

DOC 1

LES ARTS VISUELS

1. Peut-on cerner ce que les arts visuels ne sont pas ?

2. Comment faire ? Comment amener les élèves à de réelles créations ?
 - Le champ référentiel
 - Le champ institutionnel
 - Problématiser, c'est ...

3. Quelles consignes ? Quelle forme de sujet ? Quel déroulement de la leçon ? Et les prolongements ?
 - Le dispositif en arts visuels
 - Place de l'enseignant
 - La mise en commun

LES ARTS VISUELS

Nous enseignons l'art : il s'agit d'aider l'élève à développer sa créativité à travers des projets personnels menés de façon de plus en plus autonome. Ceci pour lui permettre d'acquérir un début de culture artistique, de comprendre un peu mieux des œuvres, des démarches d'artistes, de se construire un regard plus armé, plus ouvert, sur la création humaine, et par extension sur le monde.

Nous tenterons donc, à l'école primaire, d'éveiller des sensibilités et d'inciter à la création. C'est-à-dire de donner à chaque enfant la possibilité d'exprimer, de débattre et de conjuguer ses émotions face à l'œuvre artistique à l'intérieur du groupe. Nous n'enseignerons pas une ou des techniques, nous susciterons des démarches qui nourrissent l'expression de l'élève, nous provoquerons des attitudes, des pratiques personnelles à travers lesquelles se construiront des savoirs pour tous.

1. Peut-on cerner ce que les arts visuels ne sont pas ?

Certainement ! Les arts visuels ne sont :

- Ni décors, ni costumes de carnaval, encore moins cartes de Noël et autres bricolages confectionnés pour la fête des mères ou des pères : toutes ces activités n'ayant rien à voir avec l'art, ni avec les contenus d'enseignement artistique ! Les « travaux manuels » ne sont plus aux programmes de l'école depuis très longtemps déjà. Ceci n'exclut aucunement la possibilité d'offrir une réalisation plastique (peinture, collage, sculpture ou assemblage, etc..) d'autant plus riche que l'élève pourra, en commentaire, y associer des apprentissages véritables. Mais les cadeaux de fête des mères ou de Noël ne peuvent pas constituer des objectifs d'enseignement.

- Ni illustrations de poésies ou d'albums qui appartiennent plutôt au domaine des arts appliqués. Le simple dessin coloré d'illustration d'un texte a bien sûr de l'intérêt à l'école, mais il ne constitue un réel apprentissage pour les élèves qu'à la première séance, et seulement s'il est verbalisé et permet l'acquisition de savoirs, d'un vocabulaire nouveau et de références artistiques. La répétition systématique de ce genre d'exercice, à chaque nouvelle poésie ou album, n'apporte rien de plus, il peut aussi bien être réalisé à la maison. L'illustration s'apprend davantage en arts appliqués qu'en arts plastiques certes, mais il existe des références artistiques possibles, des objets mixtes, ceux dans lesquels le statut de l'écrit et celui de la peinture ou du dessin se redéfinissent mutuellement, coexistent, voire s'hybrident.

[Retour](#)

Il s'agit d'œuvres du type « journal de bord », « carnet de voyage », « lettre » (cf. : *Lettres* de Manet), mais aussi art postal, bande dessinée ou *Livre d'artiste*¹.

- Ni une production qui fait « de l'effet ». Quels que soient les moyens mis en œuvre pour l'obtenir, un travail d'arts visuels fera toujours sens et permettra un enseignement. Attention donc aux fiches toutes prêtes, type recettes de cuisine, se méfier des sites innombrables (aux contenus jamais évalués) et autres publications comportant des séances « prêtes à l'emploi », séances « Canada dry » de la situation questionnante (*la couleur, le goût, l'odeur... mais ce n'est pas...*) et où est annoncé « l'effet garanti ! »

Par habitude, par transmission de procédés pédagogiques et dérives progressives, par manque de prise en compte des nouvelles instructions officielles et une sorte d'inertie, sous l'influence aussi de certaines publications plus commerciales que pédagogiques (jusqu'aux catalogues de fournitures pour l'école qui proposent encore du matériel pour travaux manuels !) le travail reste « trop souvent centré sur des recettes décoratives articulées au calendrier des fêtes carillonnées ou à des projets pédagogiques improbables, où l'apprentissage de pseudo-techniques au travers d'activités *occupationnelles* » dit Alain Diot. En effet « Les techniques ou les procédés ne sont jamais enseignés en tant que tels...² » confirment les *Documents d'application des programmes*.

Si références artistiques il y a, elles sont bien souvent mal analysées et rarement problématisées (« faire du *pointillisme* ou bricoler des matériaux *naturels* n'a rien à voir avec la démarche impressionniste ou celle du Land Art³ » continue Alain Diot.) Quant au fameux « à la manière de » il est à proscrire : « Elles (les œuvres des artistes) ne sont pas appréhendées comme des modèles à imiter⁴ », réaffirment les *Documents d'application*. Faisons un parallèle : quel enseignant confondrait la « production d'écrit » et « la copie » d'un texte ? Refusons donc la modélisation (*à la manière de...*), car elle empêche l'émancipation, retarde le développement de l'esprit critique, ne produit pas la divergence que nous recherchons. Par contre la *citation* peut être proposée (pratique critique de l'image ou interprétation personnelle d'œuvre). De toutes façons, les apprentissages purement techniques ne sont jamais des objectifs de séances, ils sont des moyens d'approcher les pratiques de certains artistes, mais sans les comprendre. Nous favoriserons toujours les choix personnels de l'élève par des situations questionnantes (situations problèmes), le champ est ouvert.

¹ A. Moeglin-Delcroix, *Sur le livre d'artiste*, Le Mot et le reste, 2007.

² *Documents d'application des programmes*, « La sensibilité, l'imagination, la création (école maternelle), Education artistique », SCEREN, CNDP, 2003, p. 3 : <http://www.cndp.fr/archivage/valid/41693/41693-6176-5979.pdf>

³ *Idem*.

⁴ *Idem*. p. 3.

2. Comment faire ? Comment amener les élèves à de réelles créations ?

A la disposition de l'enseignant, deux domaines vont devoir être mis en correspondance :

- **Le champ référentiel** : il est constitué des œuvres d'art, pratiques d'artistes, propos d'artistes sur leurs pratiques (écrits, films, entretiens...), expositions, émissions de télévision... tout ce qui constitue « les savoirs » artistiques et les recherches en sciences de l'Art.

- **Le champ institutionnel**, lui, est constitué des *Instructions officielles* qui tiennent compte du développement psychomoteur des enfants, de leur culture, de leur milieu, de leurs possibilités selon l'âge. Les I. O. évoluent régulièrement et déterminent la mission de l'enseignant qui doit se tenir informé de leurs modifications. Les *Documents d'application des programmes* en sont une lecture simplifiée qui aide les enseignants à mieux comprendre les programmes, à trouver des idées d'activités, à éviter les impasses.

En tenant absolument compte de ces deux domaines ensemble, en les articulant, l'enseignant va effectuer une transposition dite didactique, qui lui permettra d'isoler une question artistique : il va questionner les élèves en leur proposant une pratique qui permettra d'enseigner des notions, un vocabulaire, des œuvres... C'est le Projet de l'enseignant, le travail le plus difficile à mettre en forme dans un premier temps. Se poser la question : que veut-on que les élèves apprennent de l'art ? peut aider à circonscrire un problème.

Ici, pas de « recette » : c'est l'enseignant qui fixe son « programme » en fonction de sa classe, qui pointe des objectifs, des notions, en croisant les deux champs.. C'est lui qui dégage une « problématique » motivante et fructueuse, et qui invente une situation d'expérimentation qui débouchera sur des savoirs. Cette situation fera souvent appel aux autres disciplines enseignées.

Cette transposition peut prendre la forme d'une proposition d'action (« peindre vite », « occuper tout l'espace du support »...) ou d'une incitation poétique (par exemple à partir : d'un outil inhabituel, d'un médium nouveau, d'un objet...) ou d'un sujet plus conventionnel et tout aussi efficace... mais toujours, on engagera l'élève dans une « situation-problème » qui aborde la question artistique à travailler.

[Retour](#)

Problématiser, c'est poser une question artistique qui permettrait à l'élève de trouver une réponse personnelle à travers le processus qu'il met lui-même en place. « Problématiser (si l'on garde le mot) consiste donc à rechercher en quoi il y a un problème aujourd'hui sur le plan de l'instauration ou de la perception des œuvres. Les problématiques peuvent avoir une coloration plastique, sémantiques ou esthétiques⁵ » dit Bernard-André Gaillot.

La question doit être assez large, ouverte, pour que plusieurs solutions soient possibles, pour que les réponses soient divergentes et non toutes identiques. En arts visuels, il n'y a pas de solution unique, chaque réponse est singulière et recevable si elle prend en compte le problème posé (dispositif, consignes et contraintes) et est argumentée par l'élève.

Le trajet de l'élève : l'enseignant invite donc l'élève à mettre en œuvre son propre projet, il faudra tenir compte du trajet (de la démarche de l'enfant depuis sa compréhension du sujet jusqu'à l'objet proposé) qu'il devra ensuite expliquer pour être évalué. Le trajet de l'élève est comparable à celui des artistes (considérer par exemple : « le matériau qui regimbe » comme l'écrit Dubuffet, ou le hasard : « ne pas rejeter le profit qu'on peut en tirer [...] il arrive que des accidents favorables accourent de plus en plus nombreux », l'élève pourra en tirer parti...) « L'œuvre d'art, écrit encore Dubuffet, est d'autant plus captivante, qu'elle a été une aventure et qu'elle en porte la marque⁶. » Pour l'élève, cette justification de la démarche participe à l'évaluation (savoirs appris, construits, nommés).

3. Quelles consignes ? Quelle forme de sujet ? Quel déroulement de la leçon ? Et les prolongements ?

Nous entendons par « modèle théorique » une forme de leçon, une sorte de trame ou d'armature qui comprend un certain nombre de données : il ne fait pas un modèle de leçon, puisque toutes les modalités et contenus qui le composent sont à inventer à partir de la question choisie : il s'agit de faire comprendre l'art, les œuvres, à partir de la mise en pratique créative de l'élève.

⁵ B.-A., Gaillot, *Arts plastiques, éléments d'une didactique – critique*, Paris, PUF, 1997, p.116. Et il poursuit : « Ainsi le « portrait » n'est pas une problématique mais un genre répertorié. Il existe cependant une « problématique du portrait » qui peut s'interroger sur la mise en scène de la figure, sur le rapport fidélité/idéalisation, sur les moyens du rendu psychologique... La problématique du portrait est aujourd'hui différente : c'est s'interroger sur la possibilité de persister dans un genre obsolète. On pense alors aux options de Giacometti, Lafont, Cadieux, Sherman, Coplans, Convert... »

⁶ Jean DUBUFFET, *Prospectus et tous écrits suivants*, Paris, Gallimard, 1967.

a) Ensemble des éléments qui créent un **dispositif de pratique en arts visuels** :

-Proposition : incitation servant de déclencheur, situation ouverte, artistique qui intéresse l'élève (selon le contexte, l'âge...)

-Ressources mises à disposition des élèves anticipées (ce dont l'élève pourra disposer, aura besoin), organisation des services, du temps, gestion de l'espace de la classe, documentation

-Consigne : cadre dans lequel l'enseignant amène l'enfant à agir, à faire, elle circonscrit le travail à accomplir sans le définir strictement (ce n'est pas une fiche technique), elle apparaît pour orienter. La formulation doit être précise car elle conditionne le parti-pris de l'élève.

-Contrainte : élément qui guide vers le problème à se poser, qui empêche de faire ce qu'on a l'habitude de faire, qui crée un contexte favorable à la pratique, qui oblige l'élève à faire des choix, des inventions, à trouver des stratégies nouvelles... Une contrainte n'est pas forcément une interdiction, elle peut même être contenue dans la consigne « peindre d'une seule couleur... ».

Attention, les documents d'application des programmes complètent :

« Dans la conception du dispositif, l'enseignant veille aux aspects suivants : l'élève est bien engagé dans une expérience émotionnelle qui le concerne ; il va pouvoir aboutir à une réalisation qui portera la trace de son expérimentation, des défis rencontrés et des solutions personnelles apportées ; il apprend quelque chose de chaque situation, des autres, de leurs propres tentatives, de l'enseignant lui-même qui apporte des techniques, conseille, accompagne, instaure un dialogue, fait des propositions individuelles et collectives ; l'élève construit sa compréhension par un aller-retour dynamique entre l'action et la réflexion ; il découvre et reconnaît des démarches, des œuvres, des artistes⁷. »

Après l'exposé de la proposition, il est bon de faire reformuler la situation par les élèves, d'abord par un élève volontaire, qui effectue une sorte de « traduction enfantine » de ce qu'il a compris, ce qui rend la proposition plus accessible. Cette reformulation est un excellent indicateur pour l'enseignant. Puis, un élève davantage en difficulté est interrogé. Le travail ne doit pas démarrer avant que la demande soit comprise de tous.

⁷ Documents d'application des programmes, op. cit., p.10.

b) Pendant la réalisation que fait l'enseignant ?

-L'important est de ne pas trop en dire. Certains élèves ont besoin d'être rassurés, mais l'échec n'existe pas en arts visuels, pas d'erreur sauf entorse aux consignes et contraintes. Il est parfois souhaitable de rappeler ces dernières. On invitera plutôt l'élève à répondre lui-même pour le laisser suivre son propre parcours : « A toi de répondre »... « qu'en penses-tu ? »... « ose le faire »... « le bureau des renseignements est fermé ! »... On peut rassurer ou défier, c'est selon... mais il est préférable de ne pas intervenir dans une démarche elle-même. Les élèves ont aussi le droit de s'entraider sans se copier, les « contagions » de procédés sont positives.

-Si l'enseignant constate un blocage, il peut proposer un choix de matériaux divers, éventuellement des images variées pour stimuler l'imaginaire, apporter la surprise, il peut donner la possibilité de travailler à deux, créer l'événement par une relance... S'il constate une incompréhension de la proposition, il retravaille la demande avec l'élève parti sur une fausse piste.

-La verbalisation individuelle est capitale, elle permet à l'enseignant de comprendre la direction prise par l'élève et de l'aider dans le sens de sa démarche, de préparer l'oral ici encore. Elle permet de relancer une production sans recentrer (avec une image, un matériau nouveau, une contrainte surprise... afin que l'élève aille plus loin) car il n'y a pas de centre !

-Et puis, c'est pendant la réalisation que l'enseignant circule pour repérer les notions qui sont travaillées, les idées abordées, les opérations techniques, les partis pris, les trouvailles, les typologies de réponses, le vocabulaire à pointer, le tout afin d'anticiper l'oral de verbalisation.

c) Mise en commun : affichage, verbalisation, où ? tous ? pourquoi ?

Nous distinguerons **trois moments incontournables**.

Les élèves n'ont encore rien appris tant qu'ils n'ont pas mis de mots sur ce qui a été réalisé, sans comparaison des réalisations entre elles.

Il faudra prévoir dans toutes les classes, un système d'accrochage commode (corde à linge et pinces, regroupement sur une grande table pour les volumes), les élèves exposent eux-mêmes toutes les productions afin de les confronter.

[Retour](#)

Les avantages du **débat** dans une classe sont nombreux, nous le savons : dynamique de groupe / socialisation / globalisation / partis pris / description / narration / explicitation / argumentation... Animer le débat nous permet de mettre à jour, par la parole de l'élève, la complexité et l'engagement plus ou moins grand dans la pratique.

Les élèves se regroupent pour faire le point, prendre de la distance, pointer ce qui relève de la démarche, l'enseignant anime le débat, guide la réflexion. Ils peuvent reformuler une expérience, un parcours, des opérations, des hésitations. Ils vont voir les différences entre les productions, les ressemblances, mesurer les écarts, découvrir le vocabulaire qui va émerger des pratiques (les mots spécifiques, qui souvent précisent ou nomment ce qu'un enfant a mal dit ou dit approximativement, sont apportés par l'enseignant si aucun élève ne les connaît, ils seront notés au tableau, puis dans les cahiers dès le cycle 2). Voilà pour les savoirs issus des productions des élèves.

Les références artistiques, les œuvres : le but de la leçon. Idéalement, elles sont à proposer en fonction des travaux réalisés par les élèves, ce qui demande à l'enseignant une culture artistique importante et beaucoup d'images à disposition. Les œuvres seront en relation avec les démarches induites et les notions abordées : sur le plan formel, de l'organisation, de l'utilisation matériaux, des mélanges de couleurs ou du sens. Faire observer, réagir, décrire, analyser en réinvestissant le vocabulaire découvert est indispensable. En anticipant les réponses des élèves, on peut déjà en préparer quelques-unes. Les œuvres ou plutôt leurs reproductions sont souvent présentées en fin de séance pour éviter la modélisation (copie), mais elles peuvent être aussi apportées en cours de réalisation pour relancer l'activité, la prolonger autrement, ou au début pour la stimuler, la déclencher.

L'évaluation : les élèves ont besoin de savoir si leur production est réussie ou non, d'en comprendre la valeur par rapport à la demande qui a été faite et par rapport aux réalisations de ses camarades, c'est l'évaluation spontanée des élèves, mais elle est incomplète. Toutes les productions ne se valent pas certes, et la confrontation entre elles engage régulièrement des questions d'évaluation posées par les élèves eux-mêmes : « Lui, il a fait ça » ou « Il n'a pas fait ça » etc... La justification de l'élève concerné est donc à prendre en compte dans l'évaluation finale. Celle-ci comporte trois niveaux : les acquis de l'élève, l'implication dans le projet, les attitudes et le jugement, indiquent les Documents d'application⁸. L'implication de l'élève dans sa propre démarche de création permet peu à peu à celui-ci de situer sa production par rapport aux précédentes et à celles de la classe, à s'autoévaluer. Au-delà, le maître aura le souci d'évaluer aussi l'efficacité de la situation qu'il a proposée à ses élèves.

⁸ *idem.* p. 13.

d) Quels prolongements ?

Au cours des premières séances, l'enseignant peut repérer les manques et les besoins, tant dans les productions réalisées qu'au cours de la verbalisation. Il a aussi toujours le souci de varier au maximum les situations, les outils, les matériaux, les supports, les formats, les œuvres, et ainsi à saisir dans une divergence (une production très différente des autres) un tremplin à un nouveau questionnement qui prolongera vers une nouvelle séquence. Les séances sont donc articulées, mais dans une suite de ruptures qui permettent d'aborder un grand nombre de pratiques et d'œuvres.

Isabelle POUSSIER
Professeur Arts Visuels
IUFM de l'académie de Grenoble - Site de Bonneville

[Retour](#)