
Occuper l’espace de la parole
Oser
Papoter
Parcourir (lieux, espaces)
Parler
Partager
Répondre aux objectifs
Ressentir
Revenir
Revoir
S’approprier, S’approprier
la visite, s’approprier
l’œuvre, le lieu de
l’œuvre
Savoir
Se connecter
Se déplacer
S’embarquer
S’emparer
S’engager
S’habiter
S’habituer à se déplacer
S’impliquer
S’investir
Se laisser ébranler
Sentir
Submerger
Susciter
Tarauder
Toucher
Transférer
Traverser
Vibrer
Voir

TERMES
SPECIFIQUES ARTS
PLASTIQUES
QUESTIONS ORGANISEES POUR LA RECHERCHE

PHYSIQUE DE L’ŒUVRE
Comment les œuvres d’art, leurs expériences esthétiques et les diverses stratégies de rencontre de l’œuvre d’art, ouvrent aux enseignants des possibilités de nouvelles manières pédagogiques ?
Comment la rencontre d’œuvres d’art dans les lieux même de leur installation ou de leur exposition, enrichit les enseignants et les aide à trouver des situations de pratiques pédagogiques et situation de mise en œuvre de séquences pédagogiques pertinentes, riches, novatrices et créatrices, pour les élèves, donc dans les productions même des élèves et dans les pratiques pédagogiques ?
Comment les stratégies de rencontres de l’œuvre d’art en général, que nous mettons en formation, permettent-elles aux enseignants lors de mise en œuvre de séquences d’arts plastiques, de procéder ou de s’approprier des pratiques pédagogiques variées, innovantes, risquées ?
Quelles incidences ont les œuvres d’art en général, et l’œuvre d’art en particulier dans les mises en œuvre pédagogique ? Quels chemins parcours les enseignants qui travaillent avec des œuvres d’art dans leur classe ?
Pourquoi les enseignants enseignent-ils peu les arts plastiques ? La réponse « manque de formation » très souvent évoquée, ne pose-t-elle pas un problème culturel d’habitus ? Ou encore, ne fait-elle référence à une situation historique de la prégnance du maître sur les élèves ? L’enseignant n’évoque-t-il pas parfois une peur face à l’œuvre, parce qu’il y aurait un contexte de savoir qu’il n’a pas, et qu’il croit à tort utile, pour les élèves ? Ne pense-t-il pas que c’est de cet enjeu de connaissance dont il s’agit ?
Est-ce qu’il n’y a pas d’autres hypothèses ? Culture initiale, famille culture, est-ce que tous ont envie de pratique plastique ? (exemple, la musique ah oui j’aurai bien voulu faire de la musique, mais de la peinture, non ça ne m’a jamais branché !)
Pourquoi croit-on que les rencontres d’œuvres, les musées, les ateliers de pratiques artistiques sont importants comme éléments de construction d’un individu et ce de manière positive ? Qu’est-ce qui nous fait penser cette éducation en termes de « bénéfice » ?
Qu’est-ce qui me permet de dire que les œuvres d’art jouent un rôle dans la formation des enseignants ?
Mon expérience de formateur, une volonté de toujours sensibiliser aux œuvres, projets, ateliers, visites, déplacement, installation d’œuvres auprès des élèves et dans les sites IUFM (Carcassonne, Perpignan, Montpellier : je m’appuie sur des mémoires de ces 10 dernières années)
Qu’est-ce que ça veut dire sensibiliser ? Rendre poreux l’esprit au contraire d’hermétique et de fragmenté !
Est-ce que ce sont les séquences spécifiques des arts plastiques qui génèrent l’utilisation d’œuvres d’art comme références ? Peut-il y avoir des séquences où l’œuvre d’art est indispensable ? Inversement, y a-t-il des séquences où l’œuvre d’art semble inutile ? De quelle manière est-elle alors indispensable ou inutile ?
Œuvre indésirable dans la classe ; le problème du choix de l’œuvre, l’œuvre refusée, l’œuvre refusée par les élèves ? Y a-t-il des œuvres qui posent problème devant les élèves ? Quelles réactions des élèves devant les œuvres refusées ou réfutées ?
Qu’est-ce que la ou les rencontres de l’œuvre d’art apportent sur le plan des pratiques pédagogiques en arts plastiques ? Quels regards sur les œuvres renvoient cette ou ces rencontres ? Un effet retour ?
CONSTAT
La confrontation de l’œuvre aux productions des élèves, demande une véritable mise en scène quand elle existe. Pourquoi les enseignants montrent-ils les œuvres non pas en regard des productions des élèves, mais après, comme si les élèves ne devaient pas confronter leurs productions aux œuvres ?

Que viennent chercher les enseignants dans les œuvres ? D’abord espèrent-ils tous quelque chose ? Et quoi ?

Est-ce qu’un objectif de l’enseignant, pourrait être celui d’y trouver seulement des éléments de technique ?

L’artiste est responsable de son œuvre. Et amener les élèves à cette responsabilité dans sa production est-il un enjeu particulier de la séquence d’arts plastiques ?

Méconnaissance des collègues, sur ce qui est fait en classe, et sur ce qu’est réellement proposé en arts plastiques, d’où une certaine hantise !

**LE QUOTIDIEN, LA ROUTINE, LE POINT DE VUE, LE CHANGEMENT D’ÉCHELLE** !

L’œuvre peut tout aussi bien jeter un discrédit sur le quotidien, comme le magnifier. On ne regarde plus les simples navets de la même manière quand on a vu une œuvre de Michel Blazy. On peut ricana à voir installer dans des jardins privés une petite sculpture prétentieuse et qui nous fait penser aux grandes œuvres, tout en étant qu’une pâle copie.

**LE HASARD DE LA RENCONTRE**

Dans tous les entretiens que j’ai pu faire depuis une dizaine d’années, je n’ai encore rencontré personne qui de son propre chef à un âge possible, soit allé seul, voir une œuvre. La rencontre est toujours à l’occasion d’une visite provoquée, d’un tiers se mêlant de l’éducation de l’enfant, ou d’un adulte aimant qui fait partager quelque chose. L’œuvre d’art se partagerait-elle ? Les lectures sont toujours la composante supplémentaire à cette rencontre.

Le désir de suivre des pas, de « faire comme », de poursuivre une passion, de mettre en valeur ce qui a été offert, est-il un élément récurrent ?

**EMOTION**


Problématique de l’émotion : quels sont les éléments fondateurs dans une œuvre, un spectacle, quels qu’ils soient qui permettent de construire l’émotion ? L’humain ? L’humanité ?


**DÉTOURNEMENT**


**OUTILS**

L’œuvre d’art ne serait-elle pas un filtre physique, qui nous permettra d’entrer dans des prospections de l’autre ? N’ouvre-t-elle pas par l’intermédiaire de ce filtre à un esprit particulier, plus flexible, plus fin, plus délicat, plus tolérant vis-à-vis de l’autre ?
## Résumé des programmes primaires sur les 3 cycles

### Cycliste I Maternelle PS jusque GS
- Entretenir de nombreux entre les domaines d’apprentissage : 6 grands domaines
- **S’approprier le langage** : s’exprimer sur leur production
- **Découvrir l’écrit** : préparer une exposition, mettre des noms d’artistes
- **Devenir élève** : apprendre à apprendre de l’autre
- **Agir et s’exprimer avec son corps** : les gestes et les outils
- **Découvrir le monde** : des matières, des supports, des outils…
- **Percevoir, sentir, imaginer, créer**
  - Sensibiliser, rendre sensible, mener des activités visuelles, tactiles, auditives développer : le sensoriel
  - Solliciter son imagination
  - Apporter des connaissances
  - Mettre à l’épreuve sa capacité d’expression
  - Solliciter les émotions et apprendre à s’exprimer et échanger avec les autres
- Nourrir la curiosité au monde

### CYCLE II apprentissages fondamentaux CP CE1
- **Démarrage de l’Histoire des Arts**
- **Contact avec les œuvres**
  - Domaines des arts visuels très variés
  - Arts plastiques
  - Cinéma
  - Photographie
  - Design
  - Architecture
  - Peinture
  - Arts numériques
  - Gravure
  - Bande dessinée
  - Sculpture
- **Exprimer ce qu’ils perçoivent**
- **La pratique doit être régulière et diversifiée**
  - **Les expressions plastiques** : Dessin
  - Les réalisations d’images fixes et mobiles
  - La peinture
  - La photographie numérique
  - Le cinéma, le montage de petits films avec des logiciels simple et RIP (reconnu d’intérêt pédagogique)
  - La vidéo
  - L’infographie
- **Les procédures doivent être simples et permettre l’expérience**
  - Recouvrir, tracer, coller, monter, composer en 2 dimensions ou 3 dimensions,
  - Varier, les outils, les

### CYCLE III, cycle des approfondissements
- Histoire des Arts en priorité : demande de la pratique, des projets, et une recherche dans les 6 domaines de l’histoire des Arts :
  - L’Espace
  - Le spectacle vivant
  - Le son
  - Le langage
  - Les arts visuels
  - Le quotidien
- Le programme de l’histoire des Arts se calcule **en partie** sur le programme d’Histoire.
- Il est possible de solliciter des œuvres contemporaines en parallèle.
- **En adéquation**
- Les pratiques artistiques et plastiques doivent être **régulières et diversifiées**
- Varier les supports les matières, les outils, les gestes… (CF maternelle)
- **La fréquentation d’œuvres et la rencontre avec des artistes doivent être privilégiées**
- Favoriser l’expression et la création est une autre des priorités de l’enseignement

### En cycle III
- Développer en classe des collections d’objets, d’images, qui figureront dans un musée personnel ou musée de classe
| Proposer le plus de variations possible autour du dessin : Expérimenter des matières, des instruments, des outils, des textures, des médiums, des supports, techniques, collages, collages en relief, peintures, assemblages, modelage, mixage et métissage, des compositions plastiques Découvrir, utiliser, réaliser, observer, fabriquer des images et des objets | instruments, les gestes, les médiums, les supports… (CF maternelle) |
SIGLES UTILISES


ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles

BO : le bulletin officiel - ministère de l'éducation nationale

CAFIPEMF : certificat d’aptitude aux fonctions d’instituteur ou de professeur des écoles maître formateur

CAPES : certificat d’aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

CRPE : concours de recrutement de professeur des écoles

DAFPI : délégation académique à la formation professionnelle initiale

DRAC : direction régionale des affaires culturelle (du Languedoc-Roussillon)

ECLAIR : Ecole Collège Lycée Ambition Innovation réussite

GFA : groupe de formation active

IMF : instituteur maitre (institutrice-maitresse) formateur (formatrice)

IA-IPR : inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional

IEN : inspecteur éducation nationale

INA : institut national de l’audiovisuel

INRP : Institut Nationale de Recherche Pédagogique

MAFPEN : Mission Académique à la formation des personnels de l’Education nationale.

MAT : maître d’accueil temporaire, niveau primaire (maternelle et élémentaire)

MEF : métiers de la formation

PAC/ classe à PAC : classes à projet artistique et culturel (PAC)

PE1/PE2 : l’ancienne formation des étudiants avant le master ; les étudiants en PE1 préparaient le concours du CRPE. Les étudiants en PE2, l’année suivante, avaient réussi le concours et étaient en formation en alternance.

PES/PEFS : professeur stagiaire, autrefois appelé Titulaire première année soit T1 : T2 etc.

PSTG : professeur stagiaire 1er degré
SYNTHÈSE DES RESULTATS PAR AXE D’ANALYSE, TABLEAUX SYNOPTIQUES

11.1 Rappel de notre problématique
Que peut-on savoir du rapport à l’œuvre construit par nos interlocuteurs, et des dynamiques de son élaboration familiale, scolaire, et professionnelle ? Que peut-on savoir de la genèse de ce rapport à l’œuvre et du rôle qu’ont pu jouer certaines rencontres séminales (axe 1) ? Quels sont les éléments d’une théorie personnelle de l’art, de l’œuvre, de l’expérience qui sous-tendent ce rapport à l’œuvre (axe 2) ? Dans quelle mesure le rapport à l’œuvre de nos interlocuteurs détermine-t-il leur pratique professionnelle ? Ainsi, est-il possible de faire un lien entre ce rapport à l’œuvre et les conceptions que se font les enseignants des gestes professionnels clefs de leur métier, et en particulier de ce qu’ils appellent rencontre avec les œuvres (axe 3) ? Enfin, dans quelle mesure s’exprime, en lien avec les éléments précédents, une capacité à réfléchir sur leur rapport à l’œuvre, à questionner leurs réponses aux grandes questions de l’art, et enfin à interroger leurs principes de travail et à les ajuster (axe 4) ?

11.2 Synopsis des résultats des 12 analyses, selon l'Axe 1 : Éléments référant à la biographie et à la genèse d'un rapport à l'œuvre

MOTS CLEFS : Rapport à l’œuvre / expériences / genèse / didactique

| Les premières œuvres sont fondamentales pour tous les partenaires interrogés | Premières rencontres :
Livres, bande dessinée, peinture immense, cinéma et théâtre, vidéo, œuvre réelle, œuvre du père |
| Mots clefs : expérience initiale | L'œuvre en train de se faire, première œuvre vue en vraie par rapport à la reproduction émerveillement ou déception (Joconde toute petite), peinture portrait de la maman, œuvre découverte parce que les élèves la découvre. Seule Isabelle ne se souvient pas, mais elle a rencontré des œuvres. Une œuvre parce qu'on avait le droit de toucher : Saytour à Céret. |
| Mots clefs : APPRECIATION (=processus) | Tous évoque le plaisir positif, mais avec nuances, Le plaisir ou émotion euphorique (=marquée positivement |
**EMOTION** (catégorie générale)
**PLAISIR** (une des sous-catégories de l’émotion)

Emotion peut être surprise, étonnement, intérêt, amusement, voire plus intense, peur.

Gaëlle : « Jean-Louis, genre lui aussi il a eu peur, tu vois » (391GD 11 juillet 2012)

voire négative : dégoût, incompréhension, désorientation, déception… (Joconde toute petite (59 LA 23 décembre 2012)

Gaëlle : « la personne qui expliquait sa nuit blanche et ce face à face avec l’œuvre… » (52GD mai 2011)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mots clés :</th>
<th>ECOUTE, ATTENTION,</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>CONDITIONS OPTIMALES</td>
<td>Laisser du vide, du silence du blanc</td>
</tr>
<tr>
<td>Laisser du temps pour rencontrer</td>
<td>Installer la rencontre dans une durée propre mais aussi dans une qualité d’attention (pas seulement le temps, une capacité d’écoute, un « faire silence »</td>
</tr>
<tr>
<td>TEMPS et LIEU</td>
<td>Le temps et l’espace répondent aux attentes de rencontre avec l’œuvre</td>
</tr>
<tr>
<td>déjà dit : à redistribuer dans les entrées</td>
<td>Extensibilité de l’œuvre ; ramification de l’œuvre voir ECOUTE, ATTENTION,</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Mots clés :**

Stéphanie, Layla, Gaëlle, Manon « involontairement, par peur du vide » (123 MG mars 2011)

Ludivine : « Faut pas avoir peur du blanc ! » (369LA 23 décembre 2012)

Voilà ! Oui du vide ou du silence ! » (371LA 23 décembre 2012), « les premières fois, il risque d’y avoir pas mal de silence » (399LA 23 décembre 2012)

Serge : « le gamin, c’est plus le silence qui est intéressant » (412 SD 14 sept 2011)

Isabelle : « Oui §§, silence, oui et vide ! » (1174IS 20 juin 2011)

« la peur du silence, le silence c’est le vide il ne peut pas y avoir de vide dans la classe » (61SR27 juin 2009)

Apprendre à gérer le vide, apprendre à ne rien dire

Ne pas essayer de combler des vides

Stéphanie

Layla : S’ouvrir à l’œuvre, aiguiser ses sens, Se laisser envahir par l’œuvre (DELEUZE, 1998 : 105 L’extension de l’œuvre baroque), l’œuvre se ramifie, s’étale

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mots clés :</th>
<th>Rapprocher notre manière de voir les œuvres à notre manière d’écouter / de se rendre capable d’écouter la musique / conditions de l’écoute, mais aussi silence / calme, etc.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Magie de l’œuvre</td>
<td>Œuvre magique</td>
</tr>
<tr>
<td>AURA, propriété propre de l’œuvre, en émergence, comme une représentation, pas une essence</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Mots clés :**

Stéphanie : « C’est magique, ouais y a ce côté magique de l’œuvre, » (838SR 7 juin 2012)

Cathy : « Le moment qui a été magique » (162 CM11 janvier 2012) ; « le plus magique » (368 CM11 janvier 2012)

Nathalie : « Et ça reste quand même magique » (429NB 7 mars 2012)

Layla : « l’œuvre est magique »
| Mots clefs : |
| TENSION / PRESSION: |
| L’œuvre crée une tension chez l’enseignant : faut-il tout dire de l’œuvre ? Que faut-il dire et savoir de l’œuvre ? Que dois-je transmettre ? |
| Christine : « D’où la magie » (323CC 20 juin 2012) |
| Stéphanie : Tendu, tension, apaiser ces tensions Christine, Gaëlle, Layla, Lâcher prise pour laisser avancer les élèves dans la rencontre avec les œuvres seuls : tension entre vouloir et accepter |
| Mots clefs : |
| L’INTENTION celle des artistes comme composante de l’œuvre / de sa réception, comprendre que l’œuvre d’art est définie comme intention ? |
| Mots clefs : |
| REVELATEUR et comme MIROIR de soi : projection |
| Mots clefs : |
| L’usage des lieux d’art est un construit, un appris |
| Christine : Apprendre à savoir ce qu’on y fait : « se dire aller dans un musée et comprendre ce que j’y fais, ce que je regarde » (161CC5 janvier 2012) Franciscia : apprendre de l’œuvre dans le lieu |
| Mots clefs : |
| Les lieux d’art offrent la possibilité d’un rapport au corps / CORPORÉITÉ Pratique devant les œuvres Les lieux de l’art sont importants LIEU : le lieu de l’œuvre, son environnement matériel, les conditions matérielles de la rencontre sont un déterminant de la qualité de l’expérience, et donc les organiser et un savoir faire professionnel (MISE EN SCENE) Mots clefs : « Vivre » « se |
| Manon, Gaëlle, Isabelle, Philippe, Nathalie Franciscia, Cathy la pratique plastique change le point de vue sur l’œuvre placer ici : s’y sentir bien mais aussi : mouvement, liberté de Layla : le lieu d’exposition de l’œuvre est à regarder, aussi Gaëlle, Manon : Apprendre à gérer, à vivre, le déplacement, Le mouvement une manière d’avoir un autre rapport à l’œuvre : laisser bouger, s’y sentir à l’aise (6ème sens BERTHOZ) Stéphanie : Adapter le lieu donc Petite Galerie : « un lieu où les enfants se l’approprient » (754SR 7 juin 2012) Nathalie : s’y sentir bien, à l’aise, travailler à terre si on a envoye |
déplacer » « mouvement »
« être à l’aïse » voir ECOUTE
lien entre corporéité du spectateur et matérialité de l’œuvre
Intimité avec l’œuvre : la rencontre dans un lieu spécifique avec ses règles
Francisca : La Petite Galerie lieu de l’intimité par excellence : « c’est à leur échelle, et c’est intime »
(792LF19mars 2013)
Gaëlle, Manon

11.3 Synopsis des résultats des 12 analyses, selon l’Axe 2 : Éléments d’une théorie personnelle du beau, de l’art, du musée, etc.

<table>
<thead>
<tr>
<th>LE BEAU LE BIEN FAIT, LE RESULTAT, LE FINI</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mots clefs :</td>
</tr>
<tr>
<td>Le beau</td>
</tr>
<tr>
<td>Le bien fait,</td>
</tr>
<tr>
<td>Le résultat,</td>
</tr>
<tr>
<td>Le fini</td>
</tr>
<tr>
<td>Les élèves, mais aussi les enseignants,</td>
</tr>
<tr>
<td>montrent des développements inégaux d’une réflexion critique sur la notion même de beau et ses différents contenus conceptuels : confusion avec « fini », avec « appréciation »</td>
</tr>
<tr>
<td>Stéphanie</td>
</tr>
<tr>
<td>Serge : les élèves confondent fini, beau, bien fait, ils doivent construire eux-mêmes la question du beau</td>
</tr>
<tr>
<td>Christine : il faut aider les élèves à apprendre et comprendre pourquoi il trouve : « beau ».</td>
</tr>
<tr>
<td>Nathalie : problème pour les élèves, c’est qu’ils regresissent dans leur conception. Il y a un décalage entre leur perception et leur production, donc déception d’où régression.</td>
</tr>
<tr>
<td>Ludivine : la notion de beau est relative, il faut confronter les élèves à la question : faire la différence entre : « pas beau et j’aime pas » (513LA 23 décembre 2012)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Mots clefs :                             |
| Expérience esthétique comme expérience sensible |
| Apprendre la matérialité, le corps participe, les sens |
| Apprendre des connaissances |
| Une possibilité avec les élèves d’apprendre, accepter |
| Expérience esthétique comme expérience cognitive |
| Relation entre le sensible et le réfléchi, Relation entre une expérience sensible et une expérience cognitive, Expérience, conceptualisation verbalisée / nommée |
| Cathy : La matérialité de l’œuvre, toucher les œuvres |
| Francisca : toucher les œuvres du bout des doigts, capital pour respecter, les œuvres |
| Layla : l’expérience esthétique c’est laisser une chance à l’œuvre de nous toucher |
| Nathalie : apprend au fur et à mesure avec les élèves |
| Christine : apprend des élèves, ce qu’elle fait pour eux, elle le fait pour elle aussi ; on apprend par l’expérience de la rencontre avec l’œuvre, on ne peut pas faire autrement : « a quoi ça sert de savoir si le sable est chaud, si tu ne sais pas ce qu’est le sable chaud sous tes pieds » (40 CC10sept 2011) |
| Stéphanie : l’appropriation de l’œuvre est possible parce qu’il y a une conception personnelle de l’art. Apprendre des connaissances techniques peu utiles, l’artiste celui qui va au-delà de la technique |
| Philippe expérience esthétique des étapes à franchir, prendre son temps : affectif, descriptif, associer, référencer, et comprendre, interpréter, savoir |

Mots clefs : Manon : idées reçues, beaucoup de choses ont changé
| Mise en scène | Layla : On s’y ennuie, sortir de ces idées reçues du musée comme lieu « fastidieux », les enseignants et les enfants doivent reconquérir cet espace du lieu de l’œuvre. (301LM 1er août 2012)  
Gaëlle : trop de passivité, attention aux visites guidées qui ennuient  
L’espace de l’œuvre lui confère une sorte de stabilité, d’écrit protecteur, de mise en valeur de l’œuvre  
Cathy : repenser les possibilités de s’approprier l’espace du musée ; elle parle de « ruse » pour faire rencontrer les œuvres (stratégie de présentation ». (282 CM 11 janvier 2012) |
| --- | --- |
| L’œuvre dans le musée muséologie, muséographie, sciences et techniques du musée / de l’exposition (curatoring) à rapprocher de la problématique de la « mise en scène » de l’œuvre (y compris en classe)  
Le musée est ancré dans des traditions anciennes véhiculées par les enseignants, les publics  
Les modalités de présentation de l’œuvre = « jeux d’apprentissage » en didactique | Mots clefs :  
Toucher les œuvres  
Kinesthésie  
Constituants de l’œuvre / propriétés réelles  
Cathy : il faut essayer le plus possible de faire toucher, autre aperçu, le corps important, une meilleure mémorisation de l’œuvre, sensoriel important  
Francisca : toucher les œuvres, avant on pouvait  
Gaëlle : entrer dans les œuvres  
Nathalie : Support, dimension |
| Mots clefs :  
Conception sociale de l’œuvre  
Théorie personnelle  
Théorie en acte  
TRANSMISSION / Processus d’acculturation, | Manon : conception sociale, l’œuvre émotion forte, venir au musée le plus librement possible  
Stéphanie construit sa conception sur le modèle de ses parents, puis adapte la sienne à ses propres goûts. Elle acquiert ainsi de la confiance dans ses conceptions.  
Gaëlle : les disciplines artistiques motivent la rencontre avec l’œuvre  
Serge : c’est l’école qui doit apporter la culture et justement les moyens de changer les conceptions  
Cathy : l’enseignant doit accompagner les conceptions des élèves, les laisser agir pour qu’ils parlent  
Huguette : l’école a une lourde charge : transférer la rencontre avec les œuvres. C’est ce qu’elle transmet et transfert aux élèves  
Isabelle constate depuis quelques années une évolution des conceptions des élèves, moins rébarbatifs, l’œuvre est naturellement dans la classe, moins à se battre, effet de la rencontre régulière (« parts de marché » « tous les élèves ont un agenda Ben à la rentrée » (136IS 20 juin 2012)  
Philippe : apprendre à formuler sa compréhension personnelle de l’œuvre  
Philippe : « acculturation » (57PS 27 juin 2012) ; Serge : « culture légitime » et cultures des autres (113SD 20 juin 2012)(CF. acculturation comme rapport à l’autre)  
Cathy : parfois lutter contre les conceptions des parents |
| Mots clefs :  
L’œuvre est un outil, bien que | Stéphanie, Nathalie,  
Gaëlle : l’œuvre sert à élever l’esprit elle « éduque », elle... |
l'on garde l'idée qu'elle reste une œuvre d'art
La question du SENS de l'œuvre :
fonction cognitive (« son écho en nous », elle « enseigne quelque chose »).
fonction esthétique (émotion « nous touche »)
fonction éthique
fonction socialisation / »anthropologisation » : faire de nous des humains
Se méfier des œuvres faciles

« enseigne »
Serge renvoie la question aux élèves, pour les aider, il les fait réfléchir sur cette question. à comprendre, pour les obliger à penser l’art « dissident », l’art « rébellion » (294SD 14 sept 2011)
Philippe : la réponse de ce qu’est une œuvre d’art est travaillée avec les élèves pour que chacun se détermine. Une œuvre est une « respiration » (451PS 27 juin 2012) ; l’œuvre nous touche et doit trouver un écho en nous. Elle doit déloger nos habitudes et nos idées reçues y compris dans les valeurs de l’art elles-mêmes (485PS 27 juin 2012)
Serge : l’art dissident, l’art rébellion (294SD 14 sept 2011)
Layla : l’art contemporain est au service de la compréhension de notre quotidien, du monde dans lequel nous vivons = une autre fonction de l’art (fonction « faire penser », philosophique ou éthique
Manon : croyance figuratif plus facile

Mots clefs :
ATTITUDE : L’œuvre rend curieux
Sensible = éduquer « l’œil »
TOLERANT
Rapprochement avec l’éducation /
SENSIBLE = éduquer « l’œil »

Stéphanie : curiosité
Layla : l’œuvre rend curieux, l’œuvre complète notre formation, notre conception, notre œil, les œuvres nous éclairent sur les notions plastiques

Mots clefs :
L’art contemporain notion à déplacer vers questions d’histoire de l’art et terminologie de spécialité (catégories de l’art : article de référence Walton 1970 Catégories of art) : il faut disposer de catégories pour percevoir les œuvres et leur attribuer des propriétés

CONTEMPORAIN (qui se remet en question en permanence
Huguet : persuadée qu’il y a des savoirs pour comprendre quelque chose, essaie de changer cette conception, avec la formation
Manon : le risque avec le figuratif, réfléchir à la trop grande facilité de certaine œuvre
Gaëlle : « ils aiment pas l’art contemporain, parce qu’ils en ont peur » (47GD 11 juillet 2012)

Mots clefs :
Grandes question de l’art

Christine : l’enseignant doit réfléchir et questionner les grands questions ; les élèves apprennent à construire leur propre conception de l’art

Mots clefs :
Le figuratif et l’abstraction
Deux exemples souvent cités
Les élèves et les enseignants REFONT à leur niveau et avec leurs moyens les parcours intellectuels des sciences de l’art (histoire d’un côté, philosophie de l’autre)

Les codes du figuratif ne sont pas ceux de m’abstraction (Greenberg par exemple sur l’œuvre de Rothko)
Layla : dans l’abstraction il y a toujours une part de réalité
Nathalie : les élèves tombent souvent dans des conceptions toutes faites, pour que ce soit beau, par exemple il faut que ça ressemble quelque chose.
### 11.4 Synopsis des résultats des 12 analyses, selon l'Axe 3 : Éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mots clefs :</th>
<th>CRITERES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>TRACES EXPERIENCES / RAPPORT A L’ŒUVRE / GESTE PROFESSIONNEL / PRATIQUE PEDAGOGIQUE / ARTS PLASTIQUES / DIDACTIQUES : EXPERIENCES DE REFERENCE / TRANSFERER ELEVES</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mots clefs :</td>
<td>Cathy : s’est forgée sa manière de choisir, dans une exposition elle va pour elle, si elle pense qu’elle peut en tirer quelque chose, elle revient pour y réfléchir. (Restée gamine)</td>
</tr>
<tr>
<td>1 CHOIX Que faut-il choisir ? qu’est-ce qui relève des décisions de l’enseignante ?</td>
<td>Huguette : le choix des œuvres réelles, mais on peut préparer avant d’aller au musée sur des reproductions, facilité la rencontre par des jeux (Restée gamine)</td>
</tr>
<tr>
<td>2 Les VARIABLES Sur quels critères faire ces choix ?</td>
<td>Stéphanie : le choix des œuvres dépend des objectifs et liaison incompressible entre choix des œuvres et objectifs pédagogiques</td>
</tr>
<tr>
<td>3 LES CRITERES Mots clefs : en termes de gestes 1) Choisir des œuvres en fonction d’un PROJET : pour éduquer la sensibilité pour enseigner la curiosité, l’attention… pour faire réfléchir pour développer les connaissances pour apprendre les mots de l’art etc. (= DEFINIR DES CONTENUS, savoirs, savoir faire, attitudes…) 2) Choisir des œuvres comme élément d’un dispositif didactique, selon certains critères : par exemple, pratique, accessibilité force propre, aura contenu lisibilité etc.</td>
<td>Nathalie : les œuvres réelles aujourd’hui une évidence, parce qu’elles aident à la mémorisation des œuvres, varier les œuvres et les médiums. Elle travaille sur le film d’animation 3a, critères CRITERES=enrichir les références en vu d’enrichir les pratiques. Il revient aussi aux élèves d’aller puiser dans des banques de données que l’enseignant aura préalablement préparées. Christine : le choix est une attitude professionnelle, travailler à l’adéquation des références en fonction des productions des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>VARIABLES=MEDIUM Gaëlle : le choix primordial, changer de ce que l’on voir, la vidéo un médium intéressant, varier les médiums (ludique) Le medium comme outil et dispositif didactique (=ce que permet le videoproj)</td>
<td>Christine, Isabelle : la vidéo un très bon médium, sortir de la peinture traditionnelle (VARIABLES=MEDIUM) Isabelle : le choix des reproductions nécessite des outils ; internet, vidéo projecteur pour une bonne qualité d’image (VARIABLES=MEDIUM)et laisser les élèves chercher dans une banque (VARIABLES=MEDIUM) Serge : n’a pas honte de travailler avec des reproductions, MEDIUM il sait que ses élèves iraient...</td>
</tr>
</tbody>
</table>
difficilement au musée, il faut commencer par une culture de papier, culture légitime et la production plastique, les autoriser à. Reproductions de qualité : excellentes revues. 3B
Philippe : dépend de la place que l’on octroie aux œuvres, se poser la question comment on les présente. Les reproductions ne sont pas de mauvais outils, la preuve le détail si près de la Joconde, jamais on aura ça avec l’œuvre réelle, profiter de ce que peut apporter la reproduction.
Layla choisir des œuvres qui portent des messages (adolescents)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mots clefs :</th>
<th>Gaëlle : Crée de la culture</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Les réseaux d’œuvres (en fait l’œuvre n’est jamais isolée, mais des réseaux qui constituent l’unité fonctionnelle)</td>
<td>Christine : facilite le travail notionnel de l’enseignant</td>
</tr>
<tr>
<td>Mettre en réseau</td>
<td>Serge : Penser en qualité et en quantité, donc s’appuyer sur les réseaux d’œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Nathalie : les réseaux d’œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Huguette : sur le portrait permet d’aller plus loin</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Isabelle : les réseaux servent à construire des problématiques en arts plastiques et les références artistiques étoffent la culture des élèves.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Philippe : les réseaux d’œuvres construisent de la culture</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Layla : les réseaux permettent de comprendre mieux l’art, mais il faut accepter que le temps est nécessaire</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mots clefs :</th>
<th>Stéphanie : aller voir des œuvres réelles pour travailler cet aspect de l’œuvre.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Matérialité de l’œuvre (existence de l’œuvre vraie)</td>
<td>Philippe : se poser la question de la matérialité c’est se poser les problèmes de choix : si on a des objectifs, on devrait trouver ce qui nous manque. Les œuvres réelles apportent beaucoup pour comprendre notre métier (passeur d’œuvres)</td>
</tr>
<tr>
<td>Toucher l’œuvre</td>
<td>Layla : le privilège d’avoir des œuvres réelles : l’œuvre est un outil qui enseigne et qui aide à enseigner. La matérialité de l’œuvre se pense avec la spatialité.</td>
</tr>
<tr>
<td>Mettre au contact de l’œuvre objet matériel (les œuvres d’art sont d’abord des objets matériels, même conceptuelles)</td>
<td>Ludivine : le musée est à tout le monde, il faut y aller.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mots clefs :</th>
<th>Stéphanie : histoire des arts dès la maternelle, même en PS choisir des contenus, des DISCOURS montrer l’œuvre ne suffit pas, ou ne se limite pas à la présentation de l’objet</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Un rôle moteur des enseignants dans la rencontre avec les œuvres</td>
<td>Christine : rendre plus transparent le travail de l’enseignant aux yeux des élèves, montrer comment on travaille : recherche, préparation, pour donner du sens, être explicite ? explicitser ses intentions ? comment</td>
</tr>
<tr>
<td>Mots clefs : UTILISER LES RESSOURCES PROFESSIONNELLES</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>le choix d'outils professionnels</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Liens avec: Les programmes / injonctions</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Programmes en transparence :</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Arts plastiques école / collèges</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Histoire des arts</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Philippe : programmes de solides outils, ils sont enrichis de la didactique des arts plastiques</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Serge :</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gaëlle s'emploie à mettre en valeur les atouts de la discipline : la pratique plastique en regard des œuvres de références</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Mots clefs : LIEN ENTRE RECEPTION ET PRODUCTION |
| Nathalie : la pratique plastique est un médiateur de l’œuvre (air d’Espira). |
| Layla |
| Francisca |

| Mots clefs : Le lexique |
| Le vocabulaire de la discipline |
| FAIRE ENTENDRE LES MOTS DE L’ART |
| Problématique : quels types d’APPORTS et empruntés à quels discours de référence : sémiologie histoire de l’art, encyclopédie |
| Stéphanie : les élèves doivent très tôt être en contact avec le lexique qui leur permet de parler de ce qu’ils vivent dans la rencontre avec les œuvres. Lexique très précis détail couleurs et autres notions |
| Gaëlle : aider les élèves à trouver les mots justes pour parler de ce qu’ils ressentent. |
| Nathalie : faire passer le lexique important aux élèves: nature morte, composition, détail, format, genre. Les mots reviennent quand ils peuvent les utiliser (nature morte, chez Van Gogh) |
| Cathy : un lexique fin détail, composition, couleur, saveur, Huguette : le détail, la couleur, le portrait, l’échelle |

| Mots clefs : La pratique plastique un savoir important de la discipline : expérimentation |
| Sortir dilemme : pratique / technique |
| Les notions plastiques à découvrir et faire découvrir par les élèves |
| Didactique |
| Stéphanie : mettre les élèves dans l’expérimentation permet à l’enseignant apprendre par procuration sur les pratiques possibles, la technique ne doit pas être un problème, il faut essayer, seul l’artiste est capable de dépasser la technique. |
| Cathy : la technique est un blocage, il faut expérimenter (patouiller)et après on voit, trouver des outils pour réfléchir à sa production (aller dehors observer avec carnet et crayon) |
| Serge s’emploie à mettre en valeur les atouts de la discipline : la pratique plastique en regard des œuvres de références |
| Stéphanie : la couleur, la lumière et ombre, le détail |
| Nathalie : le détail, le format, les dimensions et pratiquer devant les œuvres ; invente et trouve des stratégies de pratiques plastiques pour faire comprendre les œuvres : exemple passer par le volume pour faire comprendre la nature morte. |
| Huguette : la pratique plastique est un accompagnement de la rencontre avec l’œuvre. La didactique des arts plastiques un vrai moyen de sortir du « à la manière
à déplacer vers didactique de ».  
Philippe : les outils numériques entrent des savoirs nouveaux qu’il faut prendre en compte.  
Layla : les constituants de l’œuvre sont des clefs qu’il faut essayer de trouver, elles procurent des pistes : le détail. Les consignes et les contraintes sont nécessaires et au service de la production de l’élève, dans un travail plastique, sinon les élèves sont perdus.  
Ludivine : la verbalisation permet de faire passer le vocabulaire de la discipline. La pratique plastique analysée permet d’aller plus loin dans l’expérimentation.
Stéphanie, Nathalie : Sciences et arts s’épaulent ; ce que la science peut faire pour l’œuvre ou inversement

| Mots clefs : Modalités de présentation des œuvres : faire rencontrer l’œuvre dans le lieu Raconter une Histoire Trouver des modes présentation de l’œuvre Modalité de présentation de l’œuvre Œuvre réceptacle d’une histoire personnelle. | Stéphanie, Cathy  
Mettre en situation d’attention les élèves (ECOUTE, ATTENTION)  
Huguette : le musée un lieu d’émerveillement, extraordinaire  
Manon fait raconter une histoire (MEDIATION)  
Philippe : la modalité de présentation des œuvres dépend du choix des œuvres et de la place qu’on leur accorde. (MISE EN SCENE)  
Ludivine : cherche à mettre en avant les œuvres en créant une modalité de présentation (tableau, rien).  
Laisse les œuvres à la portée des élèves, imprégnation Les adultes étudiants futurs enseignants n’y arrivent pas |

| Mots clefs : Déconstruire l’œuvre | Isabelle : déconstruire influence la dimension pédagogique du travail de l’enseignant, on y trouve des pistes  
Francisca  
Manon : rôle important du médiateur, aspect ludique, actif, il est passeur ; modalité, mode, stratégie,  
Philippe : le rôle de passeur, le cursus de l’enseignant l’aide à savoir quoi, quand, et comment passer les œuvres. L’école porte le projet culture (équipe).  
Serge : le rôle de l’enseignant est de donner aux élèves une certaine liberté d’expression, pas laisser n’importe quoi, mais travailler sur les consignes et contraintes, le matériel et le dispositif pédagogique des la séquences.  
Christine : le rôle de l’enseignant étayer et piloter tout le travail de rencontre avec les œuvres, parce qu’ils leur manquent l’articulation entre leur production et l’œuvre.  
Sinon risque de déception face à leur production  
Serge : rôle de l’enseignant conducteur entre création-autonomie-citoyenneté.  
Nathalie : rôle primordial de l’enseignant  
Huguette : rôle de l’enseignant amener les élèves au musée faire en sorte que les élèves adhère, entre dans le |
musée, stratégie de présentation des œuvres (jeu). Isabelle : l’enseignant est un passeur d’œuvres Layla : c’est une chose sérieuse et nécessaire. L’art n’est pas facile.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mots clefs :</th>
<th>Gaëlle : Layla qui l’a accompagnée Cathy : une enseignante qui lui donne une grille Nathalie : dans la formation de formatrice, découvre les œuvres Isabelle : de bons enseignants, qui lui donnent des bases pour comprendre et pratiquer Francisca</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 UNE FIGURE DE MEDIATEUR = (quelqu’un qui s’est interposé et a joué un rôle dans leur propre histoire) 2 Les enseignants ou personnes évoquent Ce qu’ils disent d’autres médiateurs qu’ils ont rencontré dans les lieux ou qu’ils sollicitent</td>
<td>Stéphanie : L’artiste est celui qui peut apporter des réponses au niveau de la matérialité de l’œuvre et autres apports (démarches) Christine : il faut un projet solide où chacun trouve sa place et ce qu’il a à faire devant l’œuvre et avec les élèves. Philippe : l’artiste a sa place dans une classe. Il aime les solliciter quand il en a l’occasion, autre dimension à la rencontre avec l’œuvre Layla : la rencontre avec l’artiste amplifie la rencontre avec l’œuvre et en plus si l’on peut voir l’artiste au travail, lieux encore de rencontrer le motif de l’œuvre, c’est-à-dire que l’on va travailler là où l’artiste travaille.</td>
</tr>
<tr>
<td>Mots clefs : Médiation par l’artiste c’est un point sur lequel Kerlan va t’attendre, à traiter avec soin et prudence : co-intervention artiste / enseignant</td>
<td>11.5 Synopsis des résultats des 12 analyses, selon l'Axe 4 : Éléments attestant de réflexivité et de créativité</td>
</tr>
<tr>
<td>PRINCIPE 1bis ; nourrir, prévoir des apports, ne pas laisser les et devant les o sans rien, outiller, Placer les œuvres, les déposer, mettre à disposition, organiser</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PRINCIPES</td>
<td>Définitions</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>-------------</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| PRINCIPÉ 2) observer les élèves, tenir compte des élèves, savoir observer les élèves. Mettre les élèves en action : tâches / activités précisées par consignes et contraintes. | PRINCIPÉ 2bis) laisser agir Gaëlle : Les lieux de l’œuvre sont des lieux neutres et permettent de voir autrement les élèves. PRINCIPÉ 2 Ludivine : la difficulté des élèves est mieux perçue dans les pratiques plastiques et rencontre avec les œuvres. Laisser de la place aux élèves dans la rencontre avec l’œuvre. On apprend autant dans la rencontre que les élèves. |}
| PRINCIPÉ 3) Prendre en considération les élèves. | PRINCIPÉ 4) Accepter qu’il y ait toujours quelque chose auquel on n’aura pas pensé: l’imprévu PRINCIPÉ 4bis) Se sortir de l’idée de résultat. PRINCIPÉ 5) Etre flexible, rebondir sur leurs travaux orienter autrement, rester flexible prêt à changer, donc s’OUTILLER et s’ORGANISER, mais en restant ouvert. |}
| Leur apprendre à être critique. L’enseignant s’adapte aux élèves. Ecoute, singularité de la rencontre. Donner la chance aux élèves : accéder aux œuvres. | Isabelle : La pratique plus importante Christine Huguette : impliquer les élèves dans la rencontre, les rendre actif Gaëlle Layla Serge |}
| PRINCIPÉ 5) Etre flexible, |
Progression en tant qu’enseignant auto développement personnel et professionnel : conscience qu’en ont-ils les acteurs ? DONC font le constat qu’ils ont développé les attitudes suivantes
A Fier, image de soi positive
Se sortir de l’idée d’incompétence
Satisfait
B Enthousiaste énergie
C culture se cultiver, être cultivé sans complexe
Appropriation des œuvres
D Indépendance
Travailler sur des modèles existant pour mieux s’en soustraire
E Oser, s’autoriser

Stéphanie parle d’outils qui ont été créés
Cathy a appris de l’observation fine de ses élèves, elle a cherché à contrer l’espace du musée comme frustrant ou interdit en allant dans des lieux qui autorisent
Gaëlle : Ne pas hésiter à s’emparer du patrimoine, apprivoiser les œuvres, chercher à s’informer sur les possibilités dans les régions.
Christine a travaillé sur le modèle d’Isabelle et maintenant elle peut s’en détacher, ne pas avoir peur de copier, pour s’approprier. Elle a un sentiment de développement professionnel important : elle ose.
Philippe s’autorise
Serge conscient d’un important changement de pratique pédagogique : changer son fusil d’épaule.
Nathalie : ose plus, il ne fait pas hésiter à se lancer, il n’y a aucun risque, prendre à l’humour notre non-savoir, beaucoup de plaisir aujourd’hui qui engage à poursuivre.
Huguette se sent plus confiante, malgré des difficultés qui font qu’elle se rend critiquable. Mais elle a progressé.
Isabelle : l’enseignement des arts plastiques nécessite des compétences complexe et demande un métier exigent et difficile, prenant. Acquérir des connaissance facilite le travail
Ludivine est fière de transmettre aux élèves des clefs pour la rencontre de l’œuvre

Avoir une vision positive de la FONCTION d’un enseignement de l’art et une vision claire et AMBITIEUSE de ses finalités, à rapprocher de A et B (Avoir conscience de son Rôle moteur de l’école-enseignant- artiste)
VISER LA QUALITE DE SON ACTION
La qualité, prendre conscience que la qualité est une chance donnée aux élèves

Stéphanie et Christine, Nathalie, Philippe : école doit apporter la culture, mission sociale et culturelle de l’école, l’école est un lieu de partage de cette culture.
Stéphanie : Un état d’esprit aujourd’hui qui fait qu’on ne peut plus travailler autrement
Philippe : qualité et diversité, autre chose que la peinture
Gaëlle reconnaît la chance en tant que jeune étudiante, d’avoir croisé
Layla et Piet Moget, transférer cette chance aux autres. ??, ??
Nathalie : l’exemple des formats, tromperie, à travailler par exemple pour une meilleure qualité sur des œuvres réelles. section 3
Huguette les œuvres réelles font résonner les reproductions et privilégier les modalités de rencontre avec les œuvres. Les reproductions doivent être de qualité. redite à propos d’œuvre authentique
| **Conscience et Reconsidération des blocages** | Philippe : les programmes peuvent bloquer savoir s’en départir  
Serge : sortir des problèmes de matériel, libérer par des situations problèmes où les élèves ont des choix à faire, les sortir eux de cette confusion entre le beau, bien fait fini  
Stéphanie, Francisca, Ludivine, Huguette, Nathalie : échapper à « à la manière de », parce que il y a appauvrissement des productions des élèves.  
Layla : la rencontres avec les œuvres toujours un combat  
Huguette : sortir du « à la manière de » un vrai renouveau, la formation un bien  
Ludivine : pour sortir du à la « manière de », les réseaux d’œuvres, ils amènent de la culture |
| Les logiques profondes : conscience d’une histoire des pratiques / reconstruire à partir « à la manière de » ou vouloir en sortir : Un dilemme : comment faire quand on ne sait pas ? |}

| Philippe : les programmes peuvent bloquer savoir s’en départir  
Serge : sortir des problèmes de matériel, libérer par des situations problèmes où les élèves ont des choix à faire, les sortir eux de cette confusion entre le beau, bien fait fini  
Stéphanie, Francisca, Ludivine, Huguette, Nathalie : échapper à « à la manière de », parce que il y a appauvrissement des productions des élèves.  
Layla : la rencontres avec les œuvres toujours un combat  
Huguette : sortir du « à la manière de » un vrai renouveau, la formation un bien  
Ludivine : pour sortir du à la « manière de », les réseaux d’œuvres, ils amènent de la culture |
# Tableau des dilemmes, négociations, ajustements du professeur

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gestion du temps et contrat</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Assurer le déroulement du plan du cours</td>
<td>Accepter et s’attarder</td>
</tr>
<tr>
<td>Le mener jusqu’au bout sans modification</td>
<td>Changer l’ordre</td>
</tr>
<tr>
<td>Pas de modification de contrat didactique et de communication, initial</td>
<td>Eliminer des questions</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>En ajouter d’autres</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Renégocier le contrat</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Enrôlement et relation aux élèves</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Maintenir le plus grand nombre d’élèves en activité</td>
<td>Accepter les décrochages partiels ou complets</td>
</tr>
<tr>
<td>Travailler sur la scène collective</td>
<td>S’intéresser prioritairement à quelques élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>Être au tableau devant les élèves</td>
<td>Intervenir sur plusieurs scènes</td>
</tr>
<tr>
<td>D’adresser aux élèves uniquement comme à des sujets scolaires</td>
<td>Se déplacer derrière les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>Être sur le registre cognitif</td>
<td>Prêter de l’attention à leur insertion socio-scolaire, à leur identité scolaire (personnelle, leur histoire scolaire)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Travailler à la construction de la relation Ens-El.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Travailler sur le registre psychoaffectif</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Les choix des savoirs</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Privilégier les enjeux cognitifs déclaratifs la construction de notions au travers des tâches</td>
<td>Privilégier les enjeux procéduraux, les habiletés, le faire</td>
</tr>
<tr>
<td>Privilégier des savoirs communs, académiques</td>
<td>Accepter les savoirs intermédiaires, émergents, provisoires</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Privilégier les savoirs singuliers (expérience, stratégies,</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Modes d’enseignement</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Privilégier l’enseigner: parler beaucoup, expliquer, exposer, montrer</td>
<td>Parler le moins possible</td>
</tr>
<tr>
<td>Problématiser soi-même</td>
<td>Privilégier l’activité, action de l’élève</td>
</tr>
<tr>
<td>Institutionnaliser soi-même</td>
<td>Faire manipuler, Faire problématiser, Faire reformuler</td>
</tr>
<tr>
<td>Importance de l’évaluation</td>
<td>Faire synthétiser,</td>
</tr>
<tr>
<td>Guarider beaucoup, Tout contrôler</td>
<td>Faire institutionnaliser, Faire débattre, faire naître des conflits de signification</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Étayage, contrôle et validation par les pairs</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Le rapport au langage</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Exiger des formes normées, académiques</td>
<td>Porter de l’attention aux formes verbales et écrites</td>
</tr>
<tr>
<td>Ne valider que les formes achevées</td>
<td>transitoires, intermédiaires / les remettre en travail</td>
</tr>
<tr>
<td>Le langage comme un vecteur de l’expression de la pensée achevée</td>
<td>Le langage comme processus cognitif</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Le choix des tâches</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Privilégier les tâches ordinaires, routinières, convoquant des formes connues de résolution (les exercices)</td>
<td>Privilégier les tâches déstabilisantes, développant de la créativité</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Les instruments didactiques</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Privilégier un seul instrument didactique : support, mode de travail, type d’organisation et d’étayage, medium, etc.</td>
<td>Sont convoqués une multiplicité d’instruments didactiques</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Tableau préparatoire des analyses sur quatre axes

**Axe du sensible**
**Axe du réfléchi,**
**Axe de l’agir professionnel enseignant**
**Axe intégré au troisième axe, axe de la reflexivité et incident**

#### 13.1 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Stéphanie

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Axe 1</strong></td>
<td><strong>Rapport à l’œuvre : signes, objets…</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Premières œuvres</strong> : le Louvre, antiquités, architecture (Palais des Papes, Avignon), Versailles Emotion, Émotion plaisir</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Être à l’aise avec les œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Je peux apprendre des œuvres</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Découvrir de que l’œuvre a de secret, de mystère</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Accéder facilement aux œuvres : la famille, l’école (mission) ; devenir curieux, constituer une culture personnelle</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| **Axe 2**   | **Conception personnelle de l’œuvre, de l’art et de l’histoire de l’art ; comportements** |
|             | **Indices, traces, repères…** |
|             | **Avoir les œuvres sous le nez, aller plusiers fois voir l’œuvre** |
|             | **Changer : retournement de ce qu’on pensait** |
|             | **Fonction de l’art : démonter ce qui permet de comprendre ce qui nous entoure** |
|             | **Découvrir de que l’œuvre a de secret, de mystère** |
|             | **L’œuvre doit rester une œuvre en soi** |

| **Axe 3**   | **Option didactique** |
|             | **Principes généraux** |
|             | **Mise en place de la rencontre des œuvres ; gestes professionnels** |
|             | **Arracher les collègues à leur quotidien** |
|             | **Environnement comme les arts des priorités qui se rejoignent : transversalité** |
|             | **L’objet œuvre doit permettre de se poser des questions** |
|             | **Rôle de l’enseignant est dicté par des objectifs qu’il se fixe, ça conduit au choix des œuvres, il est médiateur de l’œuvre** |
|             | **Le vocabulaire est un moyen d’évaluer les élèves : il est avancé** |
|             | **Travailler avec les artistes** |
|             | **La reconnaissance des collègues que l’on a accompagnés (formés) dans les rencontres de l’œuvre** |

| **Axe 4**   | **Réflexivité et incidents** |
|             | **Événements** |
|             | **Et** |
|             | **Extraits de verbatim** |
|             | **Compris qu’il faut du temps pour apprécier les œuvres** |
|             | **Les allers-retours pour aller voir l’œuvre sont importants, donc la Petite Galerie est un outil extraordinaire** |
|             | **PREND CONSCIENCE DE CES DEUX ÉLÉMENTS** |
|             | **LA PETITE GALERIE APPELLE UNE AIDE FINANCIÈRE, UNE POLITIQUE QUI ACCEPTE DE PRENDRE EN CHARGE LE FINANCEMENT DE L’ART** |
|             | **Les artistes doivent s’adapter et non l’inverse, trop difficile** |
|             | **L’imprévu des élèves permet de bouleverser la séance, il faut savoir prendre au bon pour changer** |
|             | **Démant à un artiste de venir travailler avec les élèves mais n’a pas beaucoup d’argent pour le payer, il faut y aller au culot : « c’est à prendre ou à l’essai ». Elle est sans argout, mais elle dit qu’elle y va au culot, voir les artistes et leur proposo ce qu’on a : exemple avec l’artiste qu’elle sollicite : épisode 779 à 811** |

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Tâches remarquées</strong></th>
<th><strong>Spécifiques</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>DESIGNER, DÉTAILLER, REGARDER DE PRÈS</strong></td>
<td><strong>OBSERVATION TRÈS POUSSEE EN PARALLÈLE AVEC LES OBSERVATIONS EN SCIENCES</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>DIRE, PARLER, VERBALISER ; ATTITUDE À AVOIR</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>ATTENTION DE NE PAS AVOIR DE ROUTINE DE RENCONTRE : DÉSACRALISER, BANALISER LES RENCONTRES</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Activités remarquées</strong></th>
<th><strong>Spécifiques</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>LA PRIORITÉ LA PETITE GALERIE, UN OUTIL DE FORMATION POUR LES ENSEIGNANTS ET POUR LES ÉLÈVES</strong></td>
<td><strong>ÊTRE DANS L’ACTIVITÉ AVEC LES ÉLÈVES, ESSAYER, MONTRER QU’ON TRAVAILLE AUSSI EN TANT QU’ENSEIGNANT SE DÉPLACER POUR ALLER VOIR LES ŒUVRES, REVENIR, RETOURNE, S’ASSURER QU’ON A BIEN OBSERVER</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Occurrences remarquables</strong></th>
<th><strong>(Manuelles + parfois logiques Tropes©)</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>La trouille au début</strong></td>
<td><strong>Emotions devant les œuvres réelles, mais avec l’artiste plus fort encore</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Magie de l’œuvre</strong></td>
<td><strong>Manqué « L’intention » dans les programmes</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Et ces programmes amènent à aller vers l’histoire des arts</strong></td>
<td><strong>La petite galerie permet l’accueil des apprentissages</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>C’est un travail qui se fait en équipe</strong></td>
<td><strong>Attraper l’œuvre par un petit bout</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### 13.2 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Manon
### 13.3 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Gaëlle

<table>
<thead>
<tr>
<th>Axes</th>
<th>Mise en place de la rencontre des œuvres : actions, gestes professionnels, …</th>
<th>MÉDIATION, MAÎTRISER, ORGANISER LA RENCONTRE, FAVORISER LA RENCONTRE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AXE 1</td>
<td>RAPPORT À L’ŒUVRE : SIGNES, OBJETS…</td>
<td>PRÉCISION DU VOCABULAIRE POUR EN PARLER, PLAISIR ET ÉMOTIONS, TRANSMETTRE CETTE ÉMOTION, LA RENCONTRE QUELQUE CHOSE DE NON PALPABLE, FLUIDE, COMME UN FLUIDE</td>
</tr>
<tr>
<td>AXE 2</td>
<td>CONCEPTION PERSONNELLE DE L’ŒUVRE, DE L’ART ET DE L’HISTOIRE DE L’ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES…</td>
<td>TÉNACITÉ FACE À CEUX QUI NE POSSÈDE PAS, OBSESSION DE FAIRE PASSER QUELQUE CHOSE, LES ŒUVRES POUR VOIR AUTREMENT LE MONDE, RELATION ENTRE LE MONDE ET L’ART</td>
</tr>
<tr>
<td>AXE 3</td>
<td>MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, …</td>
<td>VARIER LES ŒUVRES, AIDER, ACCOMPAGNER : MÉTIER DE MÉDIATEUR, NE PAS ATTENDRE DE RÉPONSES SPÉCIFIQUES, TOUT EST POSSIBLE, LE FIGURATIF : LES ENSEIGNANTS PRÉFÈRENT PARCE QUE C’EST TOUJOURS LA RESSEMBLANCE AVEC LA RÉALITÉ, ACCOMPAGNER LES SAVOIRS SUR L’ŒUVRE, DES ÉLÈVES BLOQUÉS POUR MIMER DES ÉMOTIONS, PARCE QUE DANS NOTRE CULTURE ON NE TRAVAILLE PAS ÇA (LES PETITS ENFANTS GITANS SONT PLUS À L’AISE POUR MIMER)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### 13.4 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Christine

<table>
<thead>
<tr>
<th>INITIALES</th>
<th>CC 10 SEPTEMBRE 2011, 5 JANVIER 2012, 20 JUIN 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AXE 1</td>
<td>RAPPORT À L’ŒUVRE : SIGNES, OBJETS…</td>
</tr>
<tr>
<td>AXE 2</td>
<td>CONCEPTION PERSONNELLE DE L’ŒUVRE, DE L’ART ET DE L’HISTOIRE DE L’ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES…</td>
</tr>
<tr>
<td>AXE 3</td>
<td>MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, …</td>
</tr>
<tr>
<td>AXE 4</td>
<td>RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS</td>
</tr>
<tr>
<td>ÉVÉNEMENTS</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>EXTRAITS DE VERBATIM</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| TÂCHES REMARQUÉES              | FAIRE CHANGER LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES, EN LES OBLIGEANT À DÉTAILLER LE TRAVAIL |
| TACHES SPÉCIFIQUES REMARQUÉES | PARALLÈLE ENTRE HISTOIRE DES ARTS ET ARTS PLASTIQUES, FAIRE DES PONTS PRATIQUE PLASTIQUE : TENTER, EXPÉRIMENTER ; RENDRE AUTONOMES LES ÉLÈVES |
| OCCURRENCES REMARQUABLES       | « À QUOI ÇA ME SERT DE SENTIR LE SABLE CHAUD SOUS MES PIEDS, SI J’AI PAS MARCHE DEDANS PIEDS NUS… » C’EST LE MOMENT OÙ JAMAIS AVEC L’HISTOIRE DES ARTS ALORS LA ILS FONT DES LIENS ETC., …POUR QU’ILS RECHERCHENT DES ŒUVRES QUI LES INTÉRESSENT DÉJÀ ! CURIOSEITÉ 112CC 20 JUIN 2012 LA MODÉ VAN GOOGH |

| OCCURRENCES MANUELLES + PARFOIS LOGICIEL TROPES© | ON NE PEUT PAS REPROCHER À DES ÉLÈVES DE VENIR AU LAC, MÊME S’ILS N’Y CONNAISSENT BIEN |

| AXES | LE PAS EST FRANCHI QUAND ON PASSE DE REGARDER À ESSAYER DE COMPRENDRE | EVITER LES ROUTINES |
## 13.5 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Serge

<table>
<thead>
<tr>
<th>INITIALES</th>
<th>SD 14 SEPTEMBRE 2011, (SOUTENANCE DE MEMOIRE 28 SEPTEMBRE 2011) 20 JUIN 2012,</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AXE 1 RAPPORT À L’ŒUVRE : SIGNES, OBJETS…</td>
<td>RAPPORT À L’ŒUVRE : REPRÉSENTATION SOCIALE, CULTURELLE - LES REVUES SONT DES OUTILS AU MOINS DISPONIBLES TOUT LE TEMPS ET PARTOUT - LE RAPPORT À L’ŒUVRE PASSE PAR LA BANDE DESSINÉE : RAPPORT À L’ESTHÉTIQUE, EXTRAORDINAIRE ; C’EST PHYSIQUE - SE LAISSER INFLUENCER, SE LAISSER IMPRÉGNER (511 20 JUIN 2012)</td>
</tr>
<tr>
<td>AXE 3 MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, …</td>
<td>FAIRE DES CHOIX - BLOCAGES DES COLLÉGIENS QUI FREINENT LES ÉLÈVES POUR ÉCONOMISER LA PEINTURE, POUR NE PAS TROP DÉPENSER DE MATÉRIEL : « QUAND IL N’Y EN A PLUS, IL N’Y EN A PLUS »</td>
</tr>
<tr>
<td>AXE 4 Réflexivité et incidents</td>
<td>Arriver à gérer maintenant - A appris beaucoup avec son master - Ils ont le choix : mais attention à trop de choix, car ils se noient dans le matériel ou les références (ils veulent tout prendre) - 594 SD 20 juin 2012 C’est une réussite global : mais s’il y a trop d’agitation (avant j’arrêtai), maintiennent il fait autrement il n’annule pas. - Trouver auprès des artistes ou dans les sources artistiques des résonnances avec les productions des élèves : exemple Basquiat (350 20 juin 2012) - Trouver des idées dans les œuvres : ils se débrouillent seuls : choisir « Quand ils choisissent et qu’ils ont l’œuvre devant moi, c’est eux qui présentent leur choix, enfin c’est moi qui fait un tri, c’est mon choix, mais leur choix parmi ce que moi je leur donne, là ils sont obligés. »</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### ÉVÉNEMENTS ET EXTRAITS DE VERBATIM

#### Tâches spécifiques remarquées

- Apprendre à être autonome, se débrouiller seul, peindre comme ça, sans consigne, pas facile, mais ils y arrivent, ils se trouvent des idées : ils se donnent les tâches à faire

#### Activités spécifiques remarquées

- En groupe ou seul, le matériel déposé, mis à la disposition et apporté ainsi, incite les élèves parler sur et de sa production devant les autres (d’abord devant le maître) - Se donner confiance pour affronter après les autres : activité de mise en confiance face à l’enseignant : parler des œuvres ça sert à ça.

#### Occurrences remarquables (manuelles + parfois logiciels, tropes®)

- Autonomie, le choix - Désordre - Silence

## 13.6 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Cathy

<table>
<thead>
<tr>
<th>INITIALES</th>
<th>CM 11 JANVIER 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AXE 1 RAPPORT À L’ŒUVRE : SIGNES, OBJETS…</td>
<td>LA GRAND-MÈRE QUI SE RÉGALAIT, PRENAIT DU PLAISIR ET À VOIR ÇA DONNE ENVIE DE PRENDRE DU PLAISIR - LES PARENTS QUI L’EMMENAIENT VOIR DES ŒUVRES DANS LES VILLES VISITÉES, MAIS L’ÉCOLE LUI DONNE DES CLEFS POUR COMPRENDRE LES ŒUVRES - LA PRATIQUE MANQUAIT, ALORS ELLE A INTEGRÉ LA PRATIQUE, LA MANIPULATION - CONSERVER SON CÔTÉ ENFANTIN QUAND ELLE RENCONTRE UNE ŒUVRE</td>
</tr>
<tr>
<td>AXE 2</td>
<td>CONCEPTION PERSONNELLE DE L’ŒUVRE, DE L’ART ET DE L’HISTOIRE DE L’ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES…</td>
</tr>
<tr>
<td>AXE 3</td>
<td>MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS,…</td>
</tr>
<tr>
<td>AXE 4</td>
<td>RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS ÉVÉNEMENTS EXTRAITS DE VERBATIM</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**13.7 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Nathalie**

| INITIALES | NB 7 MARS 2012 |
| AXE 1 | RAPPORT À L’ŒUVRE : SIGNES, OBJETS,… | IL Y A PEU DE TEMPS, EN TANT QU’ADULTE, L’ŒUVRE COMME UN JEU, S’AMUSE AVEC LES ŒUVRES. NE SE SOUVIENN PAS DE RENCONTRE PLUS JEUNE. |
| AXE 2 | CONCEPTION PERSONNELLE DE L’ŒUVRE, DE L’ART ET DE L’HISTOIRE DE L’ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES… | DONNER AUX AUTRES CE QU’ON N’A PAS EU UN PLAISIR À PARTAGER APPRENDRE DES ŒUVRES PLUS FACILEMENT QUAND ON LES CONNAIT. LA NATURE MORTE : UN GENRE DE LA PEINTURE |
| AXE 3 | MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS,… | DES REPRODUCTIONS POUR S’ASSURER, DES JEUX DE CARTES POSTALES REPRODUISANT DES ŒUVRES UN CALENDRIER QUI ASSURE LA RÉGULARITÉ DES RENCONTRES, LE CHOIX ET LA QUALITÉ DES PROPOSITIONS. |
| AXE 4 | RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS ÉVÉNEMENTS ET EXTRAITS DE VERBATIM | OUVERTURE VERS LE FILM D’ANIMATION AVEC LES ÉLÈVES, SORTIR DE CE CADRE : LES ŒUVRES C’EST PAS TOUJOURS DE LA PEINTURE MALGRÉ UNE CERTAINE DÉCEPTION, DE SE RENDRE COMPTE QU’ELLE A OUBLIÉ CE QU’ELLE A VU LORSQU’ELLE ETAIT PLUS JEUNE, À L’ÉCOLE (PEUT-ÊTRE, ON NE SAIT PAS SI ELLE A ÉTÉ EN CONTACT AVEC DES ŒUVRES), ELLE TROUVE DES RESOURCES DANS CE QU’ELLE A FAIT EN FORMATION : ELLE S’EST RATTRAPÉE À CE MOMENT-LÀ. LES EXPÉRIMENTATIONS DANS LA COUR DE RÉCÉRATION AVEC LES PETITS ÉLÈVES DE MS, POUR FAIRE ENTRER DE L’AIR DANS LES BOUTEILLES ET SACHETS PLASTIQUES. |
| TACHES SPÉCIFIQUES REMARQUÉES | DECOUVER, TAILLER LES ŒUVRES DESSINER DEVANT LES ŒUVRES, AVEC LES REPRODUCTIONS |
# 13.8 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Huguette

<table>
<thead>
<tr>
<th>INITIALES</th>
<th>HL 7 MARS 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>AXE 1</strong></td>
<td><strong>Rapport à l’œuvre : signes, objets…</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Axes</strong></td>
<td><strong>Se nourrir des œuvres : les émotions, la sensibilité (rapport aux œuvres émotions 351)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Conservre son esprit d’enfant : rapport aux rencontres avec les œuvres ou aux références</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Rapport à l’art : socialisation des enfants</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Par exemple première choses en commun avec son mari, cathédrale est allée voir des expositions, un très grand bœuf aujourd’hui</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>AXE 2</strong></td>
<td><strong>Conception personnelle de l’œuvre, de l’art et de l’histoire de l’art : comportements indices, traces, repères…</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Encadre, met en scène les œuvres, présentation dans un cadre, pas banaliser</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>L’œuvre a un rôle social : partager, offrir, œuvre cadeau</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Mission de l’art faire découvrir le monde</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>AXE 3</strong></td>
<td><strong>Mise en place de la rencontre des œuvres : actions, gestes professionnels,…</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Peu confiance en elle, désir d’apprendre pour transmettre</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Cherche l’autonomie des documents pour accompagner</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Il doit laisser faire les élèves</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>AXE 4</strong></td>
<td><strong>Réflexivité et incidents</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Le vocabulaire donne une autre dimension une autre valeur au travail des élèves : exemple du fond et de la forme (terme technique)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Elle s’est formée en parallèle des étudiants qu’elle accompagnait dans leur propre formation à l’UfM</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Le détail du bol, changement de format et habitude de voir de la peinture, Huguette laisse reflécher les élèves et mener une sorte d’enquête dans le musée (221-223)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>“… C’est la série des bols de Picasso, donc on en a discuté en classe, donc pour eux c’était une peinture qui était ronde et ça, et voilà… »</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>L’œuvre de Chagall, plus petite en reproduction, interroge les élèves quand on passe à la réalité.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>« …ce qui m’énerve un peu c’est que je m’étais construit mon truc, à mon niveau sans rien demander à personne et en travaillant en equipe avec des collègues, c’était un gros boulot et je trouve qu’on avait de bonnes idées et tout, puis maintenant par rapport à ce qu’on attendait de nous quand on va dans un musée, on se sent tellement petit, ce qui m’énerve c’est ma dévalorisation permanente surtout… »</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Tâches remarquées</strong></td>
<td><strong>Découper-produire coller peindre</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Regarder les œuvres pour en tirer des éléments à reproduire</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Axes</strong></td>
<td><strong>Activités spécifiques remarquées</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Travailler devant les œuvres, enquêter faite des hypothèses</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Travailler à partir de références culturelles sur place dans le musée</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Oblier les élèves à se déplacer en mettant en place des activités de comparaison d’œuvres ou de recherche de détail</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Avancer ou reculer face à l’œuvre (pas comportement naturel)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Chercher à avancer des références cohérentes, pas plaquées</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Axes</strong></td>
<td><strong>Occurrences remarquables (manuelles + parfois logiciel Tropes©)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Très envie de partager cette vibration terriblement choquée sensibilité à l’art</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### 13.9 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Isabelle

| AXE 1 | RAPPORT À L’ŒUVRE : SIGNES, OBJETS… | PREMIÈRE ŒUVRE LE LOUVRE, AVEC SA FAMILLE, PASSION, ENTHOUSIASME, ÉMERVEILLEMENT, À MONTRER AUX ÉLÈVES, RAPPORT DE PARTAGE : AVOIR DE CLEFS, FRÉQUENTATION ASSIDUE : RÉSULTAT « JE ME NOURRIS », ELLE DÉGÈRE L’ŒUVRE POUR LES ÉLÈVES, LA PRATIQUE PLASTIQUE PERSO PERMET DE COMPRENDRE DE L’INTÉRIEUR. |
| AXE 2 | CONCEPTION PERSONNELLE DE L’ŒUVRE, DE L’ART ET DE L’HISTOIRE DE L’ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES… | L’ARTISTE ET L’ŒUVRE LIES, DONC IMPORTANCE ENSEMBLE SE BATTRE METTER EN AVANT L’ART, HOSTILITÉ DES ÉLÈVES DISPARAÎT AVANT LE TEMPS PROCÉDURE D’ANALYSE, CONCEPTION DE L’ŒUVRE : PAS DIFFICILE SI ON PEUT FAIRE DES HYPOTHÈSES SUR LES ŒUVRES ET CONFIRMER CE QU’ON A TROUVÉ. |
| AXE 3 | MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, … | PASSER UN RELAI : TRANSMETTRE AUJOURD’HUI RECONNAISSANCE DE LA DISCIPLINE (HISTOIRE DES ARTS Y EST POUR QUELQUE CHOSE) ÉDUIQUER L’ÉLÈVE, JUSTIFIER LA PLACE DE LA DISCIPLINE, TOUJOURS (PATIQUANT) DÉGÊRE LES ŒUVRES POUR LES ÉLÈVES, GROS TRAVAIL DE L’ENSEIGNANT, LES SÉQUENCES D’ARTS PLASTIQUES, PRESQUE SOUS FORME DE CRÉATION (MISE EN SCÈNE, INSTALLATION DES ŒUVRES, PRÉSENTER, INCITATION ET DÉMARRAGE DE SÉQUENCE, MISE EN VALEUR DES PRODUCTION D’ÉLÈVES) |
| AXE 4 | RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS ET EXTRAITS DE VERBATIM | ÊTRE DANS LA CRÉATION POUR CRÉER DES SÉQUENCES BOULMIÉ À UNE ÉPOQUE ALLER AU MUSÉE, VOIR DES ŒUVRES, SE NOURRIR DES ŒUVRES AUJOURD’HUI RASSASIÉ ACCOMPAGNEMENT LE PLUS POSSIBLE DES ÉLÈVES VERS LA CRÉATION ET LA PRATIQUE PLASTIQUE POIDS DE L’INSTITUTION QUI DÉCIDE : « ET LES BARRIERES ET TOÛT CE QUI EST LE POIDS DE CE QU’ON ATTEND DE NOUS, ET TOÛT, ET MOI JE L’AI ENCORE SUR LES ÉPAULES, TOÛT CE QU’ON A APPRIS, TOÛT CE QU’ON NOUS A DIT, TOÛT CE QU’IL FALLAIT PAS FAIRE, TOÛT CE QU’, PARCE QUE À UNE ÉPOQUE, IL FALLAIT PAS DIRE LE MOT DESSIN ! » POLLOCK DANS LA COUR DU COLLÈGE, IL FAIT TRÈS CHAUD EN OCTOBRE : JOUER, TESTER, FAIRE DES GESTES, EXPÉRIMENTER LES GESTES D’UN ARTISTE EN UTILISANT DE L’EAU (PHOTOS EN ANNEXE : CF. ANNEXES DONNÉES COMPLÉMENTAIRES ORDRE ALPHABETIQUE, ISABELLE) « … ET ÇA SÉCHAIT TRES, TRES VITE, Ç’ETAIT EXTRÊMEMENT RAPIDE, ILS ONT DU TRAVAILLER DANS L’URGENCE POUR ARRIVER À PRENDRE LES PHOTOS, Y A AVAIT 5, 6 APPAREILS, QUI TOURNAIENT À PEINE Ç’ÉTAIT INSTALLÉ, À PEINE, ÇA S’ÉFFACAIT, AUSSIÎTÇA S’ÉFFACAIT ET DONC LA SÉANCE, QUAND ON EST REVENU DANS LA CLASSE, PARCE QUE ÇA A PAS DURÉ UNE HEURE ENTIERE, JE LEUR AI PROJETÉ LA VÉDÉ DE POLLOCK, J’EN AI UNE OÙ IL Y A UNE BELLE MUSIQUE QUI EST ASSEZ ROCK, QUI DONNE UNE BONNE FORCE AU DOCUMENT, ET ON VOIT POLLOCK EN TRAIN DE TRAVAILLER, ET LA, ÇA A ÉTÉ UN MOMENT INTÉRESSANT QUAND MÊME, PARCE QUE JE ME SUIS DIT Y A PLUS RIEN À DIRE, … » |

### 13.10 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Philippe

| AXE 1 | RAPPORT À L’ŒUVRE : SIGNES, OBJETS… | PREMIÈRE ŒUVRE LES NYMPHÈAS EN RÉALITÉ, PARCOURS UNIVERSITAIRE DANS L’ART DONC CONTACT AVEC LES ŒUVRES RÉELLES, MYSTÈRE PEUR D’UN SECRET À CONNAÎTRE, QU’ON NE CONNAÎT PAS J’APPORTÉ AUX ÉLÈVES CE QUE JE RESSENS QUESTIONNER L’ŒUVRE POUR MENER UNE RÉFLexion, DIVERSIFIER LES APPROCHES IL FAUT DU TEMPS POUR FAIRE PASSER LES ŒUVRES ; LA FORMATION INITIALE ORIENTE LA RENCONTRE AVEC L’ŒUVRE EST UNE INJONCTION |

---

**Notes:**

13.9 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Isabelle

13.10 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Philippe
<table>
<thead>
<tr>
<th>AXE 2</th>
<th>Conception personnelle de l’œuvre, de l’art et de l’histoire de l’art : comportements, indices, tracés, repères…</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>S’interroger sur le pourquoi les œuvres existent et pourquoi on doit regarder les œuvres. Trouver des échos chez les élèves L’œuvre ouvre les portes de la culture L’œuvre fonctionne de la langue L’œuvre doit permettre de s’approprier elle-même, elle doit donner des pistes (se laisser transporter, et accepter de se laisser transporter)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>AXE 3</th>
<th>Mise en place de la rencontre des œuvres : actions, gestes professionnels, …</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Rôle de l’enseignant, permettre la culture, modifier le rapport à l’œuvre des élèves, modifier ce rapport sa manière de penser les choses sur son propre rôle dans la classe : ne pas être passif devant les œuvres, écrire, produire, faire quelque chose Se souvenir de la place de l’œuvre dans la classe</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>AXE 4</th>
<th>Réflexivité et incidents Evénements Extraits de verbatim</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Passer de l’autre côté comme formateur, difficile Normal de montrer des œuvres : acculturation Développer des compétences chez les élèves il faut plus qu’une rencontre Il faut réfléchir davantage sur ce que l’œuvre apporte aux élèves, plus en profondeur Accepter que ce soit pauvres au départ, constat fait allier plus loin aider, accompagner par du vocabulaire : « Et ça pour moi si tu veux, je me dis qu’il y a quelque chose qui a bougé, tu vois chez mes élèves ! » Fabre des cercles à la craie avec des cerceaux dans la cour de l’école, et lorsque la pluie arrive elle efface progressivement le travail : « Et t’avait de gamins, parce que c’était une petite pluie fine, qui jouaient avec ces cercles qui commençaient à s’effacer, voilà et ça je me suis dit, &quot;Ah c’est beau quoi !&quot; »</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Tâches spécifiques remarquées | Écrire un accompagnement dans la rencontre avec l’œuvre : Exemple écrire un court texte important, produire devant les œuvres |

| Activités spécifiques remarquées | Acculturation Interprétation de l’œuvre On entrera plus profondément dans l’œuvre Comportement / attitude Productions plastiques Maîtrise de la langue Coup d’œil rapide, regards interrogateurs L’œuvre est une respiration |

| Occurrences remarquables (manuelles + parfois logiciels Tropes©) | | |

---

### 13.11 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Layla

<table>
<thead>
<tr>
<th>Initiales</th>
<th>LM 11 JUILLET 2013</th>
</tr>
</thead>
</table>

**AXE 1** Rapport à l’œuvre : signes, objets… Sa maman a été peinte ou dessinée par son père ! Layla enfant a caressé de sa main le dessin, effaçant en même temps l’œuvre de son père. On est plus réceptif si on se concentre au moment de la rencontre, elle doit être accompagnée par la pratique devant l’œuvre. Les élèves font alors passer des choses plus personnelles. Avoir plus conscience qu’on est en train de rencontrer une œuvre. Conscience de l’œuvre, de sa spatialité, de sa matière, des détails qui font l’œuvre. Les œuvres qui appellent au regard. Mettre en jeu cette sensibilité qui s’éveille !

**AXE 2** Conception personnelle de l’œuvre, de l’art et de l’histoire de l’art : comportements indices, tracés, repères… Conception de rencontre/pratique : mettre les élèves en pratique devant l’œuvre. Les élèves sont sensibles, tous, mais attention à ne pas la malmener. (respecter, accompagner, suivre) Tout le monde est capable de regarder une œuvre ! Laisser la chance à une œuvre de venir à soi Abstraction, on part toujours d’une certaine réalité !

**AXE 3** Mise en place de la rencontre des œuvres : actions, gestes professionnels, … Il faut du temps pour apprendre à rencontrer (qualité), discuter les problématiques des artistes, apprendre à regarder, accompagnement médiateur = donner de l’attention aux élèves ! Des projets pour travailler la rencontre avec les œuvres !
<table>
<thead>
<tr>
<th>AXE 4</th>
<th>RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ÉVÉNEMENTS</td>
<td>NE PAS LAISSER LES ÉLÈVES DEVANT LES ŒUVRES SANS OBJECTIF ; DÉTOURNER LA PRATIQUE PLASTIQUE POUR AIDER À FAIRE ADNIRER LA SENSIBILITÉ, LA MONTER AUX ÉLÈVES, AUX ENSEIGNANTS, QUI N’ONT PAS CONFIANCE (EN EUX, EN LES AUTRES) ; EXEMPLE L’ÉCRITURE !</td>
</tr>
<tr>
<td>ET EXTRAIT DE VERBATIM</td>
<td>ÉVÈNEMENT : UNE ŒUVRE QUI A BOULEVERSE LES ÉLÈVES (Filles), PAR LES PAROLES DE LAYLA, QUI ACCOMPAGNE LA RENCONTRE AVEC UNE EXPLICATION QUI LES TOUCHENT (LA RÉVOLTE DES FEMMES VOILEES) ! C’EST UNE INSTALLATION D’UNE ARTISTE IRANIENNE, QUE LAYLA TENTE DE METRRE À LA PORTÉE DE TROIS JEUNES FILLES, (CLASSE DE (4ÈME)), ÉLLE LES MILITY (À LA FOIS POLITIQUE ET SOCIAL), PAR LE SENS QU’APORTE L’ŒUVRE DANS LA SOCIÉTÉ ! C’EST PLACER LES ÉLÈVES DANS UN CONTEXTE OÙ ILS SONT TOUCHÉS, MONTER QUE ÇA A DE L’INTÉRÊT !</td>
</tr>
<tr>
<td>TâCHES SPÉCIFIQUES REMARQUÉES</td>
<td>FAIRE OU REFAIRE LA COULEUR DU CIEL AVEC LES PASTELS (MÉLANGER DES PASTELS), SANS INVENTER LA COULEUR MAIS EN REGARDANT LE MOTIF !</td>
</tr>
<tr>
<td>ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES REMARQUÉES</td>
<td>PEINDRE LE MOTIF DE L’ŒUVRE OU TRAVAILLER SUR PLACE LES MOTIFS DE L’ŒUVRE ! EXEMPLE LE TRAVAIL DE SON PÈRE, PIET MOGET : DEVENANT LE PORT DE PORT-LEUCATE, LA LIGNE D’HORIZON.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 13.12 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Ludivine

<table>
<thead>
<tr>
<th>INITIALES</th>
<th>LA 23 DECEMBRE 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AXE 1</td>
<td>RAPPORT À L’ŒUVRE : SIGNE, OBJETS…</td>
</tr>
<tr>
<td>PRÉMIÈRE ŒUVRE : UN LIVRE D’ART DANS LA BIBLIOTHEQUE DE LA MAISON FAMILIALE. PÈRE PAS ABSTRACT, ELLE ENTRE EN CONTRADICTION, AVEC LES GOUTS DE SON PÈRE, ELLE AIME L’ABSTRACT ! SA MÈRE L’EMMÈNE AU MUSÉE DU LOUVRE : LA JOCONDE, PARCE QU’ON L’A VU QUE DANS LES LIVRES, LA ON LA VOIT EN VRAI ! LA TAILLE, LA DIMENSION ; IDEM À CÉRET PLUS RÉCEMMENT, UNE ŒUVRE, ON POUVAIT LA TOUCHER, LA MATIÈRE CHANGE, PAS COMME D’HABITUDE, OU QUE DE LA PEINTURE (CHANGER L’ASPECT DES ŒUVRES), LE MÉDIUM. LA PRATIQUE POUR COMPRENDRE L’ŒUVRE, TRÈS IMPORTANT POUR ELLE, POUR COMPRENDRE LES ŒUVRES AUTANT QUE LES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES. RÉSERVER NE PAS TOUT DIRE DE L’ŒUVRE, PRESERVE UN PEU DE L’ŒUVRE.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| AXE 2 | CONCEPTION personnelle de l’œuvre, de l’art et de l’histoire de l’art : comportements, indices, traces, repères… |
| LE MOT ESTHÉTIQUE, DIFFICILE, MAIS LA COULEUR, LES FORMES, LES ACTIONS SUR LES SUPPORTS, MANIERE DE PENSER L’ESTHÉTIQUE. L’ÉCOLE A UNE MISSION SOCIALE ET CULTURELLE : OUVRIR À L’ART ! LES ÉLÈVES SE CENSURENT, SORTIR DE CETTE SITUATION. APPRENDRE À AVOIR UN COMPORTEMENT PLUS À L’ASSE, CAR ILS ONT SOUVENIR PEURS DE DIRE DES BÊTISES. IL FAUT DÉPASSER ÇA ! S’OPPOSE À LA CONCEPTION DE NÉGATION DE L’ART ABSTRACT DE SON PÈRE, EN DONNANT AUX ÉLÈVES ACCÈS À L’ART ABSTRACT, ELLE PENSE QUE CETTE MANIERE DE RÉFLÉCHIR SUR L’ART OUVRE L’ACCÈS À TOUS LES ÉLÈVES, NE LAISSE PAS D’ÉLÈVES SUR LE CHEMIN ; ÇA C’EST UN ART QUI EXCLU MOINS. CONCEPTION DE L’ART, VOIR ET FAIRE AUTRE CHOSE QUE DE LA PEINTURE ! |

| AXE 3 | MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, … |
| CHOIX DES ŒUVRES | VERBALISER LE RENSEIGN, POUR PARLER DES ŒUVRES : CHOIX DE PRÉSENTATION, AFFICHAGE, INSTALLATION, ACCROCHAGE, MISE EN SCÈNE, ESPACE VIDE POUR PRÉSENTER LES ŒUVRES. OSER PARCE QU’ON A L’ASSURANCE QUE CE QU’ON FAIT VA OU PEUT REUSSIR, ON A VU LES AUTRES FAIRE (EXAMPLE DE CATHY AU LAC) ! LAISSER DES TRACES, DES PAROLES, MAIS AUSSI DE L’ÉCRITURE, ENSUITE ON PEUT AMENER DES CONNAISSANCES ! APPROCHE PAR HYPOTHÈSES, ON SE QUESTIONNE, ON RÉFLÉCHIT, ON ESSAIE DE TROUVER DES RÉPONSES AUX HYPOTHÈSES POSÉES ! INTÉGRER LES RÉFÉRENCES, DANS LA FABRICATION D’UN OUTIL, UNE MALLETTE AVEC DES ŒUVRES, COMME UNE MUSÉE AMBULANT ! |

| AXE 4 | RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS |
| ÉVÉNEMENTS | UTILISER CE QUI NOUS A FORMÉS ! STABILITÉ DANS SON LIEU DE TRAVAIL, ÇEST QUAND MÊME UN AVANTAGE, PERMET UN TRAVAIL PLUS SEREN ! LA FIERTÉ, LA SATISFACTION DE VOIR DES EFFETS, DE POUVOIR OBSERVER CE QUI SE PASSE APRÈS DES ÉLÈVES. PAR EXEMPLE LORSQU’ILS PRENNENT PARTI, QU’ILS S’INTERÉSSENT, QU’ILS DISENT DES CHOSSES INTÉRESSANTES. D’ABORD COMMENCER PAR DES ŒUVRES QU’ON CONNAIT, PLUS SIMPLE, PLUS FACILE, PLUS STABILISANT, APRÈS ON AQUISIT DE LA CONFIANCE, ET ENSUITE ON OSE MONTER N’IMPORE QUOI MÊME SI ON NE CONNAIT, NI L’ARTISTE, NI L’ŒUVRE. |

| EXTRAIT DE VERBATIM | |
13.13 Tableau de mise en œuvre de l’analyse Francisca

<table>
<thead>
<tr>
<th>INITIALS</th>
<th>DATE</th>
<th>AXE 1</th>
<th>RAPPORT À L’ŒUVRE : SIGNES, OBJETS…</th>
<th>PERE DESSINATEUR, ŒUVRES DANS LA MAISON DÉJÀ TOUTE PETITE</th>
<th>LE RAPPORT À L’ART PASSE PAR LA PRATIQUE ; L’ATELIER EST INDISSOCIABLE DE LA PG, DONC DE LA RENCONTRE AVEC L’ŒUVRE 422</th>
<th>IL Y A DES ŒUVRES DIFFICILES, FAIRE QU’ON NE SE SENTE PAS DÉVALORISÉ PEUT-ÊTRE RAPPORT À L’ŒUVRE. IL Y A DES CHOSES QUI SUGRISSENT LONGTEMPS APRÈS, ON A COMME ÇA DES ÉMOTIONS QU’ON NE COMPREND PAS 744</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AXE 2</td>
<td>CONCEPTION PERSONNELLE DE L’ŒUVRE, DE L’ART ET DE L’HISTOIRE DE L’ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES…</td>
<td>NE PAS PENSER L’ŒUVRE SANS L’ARTISTE ET LE LIEU DE L’INSTALLATION DE L’ŒUVRE L’ART N’EST PAS RÉSERVÉ À QU’UNE, L’ART EST DANS LA VIE : 400 ; APPRENDRE À DÉCOUVRIR CE QU’EST UN ARTISTE AU TRAVERS DES ŒUVRES 394 ; L’ŒUVRE EST RELIÉE D’UNE MANIÈRE OU D’UNE AUTRE À L’ARTISTE 392 ; L’ARTISTE NE DOIT PAS ÊTRE TROP LOIN DE L’ŒUVRE 390</td>
<td>NOUS AVONS À TRAVERS L’ART, DES OBJECTIFS D’ÉDUCATION ARTISTIQUE, D’ÉDUCATION AU REGARD</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>AXE 3</td>
<td>MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, …</td>
<td>COMBATTRE POUR AMENER LES ŒUVRES DANS L’ÉCOLE, DANS LA CLASSE : PRESQUE POLITIQUE PROJET ESSENTIEL ET INTEGRER TOUT LE MONDE DANS LE PROJET, ENCORE PLUS ESSENTIEL, PERMET DE METTRE EN SCÈNE, DE TRAVAILLER AU PLUS PRÈS LA RENCONTRE AVEC LES ŒUVRES 442</td>
<td>LE DROIT DE TOUCHER 406</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>AXE 4</td>
<td>RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS</td>
<td>RÉFLEXION PASSER DU À LA MANIÈRE DE PAS TRES « CRITIQUABLE » : « OUI ! ON TROUVE DES CHOSES À FAIRE QUAND ON VOIT LES ŒUVRES, OUI ! ALORS À CE MOMENT LA ON FAISAIT BEAUCOUP DU &quot; À LA MANIÈRE DE…”&quot;, Ç’ÉTAIT TRES CRITIQUABLE ! » À UNE EXPLORATION DE L’ŒUVRE EN FINESSE ET EN PROFONDEUR.</td>
<td>LES RELATIONS À L’ŒUVRE SE SONT DIVERSIFIÉES.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**ÉVÉNEMENTS**

**ET**

**EXTRAITS DE VERBATIM**


**Tâches spéciﬁques remarquées**

DESSINER, CRÉER, PRATIQUER DEVANT LES ŒUVRES ET AVEC L’ARTISTE SI POSSIBLE

**Activités spéciﬁques remarquées**

RENCONTRE DE L’ŒUVRE DANS L’ÉCOLE, PG DES PROJETS ESSENTIELS POUR RENCONTRER LES ŒUVRES ET LES ARTISTES

**Occurrences remarquables (manuelles + parfois logiciels Tropes©)**

MISE EN CONTACT «…YVIT, SON ENVIRONNEMENT..., EN LOZÈRE, IL N’Y A PAS DE MUSÉE !...QUELQUE CHOSE SUR L’ARCHITECTURE RURALE ET L’INCIDENCE DES CLIMATS, DE L’ÉCONOMIE ET DES MODÉS DE VIE, SUR L’ARCHITECTURE RURALE ! LA MAISON CAUSSENARDE EN LAUZES ET SUR LA MAISON DE LA HAUTE LOZÈRE... » 66 19 MARS 2013 © ON ALLAIT VOIR L’ŒUVRE EN TRAIN DE SE FAIRE
Relation avec le musée Fabre
La photo ça a toujours été compliqué… Loul quand il vient avec une boule de terre
des œuvres qui ont laissé tout le monde un peu sceptique
dévalorisées, invalidées
**FICHE TRAVAIL : ANALYSE PLASTIQUE PRATIQUE DE L'ŒUVRE**

**Prendre une œuvre clef, une œuvre importante, choisissez dans les œuvres de l'école primaire** (cf. doc. à la fin du document)

Un sujet par œuvre

- Vous avez en main une reproduction d'œuvre : faîte en sorte de pouvoir la coller sur une grande feuille qui servira de support de travail. La surface de la feuille doit représenter au 5 fois la taille de votre reproduction.

- Décrivez-là d'abord succinctement : écrivez tout ce que vous pourriez dire dessus, ce que vous voyez, notez vos réflexions. Cherchez les moindres détails

- Sur votre feuille dessinez 10 petits carrés : retrouvez 10 couleurs différentes et reproduire ces couleurs avec des crayons, des feutres ou de la peinture dans chacun des 10 carrées. Trouvez une gamme. Déclinez ensuite cette gamme en plusieurs couleurs que vous

- Cherchez des formes repérables, recopier ces formes, soit avec du calque, ou à main levée, faites en un répertoire si celles-ci sont nombreuses

- retrouvez des objets ou forme figurative, détourez ou recopiez-les sur votre feuille

- Cherchez la façon de déposez la touche de peinture s'il y a lieu : frotter, brosser, griffer...
15.1 Cathy : Paul Klee recherche 1

Motif : village

Couleurs: chaudes + touches froides

→ note de complémentaires

Fond flamboyant

Touches jaunes → lumière

Vert lumineux lui aussi ( dormant vermillon, quidomine)

Joint de noir pour tracer la partition, rythme

Sous eux, l'œil glisse et la composition devient trop lisse, trop crédaud.

Composition: inclinant des yeux

Joint local très sage, neutre, il se pose.

Les 4 touches de vert délimitent le village, le rester est dans un halo → réserve vers le cant.
15.2 Cathy : Paul Klee recherche 2

touches jaunes : en cercle -> font ressortir en l'encadrent
le point focal. donnent le relief en paraissant
sortir du tableau

- la composition géométrique donne des rectangles et
  des triangles

- la couleur des cercles : cercle de pâte
  et de carmin
  les diagonales convergent vers le point focal renforcent
  l'expression de cercle

Point focal : l'incongru - le trop réel, le sur réel
et sans lui : le tableau se voile et perd son humour
la lumière scintille émaner de lui, rayonner autour
de lui (dû à composition)

Lumière: embrasement - soleil couchant mais dynamique
plus.
ne vient pas du soleil mais de la maison -> elle éclaire
les toits en jaune autour d'elle

formes : larges touches de lumineux -
petites touches de sombre et de très lumineux

- dominante + petits contrastes + des touches de couleurs
  triangles, carrés, petits, grands
15.3 Cathy : Paul Klee recherche 3

15.4 Cathy : Paul Klee recherche 4
- expliquer en les faisant les volumes pour que les yeux se promènent
  - les yeux ne peuvent pas le regarder
  - je dirai tout trait en jet de coque à je calculer
  - si je fais trop de traits = formes = ou en fera 3
  - colorier ciel - terre - rectangles
  - rappeler les proportion, plus si en bas ou en haut
  - pas au milieu

**Rappel des consignes**

- en haut bas de la
  - 3 traits, pas plus
  - pas trop de rectangles, sinon trop long d'attirer
  - couleurs imaginaires
  - pas au milieu
  - calculer des formes qui sortent pour ne pas faire paquet
EXPOSITIONS PERSONNELLES 1980 À 2011

1980

EXPOSITIONS
PERSONNELLES
1980 À 2011

Roubaix 7 et 8 Novembre 1992
ART CONTEMPORAIN - ANCIEN LOCAUX du P.E.A.P.
167, Rue des Ecoles.

Roubaix
SAMEDI de 10 h à 22 h
DIMANCHE de 10 h à 19 h.

L'oeuvre doit naître d'un long parcours. Je ne me contente jamais d'un travail sans mouvement, sans action.

Penser, noter, écrire, découper, peindre, le travail se fait à terre, sur le mur, sur les tables. Il enahir tot l'atelier, avant d'être emprisonné dans sa forme finale.

Je revendique la dimension physique de mes recherches, cet aspect physique participe de la création.

Je joue sur les contrastes, les contradictions, les paradoxes, les paralélies.

Ainsi, l'oeuvre et sa création tissent un fil d'ariane qu'il ne faut plus jamais lacher.

Mary-Eve PENINCIER-ROUIERE.
EXPOSITIONS
Exposition de groupe novembre 1980 : *Roubaix, ma ville, ta ville : architecture, volume, design, sculpture* Exposition de groupe février 1983 : *peindre aujourd'hui* exposition de groupe
Exposition de groupe : *80 plasticiens en quête de lieu*, Villeneuve d'Ascq, La Ferme du Pire
Exposition 1985 à 1987, Mairie de Tourcoing, Elèves des Beaux-Arts et étudiants en arts plastiques prennent plastiquement la Mairie en otage.
Exposition personnelle dans la ville de Lille : été 95, la citadelle.
Exposition personnelle à Perpignan au CRDP 1996
Exposition personnelle à la maison des mémoires de Carcassonne : 1997
Exposition personnelle à Baixas 2000 janvier à avril : *GRAIN DE LUMIERE*, présentation d'un film personnel réalisé et monté.
Exposition personnelle à Saint Estève 2005 2006 : *ROUGE*, installation d'un MOBILATOIRE (invention) dont le principe est 80 morceaux de bois peints recto verso en rouge et noir, réversibles et mobiles dans tout l'espace donné. Les spectateurs déplacent les fragments et réinstallent sans cesse l'exposition.
Exposition novembre 2007 décembre 2007 IUFM de Montpellier " Les outils de l'artiste "
Projet et réalisation SAINT-SERIES (34) d'une BRADERIE DE L'ART 2010 : la braderie consiste en la possibilité pour des artistes de travailler sur place pendant une Journée, de vendre leurs productions, de discuter avec le promeneur, le spectateur, et l'acheteur: les prix étant fixés de 1€ à 100€ maximum. Un protocole a été établi qui est signé par l'artiste. Une convention entre acheteur et artiste est aussi créée et signée par les deux parties. Pour les habitants et visiteurs de cette mini exposition, c'est l'occasion de voir de près des artistes, parfois des personnalités reconnues dans le monde de l'art. (Quelques personnalités ayant accepté de venir à l'inauguration Loul Cambre, Dominique Barré, Sylvie Léonard). C'est aussi l'occasion d'acheter des œuvres de manière très particulière.
Exposition personne 2011 : Chais de St. Christol, domaine Guinand.

**16.1 Démarche artistique aujourd'hui : le parti pris du « tout garder»**

2011
En réfléchissant au problème de l’outil en général, j’ai observé ce que je l’avais dans les mains le plus souvent depuis ce moment. 
De tout, de tout ! Carton, morceaux de bois, plaquette en plastique, bûchettes, stylos usés, baguettes de bois récupérées, branches d’arbres venant d’être coupés, morceaux de sacs en plastique plus ou moins transparent, du papier fleuriste, des morceaux de papier tirés de je ne sais où ! Rien ne peut m’échapper ?

Il me semble que l’outil est constamment inventé, voire réinventé et même remis en cause, modifié par tout ce qui l’entoure. Un outil seul n’existe pas ! C’est ce que je lui rajoute ou ce que je lui enlève qui m’intéresse, toutes les prothèses dont je l’affuble. 
Un crayon ne sert pas qu’à dessiner, mais à tracer, à marquer, à griffer, à graver, à blesser, à tailler…
Un pinceau neuf n’est jamais agréable et pourtant il faut bien le remplacer. C’est justement sa fin et dans sa dernière utilisation que je sens sa qualité entre mes doigts. Meurt-il un jour ?
Aussi pour toutes ces raisons, je conserve, au sens de Broodthaers. 
Je garde tout ce qui me sert à produire et je garde le reste du reliquat du débris et ce, jusqu’au plus petit bout infime, de fil ou de ficelle, de corde ou de corde. Et c’est l’éternelle question pourquoi garder ça ?
Alors, je ne jette pas ce pinceau presque mort. Je l’utilise encore et encore, jusqu’au bout du bout et encore plus loin. Il n’a plus de poil, alors il grattera, il n’a plus de manche alors je le collerai, là, je l’attacheraï. Je l’obligerai à être là !
Il servira à faire des traces, à lamer les surfaces, à faire des points les plus ultimes sur la toile. Aussi fin qu’il soit, il donnera de lui-même encore et encore. Il n’aura pas de fin.
Il servira !

16.2 Importances de quelques expositions

"GRAIN DE LUMIERE"
Exposition à Baixas 2007 janvier à avril : "GRAIN DE LUMIERE" ; 19 toiles installées accompagnées d’un film personnel réalisé et monté. 
Film court métrage «grain de lumière» passe en continue; il est une des premières réalisations filmiques montrées au public.
"ROUGE"
Exposition à Saint Estève 2005 2006 
Installation d’un MOBILMATOIRE : le principe du « mobilatoire » permet aux spectateurs de l’exposition d’être actifs. Ils ont la possibilité de déplacer les pièces de les retourner « recto verso » ou « endroit envers ». Pour qu’il y ait cette possibilité et que les spectateurs acceptent de déplacer les pièces, il est nécessaire d’avoir un espace limité à une salle. Le test proposé avec un espace non limité, n’est pas concluant. Le spectateur pourrait emporter la pièce chez lui et la rendre invisible aux autres spectateurs, mais le cas ne s’est pas produit. Cette production de 80 pièces est un clin d’œil au groupe auquel j’ai participé dans le Nord pendant près de 15 ans. Les couleurs du rouge et du noir, permettent un contraste fort. Et
enfin dans l’idée de « tout gardé », ces morceaux de bois sont les résidus de coupes de bois faites dans un magasin de bricolages, pendant 80 minutes.

16.3 Les outils à penser et / ou les outils à produire

Les outils s’adaptent à la surface, ou plutôt je recherche des outils qui correspondront aux surfaces.
La préparation des fonds de travail doit prendre du temps et ainsi laisse la place à la réflexion.
Un pinceau large voir très large (j’expose un 150mm tout neuf trouvé il y a peu) qui me sert à penser.
Je passe des couches d’apprêt, lentement (Gesso) et autres substances inventées, (chimiques ou mystérieuses). L’étalé des couches et leurs superpositions me permettent de penser,
de réfléchir, de me concentrer.
Une sorte de méditation lancinante, dans une profondeur blanche.
Peindre, jusqu’à aller parfois au bout du souffle du pinceau, de l’outil, du « traceur ».

Puis vient la couleur de fond peut-être, mais celle-ci laissera des traces qui verront naître les formes. Je me laisse surprendre par leur apparition. Je les attend aux détour de ces traces.
La trace est essentielle. Je me demande à quel point, elle n’est pas l’égal de l’outil ?
Les outils de production sont en même temps ces outils de réflexion. Soit le même pinceau servira à étaler, à griffer, et de là les traces seront prisonnières, soit il soutiendra le geste par sa maniabilité.
Dans tous les cas, il me plongera dans le temps, il renforcera la durée et la force du geste sur la toile.
Le plus souvent, l’outil guide plus qu’il n’accompagne.
On peut se sentir prisonnier dans le geste, dans l’ampleur, dans l’action. C’est pour cette raison que je travaille mes outils, je les modifie pour qu’ils m’obéissent, qu’ils m’aident, me secondent, m’épaulet sans me trahir, afin que je les sente miens.

16.4 Exemples d’outils qui ont été exposés

Les pinceaux : Martyrisés ? Castrés du manche, coupés au niveau des poils, ou usés jusqu’au fer…
Les tissus : Gaver la toile de jus ! Des morceaux de tissus imbibés, jusqu’au centre de la toile, séchés comme des morceaux de bois. Toutes les toiles rigides, raides, sèches et rêches me paraissent séduisantes, pourvu qu’elles puissent imiber le liquide qui coulera sur la toile.
Les raclettes : Inventées ! Des plaques rigides utilisées pour frotter, essuyer, pétrir, malaxer la peinture et ainsi rechercher toutes sortes de formes.
De petits rectangles cartonnés, récupérés et ravalant la peinture avec une netteté et une malléabilité qu’aucune raclette en plastique, en fer ou en autre matière, ne nous le permettra. Chercher le plaisir que procure cette onctuosité de la pâte qui s’étale devant le passage de cet outil qui va et vient sur la toile.

Les carnets : Écrire tout, tout le temps, et immédiatement, même la nuit ! Ils retranscrivent tout ce qui ne peut se dire, ni à l’autre, ni à soi-même : la peine, l’angoisse, la peur, l’extrême bonheur, l’extatisme, la souffrance et la violence accumulées… Ils traînent dans leurs pages, ces tout-petits riens qui au fil des jours s’amoncèlent et font qu’un jour le pinceau, la toile et les autres outils les sollicitent.

16.5 Quand sa propre histoire, entre dans les raisons de l’utilisation de l’œuvre d’art.

Je suis née en 1957, avec la télévision comme berceau. Les livres n’avaient pas d’existence pour moi, même si à la maison il y en avait. Ma mère avait une culture plutôt bourgeoise et très littéraire, mon père a une culture ouvrière avec une appétence intellectuelle, qui a fait de lui quelqu’un de très cultivé, capable d’intégrer n’importe quelle conversation sans aucune honte. Il a un vocabulaire dynamique et précis comme l’était son métier de mécanicien. Je n’ai rien vu du côté de l’art petite, si ce n’est que la beauté et la brillance des pièces de moteurs, qui apparaissaient comme des bijoux, dans la maison, souvent de manière incongrue : un moteur sur une table à repasser, des soupapes coincées dans un étau fixé pour un temps sur une table en bois.

Ma tante n’ayant pas d’enfant, m’a donc « loué » en quelque sorte à mes parents pour s’organiser une apparence de famille. Enfin c’est ce que j’en ai déduit, par la suite et c’était l’impression que j’avais quand j’étais petite. Les termes semblent rudes mais ils me semblent exacts aujourd’hui.

J’ai donc passé mes petites vacances et une partie des vacances chez mon oncle et ma tante. Je me promenais au jardin du Luxembourg dans le 6ème arrondissement de Paris ou au quartier latin à l’âge de 12 ans et souvent seule. Je descendais dans la rue Servandoni et je suivais un petit trajet à moi, mais je crois que Pierre avait du me faire un petit plan par précaution pour éviter que je me perde. Je n’étais pas timide et je savais où je devais retourner si je me perdais. Je me repérais aussi très facilement. J’achetais en bas de leur appartement de temps en temps quelques courses, notamment un café à gros grains, blonds et longs, à l’odeur enivrante, j’ai encore cette odeur en nez et en bouche et la belle forme des grains en tête.

Mon oncle Pierre POUCHET, mari de ma tante, Jacqueline, me fait rencontrer Suzon, puisqu’il est son neveu. Je comprends aujourd’hui que le point de départ de mon attirance vers l’art est ici dans ce creuset. Je découvre le théâtre de Sara Bernhardt à Paris, les décors de théâtre, le musée, les œuvres d’art, bref ce que appelle la Culture.

Pour revenir ce qui a pu se passer à l’époque j’ai demandé à Pierre, plus âgé que moi et bien sûr plus au cœur de la situation, de bien vouloir m’éclairer.

Il m’explique :

«Suzon est née en 1905 et Bernard en 1910 (l'année de la crue à Paris). Bernard s'appelait
TRIBU sans T, c'était le nom de ma famille du coté de ma mère, c'était son oncle, le frère de ma grand-mère, mais comme il avait 18 ans de moins que sa sœur, il était plus proche de ma mère (8 ans d'écart). Suzon évidemment s'appelait aussi Tribu mais son nom de jeune fille était Renaud, son frère Georges, qui était plus âgé était sculpteur ; il avait travaillé aux faïenceries de Quimper. Suzon travaillais chez Bull, comme collaboratrice de Mr Knut Andreas Knutssen, fondateur de la compagnie des machines Bull en France.

C'était un grand oncle pour moi, mais plutôt mon oncle de cœur et ils étaient mon parrain et ma marraine. Il y a 2 histoires puisque il y a deux familles et les relations qu'ils ont eues, sont liées aux 2. Je vais commencer par Suzon, tu feras le tri. Coïncidence elle est née à la Garenne Colombes dans un pavillon avec un gros palmier, à 2 pas d'ou l'on habitait quand j'étais gamin. Sa famille est originaire des environs Crépy en Valois, elle te l'a peut-être dit, son grand-père avait une énorme exploitation à côté d'Ivors : La ferme de la Tournelle, quelques centaines d'hectares. Il a tout vendu pour épouser une belle parisienne !

Côté artistique, plusieurs sources. Son cousin, Lucien Noël, plus connu au cinéma sous le nom de Noël-Noël, avec des dizaines de films à son répertoire, dont avec Gabin : « les vieux de la vieille ». J'ai des documents sur lui. Autre personnage, un oncle dont je ne connais pas le nom, mais Suzon m'en a souvent parlé, elle l'appelait tonton pellicule, il lui a donné le goût de la photo qu'elle m'a transmis. Il travaillait avec les frères Lumière et a participé à la mise au point de la photo couleur.

La photo Couleur est apparue en 1910 grâce aux frères Lumière et leur procédé : "direct Autochrome". J'ai des photos couleur sous verre magnifiques, une de Suzon et son frère qui datent de 1908 et l'autre d'après Suzon du Maroc en 1905/6. Et puis il y a Georges, le frangin, sculpteur, je l'ai bien connu évidemment, mais très bourru, il a entre autres, sur commande, refait les lampadaires du pont Alexandre III à Paris. Tu sais avec des gros globes, il a travaillé à partir des dessins originaux, et refait des modèles qui ont donné lieu à un gros travail en fonderie. Je ne sais pas combien il y en a .Lorsqu'il était âgé, un Emir lui a demandé la même chose pour son palais. Il est mort bourré de lingots d'or et Suzon lui disait, j'étais témoin, « donne ton or, fais quelque chose, fais un don sinon à ta mort l'état va tout prendre » ; il répondait « après ma mort j'en ai rien à foutre.. » Il a juste donné son atelier du XIème arrondissement à un ami artiste. J'ai eu l'occasion d'y aller avec Suzon, il y avait des bronzes fantastiques, et aussi beaucoup de bonhommes Michelin des années 20 qu'il avait réalisés.
pour des pubs Michelin.

Artistiquement parlant, il y a son amie Jacqueline, amie d’enfance, même âge, elles ne se sont jamais quittées même éloignées physiquement. Jacqueline a eu une histoire pas banale, elle est entrée jeune comme artiste débutante dans l’atelier d’un peintre connu de l’époque « Albert André », et de sa femme, plus tard il l’a adoptée, puis elle a épousée un critique d’art sur son lit de mort (comme l’on dit), pour que sa collection de tableaux lui reste. Elle a donc cumulé les héritages ateliers de peintres à Montmartre, maison en Provence etc., et surtout une collection d’une quarantaine d’impressionnistes, Renoir entre autre. Elle à beaucoup influencé Suzon en peinture, elle même était un peintre reconnue. Suzon allait souvent la voir dans sa maison de Bagnols-sur-Cèze, elle a donné sa maison avec les tableaux à la ville pour en faire un musée.

J’y suis allé avec Diane l’an dernier pour voir le musée, et je l’ai ratée de peu, elle venait de mourir à 104 ans en 2009. Elle venait souvent chez Suzon et Bernard, ou bien chez elle à Montmartre. Elle a fait mon portrait à 5 ans que j’ai conservé.

Ensuite, elle a séjourné pas mal de temps en Allemagne pour étudier la langue, quand on campait en Allemagne elle discutait avec tout le monde, et je pense qu'elle parlait couramment. En 1933 ou 1936, elle a été embauchée à la Compagnie des Machines Bull, par Mr Knut Andrés Knutsen, norvégien qui cherchait une secrétaire qui parle Anglais et Allemand. (J’ai sa lettre d’embauche, mais elle est au grenier).

En deux mots, Mr Rosing Bull travaillait dans une assurance à Oslo, on a présenté une machine trieuse automatique à cartes perforées Hollerith (ancêtre d’IBM). Mr Bull, après avoir vu la trieuse, a dit qu’il pouvait faire mieux si son patron lui donnait quelques sous pour la réaliser. Sa trieuse a eu du succès, elle a équipé toutes les assurances norvégiennes, et devant le succès a décidé de monter une société. Mr Knutsen ingénieur dans les barrages et frère d’un collaborateur de Bull, a accepté la mission et a décidé de s’implanter en France, la Norvège étant trop petite. Suzon va s’occuper des brevets et après avoir été la collaboratrice de Knutsen qu’elle a toujours appelé affectueusement Monsieur KK, elle deviendra la secrétaire du patron de Bull, Joseph Cailles et participera au rapprochement avec Général Electric et Honeywell toujours à cause de son anglais impeccable, elle restera chez Bull jusqu’en 1972.

Chez Bull elle a eu plein de copains, des campeurs et des intellos, deux groupes que Suzon ne mélangeaient pas. Elle s’occupait aussi des activités culturelles de Bull, bibliothèque et rencontres artistiques. J’y ai souvent participé, avec des invités pianistes, violonistes, peintres, archéologues etc. Claude Kahn, Ivry Gitlis, Yehudi Menhuin, Igor Oistrakh, et plein d’autres, que souvent je ramenais en voiture parfois après la présentation et/ou démonstration. C’était très familial.

Il y avait aussi son amie Maria Machourek qui était juriste, Tchèque d’origine et qui aidait Suzon pour les parties juridiques chez Bull. Elle est devenue, après directrice de la maison de l’Allemagne à la Cité Universitaire et c’est grâce à elle que je suis parti faire du Ski à Chamonix en décembre 1967 avec Daniel Cohn-Bendit ! Son mari Anton Marek Machourek, diminutif Touda était un peintre connu à l’époque, (tu peux le trouver sur internet). Il avait aussi beaucoup travaillé en Espagne notamment à la déco pour des monastères et c’est chez
lui à Poyo en Galice, c’est là que l’on s’était réfugié avec Jacqueline lors d’un voyage en Espagne avec mon alpha-Roméo qui était tombée en panne de soupapes. C’était des repas animés où l’on parlait beaucoup peinture, dessins et de la Tchécoslovaquie, qui à l’époque n’était pas vraiment libre.

Sinon les autres étaient des campeurs et on plantait la tente par tous les temps à partir de Pâques. Il y avait des copains de mon âge et j’avais le droit de tout faire, cela me changeait de la maison. Ensuite il y a les amis en commun avec Bernard.

Bernard est né à Paris en 1910, je l’ai déjà dit, il était le dernier de la famille. Son père, Eugène Tribu, mon arrière grand-père avait une entreprise de serrurerie-ferronnerie, avec 25 ouvriers (j’ai tous les docs). A l’époque il n’y avait pas Leroy Merlin ! Ils avaient une maison de famille à la campagne où était née l’arrière-grand-mère, à Cerny la Ferté-Allais, au sud de Paris. Ma mère et sa sœur avaient les larmes aux yeux en évoquant les histoires avec Bernard. Bernard avait 8 ans de plus que ma mère, 2 ans de plus que sa sœur Paule et le même âge que son frère Edmond, c’était un déconneur et toujours en train de raconter des histoires toute la journée, moi il me faisait bien rigoler et puis avec lui c’était toujours détendu, pas de problème. Il m’a laissé conduire la 2CV à partir de 12/13 ans, au début à Ivors et puis en vacances sur les petites routes.

Bernard a connu Suzon grâce à sa sœur, Jeanne qui parlait aussi couramment anglais et travaillait dans une entreprise américaine. Bernard avait plein de copains (copines) et notamment plusieurs avec lesquels il a crée un « club » en fait un groupe qui se réunissait pour refaire le monde et où s’interroger sur le monde en marche. Le groupe s’appelait « Au delà », ils étaient une cinquantaine, j’y suis allé très souvent à partir de 8 ans. J’étais un des plus jeunes. J’y suis allé jusqu’en 1968, mais Jacqueline bizarrement n’était pas intéressée et j’ai arrêté. Suzon a continué après la mort de Bernard en 1978. Les réunions avaient lieu : soit chez Louis Le Prince Ringuet 400 m2 rue de Grenelle, qui était savant, atomiste, patron du CERN, du CNRS, directeur de Polytechnique et à la fin académicien ou chez Pierre Baranger chercheur, chimiste qui avait un cabinet de recherche à Polytechnique, spécialiste des transmutations biologiques paraît-il, qui habitait rue de seine l’hôtel particulier de la Reine Margot, je pense autour de 800 m2 avec chapelle etc.

Sa sœur peignait un peu partout dans le monde et surtout en Afrique, j’ai une peinture d’elle ici. Elle avait peint chaque pièce d’un couleur différente : jaune, fuchsia, bleu outre-mer, mauve etc. Moi je bavais devant tant de mélange, Pierre Baranger il s’en foutait, c’était vraiment un autre monde. Il avait aussi un château en Angleterre, à Finedon, je ne sais pas où c’est. En 1940 il avait hébergé des français réfugiés et j’ai une photo devant sa baraque avec des soldats français et De Gaulle à côté de lui, je la scannerai.

Plein de gens divers participaient à ces réunions et donnaient leur point de vue ou un éclairage par rapport à leur profession, il y avait un général, qui causait défense, des écrivains je n’ai pas les noms, un architecte, Turenne (son prénom), super sympa que l’on invitait ou qui invitait souvent. Le père Chevignard, patron des Dominicains à Paris, qui disait la messe et causait des religions dans le monde, avait emmené Bernard et Suzon en Israël, etc. La réunion commençait par une messe et ensuite il y avait un petit déjeuner monstrueux sur des grandes tables improvisées sur des tréteaux, un vrai bonheur. Puis dans la discussion pour les adultes, chacun parlait de sa spécialité et avec parfois un invité, un peintre, un mec retour du bout du monde. Une fois, je me souviens d’une indoue en sari qui parlait de son pays.

Ce que je trouve assez fort, c’est que personne ne manquait la réunion fixée à l’avance sauf exception, et que cela ait pu durer si longtemps. Moi je venais chez eux le mercredi soir après les cours et je repartais le jeudi qui était le mercredi de l’époque, donc le mercredi soir. Il y avait souvent des invités. Je connaissais tout le monde, ou bien ils avaient un abonnement au TNP (Jean Vilar), et on allait au théâtre à Chaillot, ou aux concerts. Je te raconte tout cela, ça
ne sert à rien pour ta thèse, mais ça plante le décor et en même temps cela explique comment cela se passait. Pour moi la meilleure période c’était les vacances petites en camping avec les copains. Bernard au début louait une voiture car ils avaient un scooter et après les 2 CV. Et grandes vacances pour se balader partout en France et en Europe, avec surtout visite commentée de tous les musées, comme je l’ai déjà raconté. Ils avaient su se faire des amis partout. On a passé un nouvel an à Bruxelles, Suzon avait fait connaissance d’un dentiste lors de Vacances en Allemagne, qui est resté un ami. Des amis en Hollande, en Italie, en Espagne, marrant !
Bernard et Suzon étaient très catholiques, pas pour emmerder le monde. Chacun est libre de croire ce qu’il veut disait Bernard. On avait comme ami le curé d’Ivors, qui était un vrai puits de sciences, avec qui on passait de bonnes soirées au Chalet et qui ne cherchait surtout pas à convaincre de quoi que ce soit, qui avait beaucoup voyagé et qui était tout sauf un curé. Et Suzon avait participé à convertir une jeune amie à eux qui s’appelait aussi Suzon et que Suzon avait baptisé Lyson. C’est elle qui réalisait cette superbe crèche avec tous ces petits santons, elle en vendait beaucoup, notamment via une boutique place st Sulpice à Paris. Elle est finalement partie en chartreuse en Italie où elle a continué à en faire pour la communauté. J’arrête là pour le moment » Pierre Pouchet, 2012.

A partir de ce texte, je me rends compte aujourd’hui du poids et de l’impact de ces personnes, par ricochet sur une petite fille de 12 ans. C’est à cet âge que je rencontre Suzon. Le transfert a été opérationnel. Je transmets moi-même à mon tour. Hans Belting parle de ce petit quelque chose qui fait qu’un jour l’étincelle enflamme ce qui est là, présent, prêt à prendre. La première œuvre d’art qui nous touche, qui fait de nous quelqu’un qui ne voit plus simplement les choses. Ou encore Arasse, qui pointe notre acuité sur le détail, l’observation fine et incisive.

Le Prince Ringuet et sa famille Néri, copain de Pierre.
Pierre, enfant, Suzon, sa tante et Bernard son oncle, et Pierre aujourd’hui, mon oncle.

Je reçois de Suzon et de Bernard un livre l’art d’un Noël, en 1972, que je passe avec eux et ma petite sœur Edwige. Je ne sais pas vraiment pourquoi nous étions là ensemble en famille, pendant ces fêtes. Ce livre sera l’élément déclencheur. J’ai toujours eu en ma possession ce livre, conservé comme un trésor, une œuvre à lui tout seul.
FRANCISCA: TEXTE DE FRANCISCA LEFORT, 1998-1999

17.1 Objet : atelier arts plastiques 1998-99, particularismes de fonctionnement

« Comme convenu et pour faire suite à la réunion avec Madame Chantal CREST et Madame GUDIN de VALLERIN de la DRAC, Madame DOUROUX, CPDAP, et toute l’équipe de l’école Pauline Kergomard, L’APA arts plastiques de l’IUFM de MONTPELLIER va jumeler son action, à titre expérimental, avec la GALERIE d’ECOLE Pauline Kergomard, école maternelle pour une démarche associant également l’école élémentaire Charles Daviler et le Collège Clémence Royer.

L’atelier de l’IUFM pilotera l’intervention d’artistes* exposant à la galerie pour une action éducative de la maternelle au collège engageant les futurs enseignants et enseignants, tous partie prenante d’un niveau particulier, dans un même secteur géographique. La conteuse travaillera, elle, l’oralisation d’une mémoire collective en devenir à partir de collections d’élèves. Les PE2 seront associés au travail en classe, dans le temps scolaire, par le biais des stages en pratique accompagnée ou d’observations de classes.

Pour mener à bien ce projet 1 journée préparatoire exceptionnelle et 1 journée bilan, confrontations et partages d’expériences encadreront l’atelier. Ces journées seront ouvertes à un public plus large et cette action est doublée d’un GFA, autour de la galerie d’école.

OBJET : demande d’agrément pour l’APA arts plastiques de l’IUFM de Montpellier

Suite à votre demande de renseignements complémentaires concernant les artistes prévus pour intervenir dans l’atelier 1998-99 je tiens à vous transmettre les précisions suivantes :

Sabine POCARD a été choisie pour la qualité de ses interventions en milieu scolaire en 1998, avec agrément DRAC, et pour la nature de son travail de création. (Cf le document joint et le C.V.) ; je pense avoir mal orthographié son nom lors du remplissage du dossier de l’atelier en juin 98.

Maya MEMIN est sollicitée de nouveau cette année, à la demande de l’équipe pédagogique de l’école Pauline KERGOMARD à Montpellier dans le cadre de notre partenariat, envisagé avec vous printemps 98, pour la Galerie de l’école et dans la suite du travail conduit en 98 : APA arts plastiques IUFM sur le livre d’artiste, avec agrément DRAC(Cf. CV et document joint).

Sabine POCARD succéderait à un accrochage « art abstrait et couleur- matière » pour un travail figuratif, incluant des matières fortes ainsi que des vêtements et des carnets. Brigitte BEAUMONT suivrait à propos de la « collection » des enfants pour une oralisation collective, avec production de textes. Des œuvres du FRAC seraient proposés entre temps. Maya MEMIN clôturerait le parcours par une proposition de « mise en espace » de sa création, également propice à la réflexion sur le signe identitaire (sceaux, empreintes, etc.) dans la ligne directe de son exposition de l’été 98 à Pont Scorff. »

Francisca Lefort.
17.2 Collections
HUGUETTE

18.1 Dans une séquence sur le portrait quelles activités et quelles références culturelles pour favoriser l’évolution du dessin ?

L’analyse des productions montre que les élèves ont progressé par :

- LA PREMIERE ETAPPE D’OBSERVATION, DESCRIPTION DES VISAGES DES PAIRS : LE VISAGE LONG D’ENZO, CARRE DE BASTIEN, TRIANGULAIRE DE FLAVIEN, ROND D’OYANA, LA LIGNE DES SOURCILS, DU NEZ,
- CROQUER UN COPAIN AU FUSAIN OBLIGE A LE REGARDER AUTREMENT …
- LA PRISE DE PHOTOS ET LEUR ANALYSE EN PETIT OU GRAND GROUPE
  → SE VOIR DANS LE REGARD DE L’AUTRE,
  → APPRENDRE LE VOCABULAIRE TECHNIQUE (CONTRE-JOUR, GROS PLAN, PROFIL, TROIS QUARTS, PLONGEE, CONTRE-PLONGEE …)

- LES SCULPTURES (PLS QUE LES PEINTURES) QUI EXAGERENT LE TRAIT ONT INTERESSE ET BEAUCOUP INFLUENCE LES ELEVES.
18.2 Carré de jardin
**ISABELLE**

Élèves au travail, collège Frédéric Bazille, Castelnau-le-Lez

---

**NATHALIE**

20.1 extraits du cahier d’art : autour du corps, AGEEM Vichy 2011
20.2 Images tirées du story-board et du film d’animation fait avec les élèves de Nathalie, 2012
21.1 Résumé des opérations plastiques : extrait du texte de Claude Rey et Daniel Lagoutte, 1985

“Connaitre un objet, c’est agir sur lui et le transformer pour saisir les mécanismes de cette transformation...” (Jean Piaget, *Psychologie et pédagogie*)

... c’est pourquoi les opérations plastiques sont des verbes d’action.

“L’art est un jeu – un jeu de l’esprit. Le jeu majeur de l’homme. Un enfant regarde un instant une boule de chiffon – une pensée le traverse ; cet objet est un Peau-Rouge. Il décide de croire que cette poupée de chiffon est un Peau-Rouge. D’en avoir peur comme on a peur des Peaux-Rouges. Il en a peur en effet. Il sait bien que c’est seulement un chiffon noué...” (Jean Dubuffet, *l’Homme du commun à l’ouvrage*)

Les opérations plastiques peuvent aider l’enseignant pour :
- enrichir l’analyse d’une œuvre d’art
- guider l’élève dans l’analyse de son propre travail
- varier les consignes, les dispositifs proposés aux élèves

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>ISOLER</strong></th>
<th><strong>REPRODUIRE</strong></th>
<th><strong>TRANSFORMER</strong></th>
<th><strong>ASSOCIER</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>privêr du contexte</td>
<td>copier</td>
<td>Changer, modifier</td>
<td>rapprocher</td>
</tr>
<tr>
<td>supprimer, séparer, effacer</td>
<td>doubler</td>
<td>fragmenter, disjojoer</td>
<td>juxtaposer, superposer</td>
</tr>
<tr>
<td>cacher</td>
<td>calquer</td>
<td>effacer, supprimer</td>
<td>intercaler, alterner</td>
</tr>
<tr>
<td>cadrer</td>
<td>photocopier</td>
<td>ajouter, combiner</td>
<td>faire cohabiter</td>
</tr>
<tr>
<td>extraire, découper, détacher dissimuler</td>
<td>photographef, filmer</td>
<td>déplacer, inverser, intervertir</td>
<td>relier</td>
</tr>
<tr>
<td>privilégié par rapport au contexte</td>
<td>refaire</td>
<td>substituer</td>
<td>opposer</td>
</tr>
<tr>
<td>montrer, suggérer, choisir</td>
<td>répéter</td>
<td>déformer</td>
<td>réunir, joindre, lier</td>
</tr>
<tr>
<td>différencier, distinguer valoriser</td>
<td>multiplier</td>
<td>raccourcir, retrécir</td>
<td>assembler, rassembler</td>
</tr>
<tr>
<td>entou restrictions révéler</td>
<td>imprimer</td>
<td>allonger, exagérer</td>
<td>imbriquer, combiner, intégrer</td>
</tr>
<tr>
<td>voiler, dévoiler</td>
<td>imprimer</td>
<td>changer d’échelle</td>
<td>compléter, ajouter, prolonger</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**ISOLER** CONSISTE À SEPARER UN ÉLÉMENT DE CE QUI L’ENToure. ON PRive ALORS Celui-ci DE CE Qui lui DONNait UNE IDENTITÉ PAR Son ENVIRONNEMENT.

**Reproduire** : l’image et l’objet reproduits exercent un pouvoir de fascination. C’est aussi un moyen d’appréhender le monde, de se l’approprier.

**Transformer**, c’est modifier une forme, une couleur, une matière, un volume... pour les faire devenir autres.
**Associer** : la pratique des arts plastiques donne la possibilité de créer des combinaisons originales. On associe des éléments différents (images, couleurs, matières, objets, volumes...), au sein d’un même espace, ce qui entraîne des modifications de forme et de sens.

Claude Reyt, Daniel Lagoutte, 1985
21.2 Travaux des élèves dans la cour

Travaux d’élèves de la classe de Philippe, dans la cours Cercle à la craie e, cerceaux déposés pour gabarits, et cahier-musée personnel des élèves, 2011, documents personnels de Philippe.
SERGE
Travaux d’élèves déposés dans le cahier journal de Serge

Cahier journal 2012

STEPHANIE

23.1 Carnet de croquis élève GS, école E. Cotton 2009
23.2 Carnet de Stéphanie petite galerie : comparaison arts visuels et sciences

23.3 Frayer un passage : construire des entrées

23.4 Objets outils maternelle : expérience
## Répertoire des mots et tableau de catégorisations pour les programmes écoles-college

### 24.1 Collège

<table>
<thead>
<tr>
<th>ACTIVITÉS Pédagogiques</th>
<th>PERCEPTION</th>
<th>ACTE</th>
<th>EVALUATION (s)</th>
<th>CIET DE L’ACTE</th>
<th>MOTIF</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Leçons 12 sur art</td>
<td>Lecture 6</td>
<td>Discours 12</td>
<td>Narration 12</td>
<td>Art ou histoire</td>
<td>Réalité</td>
</tr>
<tr>
<td>ıkl 1</td>
<td>Élaboration 1</td>
<td>Technique 1</td>
<td>Ressources 1</td>
<td>Activités 10</td>
<td>Social*</td>
</tr>
<tr>
<td>Réalisations 1</td>
<td>Élaboration 1</td>
<td>Technique 1</td>
<td>Ressources 1</td>
<td>Activités 10</td>
<td>Social*</td>
</tr>
<tr>
<td>2 Réalisations 2</td>
<td>Élaboration 2</td>
<td>Technique 2</td>
<td>Ressources 2</td>
<td>Activités 20</td>
<td>Social*</td>
</tr>
<tr>
<td>3 Réalisations 3</td>
<td>Élaboration 3</td>
<td>Technique 3</td>
<td>Ressources 3</td>
<td>Activités 30</td>
<td>Social*</td>
</tr>
<tr>
<td>4 Réalisations 4</td>
<td>Élaboration 4</td>
<td>Technique 4</td>
<td>Ressources 4</td>
<td>Activités 40</td>
<td>Social*</td>
</tr>
<tr>
<td>5 Réalisations 5</td>
<td>Élaboration 5</td>
<td>Technique 5</td>
<td>Ressources 5</td>
<td>Activités 50</td>
<td>Social*</td>
</tr>
<tr>
<td>6 Réalisations 6</td>
<td>Élaboration 6</td>
<td>Technique 6</td>
<td>Ressources 6</td>
<td>Activités 60</td>
<td>Social*</td>
</tr>
<tr>
<td>7 Réalisations 7</td>
<td>Élaboration 7</td>
<td>Technique 7</td>
<td>Ressources 7</td>
<td>Activités 70</td>
<td>Social*</td>
</tr>
<tr>
<td>8 Réalisations 8</td>
<td>Élaboration 8</td>
<td>Technique 8</td>
<td>Ressources 8</td>
<td>Activités 80</td>
<td>Social*</td>
</tr>
<tr>
<td>9 Réalisations 9</td>
<td>Élaboration 9</td>
<td>Technique 9</td>
<td>Ressources 9</td>
<td>Activités 90</td>
<td>Social*</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>LIEU DE L’ART MONDE</th>
<th>PERCEPTION</th>
<th>ACTE</th>
<th>EVALUATION (s)</th>
<th>CIET DE L’ACTE</th>
<th>MOTIF</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ecoute 4</td>
<td>Oral 5</td>
<td>Pratique 63</td>
<td>Emotions 2</td>
<td>Références 15</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 6</td>
<td>Oralement 1</td>
<td>Technique 15</td>
<td>Ressenti 1</td>
<td>Connaissances 15</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 7</td>
<td>Verbalisation 6</td>
<td>Faire 10</td>
<td>Sensation 1</td>
<td>Œuvres d’art 5</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 8</td>
<td>Tolérance 1</td>
<td>Parole 1</td>
<td>Opérations 4</td>
<td>Sensible 10</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 9</td>
<td>Construction de l’individu 1</td>
<td>Vocabulaire 6</td>
<td>Réalisations 8</td>
<td>Vivre 1</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 10</td>
<td>Vocabulaire 6</td>
<td>Productions 31</td>
<td>Sensoriel 1</td>
<td>Contemporain 9</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 11</td>
<td>Personnalité 1</td>
<td>Lexique 1</td>
<td>Réalisations 8</td>
<td>Vivre 1</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 12</td>
<td>Autonomie 4</td>
<td>Echange 3</td>
<td>Exploration 3</td>
<td>Esthétique*4</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 13</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 14</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 15</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 16</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 17</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 18</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 19</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 20</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 21</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 22</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 23</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 24</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 25</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 26</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 27</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 28</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 29</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 30</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 31</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 32</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 33</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecole 34</td>
<td>Participer à une verbalisation 3</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Médiums 8</td>
<td>Socio-économique</td>
</tr>
</tbody>
</table>

CODES DE CONCEPTS

- Social
- Léxico
- Perception
- Acte
- Évaluation
- Comportement
- Thématique
- Art
- Algèbre
- Écriture
- Langage

REPERTOIRE DES MOTS ET TABLEAU DE CATEGORISATIONS POUR LES PROGRAMMES ECOLES-COLLEGE
<table>
<thead>
<tr>
<th>Page</th>
<th>Termes</th>
<th>Traduction(s)</th>
<th>Propriétés matérielles 2</th>
<th>Dialogue 7</th>
<th>Signification 3</th>
<th>Comprendre 11</th>
<th>Matériaux 10</th>
<th>Entrée 15</th>
<th>Spécificité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1061</td>
<td>Travail 17</td>
<td>Travailleur 10</td>
<td>Propriété plastiques 6</td>
<td>Diffusion 2</td>
<td>Signification 3</td>
<td>Comprendre 11</td>
<td>Matériaux 10</td>
<td>Entrée 15</td>
<td>Spécificité</td>
</tr>
<tr>
<td>1062</td>
<td>Transformation 3</td>
<td>Transformation plastiques 6</td>
<td>Diffusion 2</td>
<td>Signification 3</td>
<td>Comprendre 11</td>
<td>Matériaux 10</td>
<td>Entrée 15</td>
<td>Spécificité</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1063</td>
<td>Transformation 3</td>
<td>Transformation plastiques 6</td>
<td>Diffusion 2</td>
<td>Signification 3</td>
<td>Comprendre 11</td>
<td>Matériaux 10</td>
<td>Entrée 15</td>
<td>Spécificité</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1064</td>
<td>Transformation 3</td>
<td>Transformation plastiques 6</td>
<td>Diffusion 2</td>
<td>Signification 3</td>
<td>Comprendre 11</td>
<td>Matériaux 10</td>
<td>Entrée 15</td>
<td>Spécificité</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1065</td>
<td>Transformation 3</td>
<td>Transformation plastiques 6</td>
<td>Diffusion 2</td>
<td>Signification 3</td>
<td>Comprendre 11</td>
<td>Matériaux 10</td>
<td>Entrée 15</td>
<td>Spécificité</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1066</td>
<td>Transformation 3</td>
<td>Transformation plastiques 6</td>
<td>Diffusion 2</td>
<td>Signification 3</td>
<td>Comprendre 11</td>
<td>Matériaux 10</td>
<td>Entrée 15</td>
<td>Spécificité</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1067</td>
<td>Transformation 3</td>
<td>Transformation plastiques 6</td>
<td>Diffusion 2</td>
<td>Signification 3</td>
<td>Comprendre 11</td>
<td>Matériaux 10</td>
<td>Entrée 15</td>
<td>Spécificité</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1068</td>
<td>Transformation 3</td>
<td>Transformation plastiques 6</td>
<td>Diffusion 2</td>
<td>Signification 3</td>
<td>Comprendre 11</td>
<td>Matériaux 10</td>
<td>Entrée 15</td>
<td>Spécificité</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1069</td>
<td>Transformation 3</td>
<td>Transformation plastiques 6</td>
<td>Diffusion 2</td>
<td>Signification 3</td>
<td>Comprendre 11</td>
<td>Matériaux 10</td>
<td>Entrée 15</td>
<td>Spécificité</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1070</td>
<td>Transformation 3</td>
<td>Transformation plastiques 6</td>
<td>Diffusion 2</td>
<td>Signification 3</td>
<td>Comprendre 11</td>
<td>Matériaux 10</td>
<td>Entrée 15</td>
<td>Spécificité</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
## 24.2 École maternelle et élémentaire (cycle I, II, III)

La catégorisation des termes reste inchangée pour faciliter la comparaison.

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOCIAL</th>
<th>LANGAGE</th>
<th>ACTIVITÉS</th>
<th>PERCEPTION</th>
<th>ART 14</th>
<th>EVALUATION</th>
<th>ENSEIGNANT</th>
<th>LIEU DE L’ART</th>
<th>MONDE 1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Ecriture</td>
<td>Élève 26</td>
<td>Élève 16</td>
<td>Élève 10</td>
<td>Élève 23</td>
<td>Élève 13</td>
<td>Élève 6</td>
<td>Exposition 17</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Respect</td>
<td>Fascicule</td>
<td>Technique 9</td>
<td>Sensible</td>
<td>École 2</td>
<td>Musée 8</td>
<td>Musée 1</td>
<td>Histoire 3</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Construction d’une culture</td>
<td>Vocabulaire 14</td>
<td>Opérations 3</td>
<td>Sensoriel 3</td>
<td>Œuvre d’art 2</td>
<td>Apprentissage 8</td>
<td>Social 2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Personnalité</td>
<td>Écrit 4</td>
<td>Productions 3</td>
<td>Voir 1 (Visuel)</td>
<td>Passé 2</td>
<td>Attitude 1</td>
<td>Nature 2</td>
<td>Scientifique 3</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Autonomie</td>
<td>Écriture 2</td>
<td>Relativités 3</td>
<td>Voir 2</td>
<td>Contemporain 4</td>
<td>Facilité 1</td>
<td>Contexte 3</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Autonomie 2</td>
<td>Échange 8</td>
<td>Inventer 1</td>
<td>Esthétique 3</td>
<td>Références 4</td>
<td>Attribu 2</td>
<td>Programme 10</td>
<td>Pluralité 6</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Continuité</td>
<td>Exploser 13</td>
<td>Expérience 2</td>
<td>Point de vue 3</td>
<td>Culture 8</td>
<td>Acquis (acquisition 6)</td>
<td>Progrès 1</td>
<td>Diversité 6</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Participer 2</td>
<td>Code 1</td>
<td>Composante 1</td>
<td>Culturel 3</td>
<td>Maître 2</td>
<td>Situation 4</td>
<td>Histoire 3</td>
<td>(connaître histoire 4)</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Les Autres 6</td>
<td>Dialogue 3</td>
<td>Investigation 2</td>
<td>Artistique 16</td>
<td>Savoir (x) 8</td>
<td>Activité 21</td>
<td>Environnement 5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Collectif 2</td>
<td>Poétique 1</td>
<td>Imagination 1</td>
<td>Projet 7</td>
<td>Identifie 3</td>
<td>Formation 6</td>
<td>Chronologie 2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Communication 3</td>
<td>Édition 5</td>
<td>Médiation 8</td>
<td>Médiateur 1</td>
<td>Efficacité 1</td>
<td>Média 5</td>
<td>Histoire des arts 9</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Créer 1</td>
<td>Esthétique 3</td>
<td>Attention 5</td>
<td>Moyens 3</td>
<td>Intégrer 10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Action 2</td>
<td>Contrat direct 1</td>
<td>Réflexion 1</td>
<td>Propriétaire 3</td>
<td>Spécialites 6</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Initiative 3</td>
<td>Domaine 8</td>
<td>Mémorisation 1</td>
<td>Objets 3</td>
<td>Valeurs 3 (universalité 1)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Choisir 1</td>
<td>Démarche 2</td>
<td>Réalisation 6</td>
<td>Arts Plastiques 3</td>
<td>Arts Visuels 6</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Représentation 2 (représentation 1)</td>
<td>Objet 15</td>
<td>Distinguer 5</td>
<td>Organisation 1</td>
<td>Relation 8</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>Dessin 10</td>
<td>matériau 1</td>
<td>Nomme 5</td>
<td>pratiques diversifiées 3</td>
<td>Profession 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>Travail 5 (travail 1)</td>
<td>Plastique(s) 6</td>
<td>Découpe 3</td>
<td>Matériaux 1</td>
<td>Méthodique 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>Réfléchir 1</td>
<td>Statut 11</td>
<td>Comprendre 18</td>
<td>Supports 4</td>
<td>Trace 3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>Présentation 2</td>
<td>Peinture(s) 8</td>
<td>Critique 1</td>
<td>Questionnement 1</td>
<td>Entrée 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>Présenter 3</td>
<td>Image 3</td>
<td>Repérer 2</td>
<td>Communication 3</td>
<td>Espaces 3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>Argumenter 1</td>
<td>Numérique 6</td>
<td>Caractère 1</td>
<td>Maîtrise 4</td>
<td>Temps 6</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>Observe 3</td>
<td>Image fixe(s) 1</td>
<td>Langage(s) 1</td>
<td>système(s) 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>Explorer 10</td>
<td>Portée 2</td>
<td>Niveau 2</td>
<td>Habitat 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>Démarche 2</td>
<td>Nature 2</td>
<td>Le sens 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td>Fabrication 1</td>
<td>Le site 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>Expérimenter 1</td>
<td>Rencontre 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
<td>Expérimenter 1</td>
<td>Arts visuels 4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td>Repérer 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td>Peinture 8</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>31</td>
<td>Organiser 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>32</td>
<td>Construire 3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>33</td>
<td>Construction 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>34</td>
<td>Étude 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>35</td>
<td>Instruments 6</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>36</td>
<td>Volume 3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>37</td>
<td>Interroger 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>38</td>
<td>S'approprier 3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>39</td>
<td>S'impliquer</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
INDEX ALPHABETIQUE DES ŒUVRES CONTENUES DANS LA VALISE LAGOUTTE

Anselmo (Giovanni), Sans titre, 1969
Atlan (Jean-Michel), La Kahena, 1958
Bacon (Francis), Portrait of Lucian Freud, 1965
Balthus, Jeune Fille à la fenêtre, 1955
Biais (Jean-Charles), Des rouges, 1984
Blake (Peter), The Toy Shop, 1962
Chaissac (Gaston), Composition, 1947-1948
Cheval (le Facteur), Le Palais idéal, 1879-1912
Combas (Robert), Gérard Pérez de Bouzigue, 1984
Dali (Salvador), Le Grand Paranoïaque, 1936
Dietman (Erik), L'Élan solitaire, 1986
Dine (Jim), Small Heart Painting n° 21, 1970
Duchamp-Villon (Raymond), Le Cheval, 1914
Étienne-Martin, Le Manteau (Demeure 5), 1962
Flavin (Dan), Sans titre (À Donna), 1971
Gauguin (Paul), Le Cheval blanc, 1898
Giacometti (Alberto), Le Nez, 1947
Jawlensky (Alexeï), Méduse, 1923
Klee (Paul), Jardin zoologique, 1918
Leroy (Eugène), Autoportrait, 1986
Long (Richard), Ligne d'ardoise, Bordeaux, 1985
Magritte (René), L'Esprit de géométrie, 1936
Matisse (Henri), Intérieur aux aubergines, 1911
Miro (Joan), Peinture avec cadre moderniste, 1943
Monet (Claude), Londres, le Parlement, trouée de soleil dans le brouillard, 1904
Pagès (Bernard), Colonne, 1982
Picabia (Francis), Idylle, 1926-1927
Picasso (Pablo), Tête de taureau, 1943
Pierre et Gilles, Les Cosmonautes, 1991
Pollock (Jackson), Peinture (silver over black, yellow and red), 1948
Raynaud (Jean-Pierre), Pot or monumental, 1985
Segal (George), Cézanne Still Life 2, 1981
Selz (Dorothee) et Miralda (Antoni), Car cake, 1969
Simonds (Charles), Rock Flower, 1986
Staël (Nicolas de), Les Musiciens, souvenir de Sydney Bechet,1953
Stella (Franck), Khar Pidda (Indian bird series), 1978
Tinguely (Jean), De la chasse, 1990
Van Gogh (Vincent), La Chambre de Van Gogh à Arles, 1889
Viallat (Claude), Sans titre, 1979
Wiertz (Antoine), Un Grand de la terre, 1860