



HAL
open science

**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:**

Mary-Eve Rivière. 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. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2014. Français. NNT : 2014MON30064 . tel-01134356

HAL Id: tel-01134356

<https://theses.hal.science/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.

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-Eve Penancier-Rivière

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

TOME 1

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

**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

¹ Phrase attribuée à Cocteau.

MOTS CLEFS.....	6
RÉSUMÉ.....	7
ABSTRACT.....	8
REMERCIEMENTS.....	9
AVERTISSEMENT.....	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
Genèse d’un projet de recherche.....	17
Élaboration d’un objet de recherche : la mise en parallèle des enseignants et des élèves ...	18
Problématique.....	29
PREMIÈRE PARTIE.....	32
PREMIÈRE PARTIE CHAPITRE 1.....	33
L’AXE DU SENSIBLE.....	33
1. Les mots autour de la rencontre avec l’œuvre.....	33
2. <i>Rapport à l’œuvre</i>	41
PREMIÈRE PARTIE CHAPITRE 2.....	44
L’AXE DU RÉFLÉCHI.....	44
1. Les mots autour du réfléchi.....	44
2. Art.....	44
PREMIÈRE PARTIE CHAPITRE 3.....	56
L’AXE DE L’AGIR ENSEIGNANT.....	56
1. Les mots autour de la professionnalité : l’agir enseignant.....	56
2. Quelques concepts utiles en analyse des gestes professionnels empruntés à différents cadres théoriques.....	59
3. Concepts empruntés au modèle du <i>multi-agenda</i> (D. Bucheton et son équipe) : un modèle des gestes professionnels.....	61
4. Dispositifs de l’enseignement des arts plastiques et concepts.....	70
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

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), <i>Traiter de recherche création en art : Entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours</i> – 21 septembre 2007, coll. Méthodologie de, Presse du Québec	1223

MOTS CLEFS

Analyse de pratique, Appropriation de l'œuvre, Art, Arts plastiques, Arts visuels, Compétences, Développement professionnel, Didactique des arts plastiques, Entretien, Formation, Médiation, Œuvres d'art, pratiques plastiques, productions plastiques, Professionnalisation, Réception de l'œuvre, Rencontre avec l'œuvre, Sensibilité, Sensible.

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 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 Azémar, un chevalier, et Jackie Azémar, sa damoiselle, 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 finesses, 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'affection !
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 Dupré, 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 Vimont, qui devait être une de mes interlocutrices pour cette thèse et pour qui j'ai une pensée sombre à la suite de son décès !

Et d'autres encore, que j'ai assaillis de questions, de rendez-vous, de photographies, de mails, de courriers parfois !
Philippe Soutoul, sensible et touchant !
Christine Charente, une bienveillance dans toutes ses paroles !
Isabelle Sobczak, une lucidité professionnelle !
Serge Daniel, tenace !

Et 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 toujours 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 follement 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 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.

AVERTISSEMENT

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 Paturol 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 (Paturol, 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.

² 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).

INTRODUCTION

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 groupe³.

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.

Les documents officiels qui sont les données essentielles dans les domaines de l'enseignement des arts, quels qu'ils soient, recommandent donc cette rencontre avec l'œuvre. Les programmes de 1995 ont bénéficié d'un dispositif de mise en place décalée dans le temps, commençant par les élèves de 6^{ème} et effectuée sur quatre années pour terminer par leur application finale en 1998 pour la classe de 3^{ème}. Les enseignants ont pris lentement conscience de ce changement et dans le Nord de la France, nous avons été personnellement au cœur d'expériences sur la rencontre, par l'intégration à l'équipe d'enseignants, parallèlement à la mise en place du fond régional d'art contemporain (FRAC)⁴ Nord-Pas de Calais et d'un dispositif spécifique de rencontre avec l'œuvre sous l'intitulé *Les élèves à l'œuvre*.

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.

³ Une des plus importantes expositions que j'ai pu faire, est celle de « 80 plasticiens ». L'exposition a eu lieu dans une ancienne école en 1992 : « *Un lieu un lien, 80 plasticiens à Roubaix* », Anciens locaux de l'E.S.A.A.T., Roubaix. Les dernières expositions ont eu lieu à Perpignan, jusqu'en 2008, puis à Montpellier en 2009, intitulées *Les outils de l'artiste*. La thèse a fait stagner, quelque peu les expositions, sans interdire la pratique régulière (Cf. Annexes tome 4, *expositions personnelles*, p. 1041-1044).

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 Rencontre avec l'Œuvre d'Art \(EROA\)](#).

Une thèse nourrie de l'expérience professionnelle : parcours professionnel et anecdotes professionnelles « séminales »

L'histoire de ma question est lointaine et immanquablement liée à mon parcours professionnel. J'exerce le métier d'enseignante depuis 1981. D'abord maitresse auxiliaire, puis certifiée, bi-admissible⁵ et enfin agrégée en 1995, je rentre à l'Institut Universitaire de Formation des Maitres (IUFM)⁶, centre de formation des enseignants, en 1997, pour compenser la décharge de cours d'un collègue entré lui-même en thèse.

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 défauts ; 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 Professorat 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 Sigean⁷. 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 Klein⁸.

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.

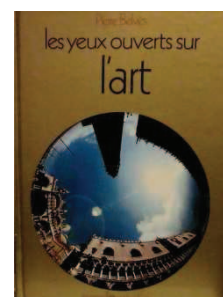
En revanche, la *rencontre* est aussi un phénomène partiellement observable, cette expérience me permet de prendre peu à peu conscience de processus de médiation qui accompagnent et peut-être accomplissent cette *rencontre*. Les étudiants ont la chance de croiser des artistes reconnus à un niveau international 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-clef. 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



⁷ Il s'agit là d'un jeu de mot proposé par la famille Moget, puisque le Lieu d'Art Contemporain est proche d'un lac.

⁸ Yves Klein, 1960, Monochrome bleu, feuilles d'or et bleu IKB, 29,5 x 24 cm, © Photsea Studio, Hameau Du LAC.

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 traînait 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 côté 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 Etude 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 indicible 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 détour de sa propre conception et sa propre réception de l'œuvre, qu'il faut passer ?

Comment les œuvres d'art entrent-elle un jour dans notre quotidien ? Cette question oblige à nous interroger sur les processus très fins d'approche, de perception, d'appropriation des œuvres et par la suite de leurs influences à distance sur nos inclinaisons et de nos conduites. Ces questions plus générales relèvent des théories de l'expérience esthétique et du développement de savoirs et d'attitudes (goût, sensibilité...) qui nous intéressent ici dans leur lien avec les problématiques de l'éducation et de l'enseignement artistiques, mais à un second niveau, dans leur lien avec les problématiques de la formation des enseignants. En effet, ces questions fondamentales en esthétique, en psychologie, en anthropologie, en sociologie de l'art rencontrent aussi celles qui se posent spécifiquement à la formatrice d'enseignants que nous sommes. Elles me concernent à double titre.

D'abord, la rencontre comme enjeu d'un enseignement des arts et de l'expérience esthétique, la rencontre comme événement à un premier niveau : celui de l'expérience que peuvent faire les élèves devant les œuvres.

¹² Nous avons participé à ces journées de travail sur l'histoire des arts à Perpignan en 2011, mon collègue, Rémi Azémar, historien enseignant-formateur à l'IUFM de Montpellier, et moi-même. Nous avons proposé un point de vue interdisciplinaire entre histoire et arts visuels, sur des dispositifs de rencontres avec les œuvres du patrimoine, à deux voix.

¹³ Georges Didi-Huberman raconte avoir fait une expérience presque magique devant une œuvre. Nous empruntons le 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.

¹⁴ 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 découpée 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 pictorialité, il constitue un paradoxe local de la représentation, une faille 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 plastiques¹⁵, 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 :

Sur la rencontre avec l'œuvre tout d'abord : pourquoi les étudiants ne voient-ils pas ce que nous, nous voyons ? Comment les amener à voir ? Y a-t-il quelque chose à voir d'ailleurs (Arasse, 2009) ? Pourquoi pensent-ils qu'une œuvre « est difficile » ? Puis des questions qui intéressent la didactique des arts plastiques et la didactique professionnelle : pourquoi et comment les enseignants que nous côtoyons, préparent-ils la rencontre avec l'œuvre ? Dans quelle mesure leurs propres expériences antérieures de rencontre influencent ou nourrissent la manière dont les enseignants organisent celles de leurs élèves ? Une des notions qui s'est trouvée articulée avec celle de *rencontre* est celle de *rapport à l'œuvre* ou plus exactement *le rapport aux œuvres*, en lien avec les problèmes de réception de l'œuvre.

¹⁵ Pour des raisons de confort de lecture, nous adoptons la convention suivante : l'expression *arts plastiques* sera systématiquement utilisée dans le texte. Cependant consciente de la différence entre *arts plastiques* et *arts visuels*, aussi bien sur le plan administratif, que sur le plan des idées qu'ils défendent, nous proposerons une différenciation dans cette première partie, chapitre 3.

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 écarter totalement ces derniers. La mise en place d'un ensemble de réflexions et de notions constituera la structure contenant les éléments clefs 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,¹⁶ 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

¹⁶ La rédaction du symposium s'est faite sur l'année 2007 et a été publiée en 2008.

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, exploitent-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'écoutent 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,

pour réfléchir à cette pratique, il faut du temps pour appréhender les œuvres, les rencontrer, il faut du temps pour comprendre que l'œuvre ne se donne pas. Comment les enseignants voient-ils la situation de rencontre dans le temps ? Comment comptent-ils l'explorer ou comment l'ont-ils déjà explorée ?

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 déclic, 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'attention 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 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 !!

Coté 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, médiatrices, 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 mélanges de sens très importants 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 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.

Mais comment sont choisies les œuvres qu'ils proposeront pour travailler ce vocabulaire et stabiliser les savoirs ? Comment mobilisent-ils cette expression personnelle ? Comment les enseignants se chargent-ils d'accompagner cette expression personnelle ? Nous reviendrons dans la troisième partie (chapitre 3) sur ce concept de choix des œuvres.

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 appréhender 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 côté 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.

Deux parutions sont faites par une revue grand public « L'art à l'école », hors-série, en 2001 et « L'éducation artistique et culturelle de la maternelle au lycée », hors-série 2009. On retrouve dans ces deux hors-séries des textes nationaux, intégrés dans les articles. Des personnalités importantes de la vie politique, ministres, responsables de l'enseignement, responsables de grandes écoles de l'enseignement des arts, et inspecteurs par les enseignants, reprennent largement ces textes de manière pédagogique. Nous insistons sur l'importance de cette revue, car elle est lue et surtout utilisée par tous les enseignants que nous avons croisés dans nos entretiens¹⁸ (nous apporterons des précisions les gestes professionnels dans la première partie, chapitre 3). S'ils l'utilisent, c'est parce que d'une part les enseignants éprouvent des difficultés à trouver du matériel didactique. Nous parlons là, des supports didactiques et du choix des œuvres et des dispositifs de rencontre avec l'œuvre (voir première partie, chapitre 3) et d'autre part ils y trouvent un grand choix d'œuvre dans des registres d'époques et de médiums très divers. Ils ne disent pas qu'ils utilisent les articles, mais ils font généralement référence aux artistes et aux œuvres qu'ils y rencontrent.

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 témoignent 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* :

L'ignorance fragilise et rend vulnérable. [...] L'accès à l'art et à la culture structure la personnalité des jeunes citoyens dans le sens de l'ouverture d'esprit, (que veut-dire ouverture d'esprit, largesse, tolérance, acceptation de l'autre, ouverture sur la culture de l'autre, ce qu'il sait, ce qu'il dit...), du respect de l'autre, du désir de paix. [...] L'art fédère et redonne du sens aux apprentissages. C'est un défi de taille : redonner confiance à des jeunes élèves, adopter une stratégie de valorisation de l'enseignement technique ; tenter de redonner du sens à l'acquisition des apprentissages pour aider chaque élève à sortir du sentiment d'exclusion. C'est reconquérir par l'art, le désir d'apprendre (Fouache¹⁹, 2001 : 34).

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 goût 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, Krzysztof 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 reçu 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-ils rencontrer les œuvres aux élèves ? Les savoirs sur les œuvres permettent-ils 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 « habiter²⁰ 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

Eduquer 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, 1936 : 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 a 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 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'Éducation 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 son 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 suffi 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.

Nous rappelons notre problématique. Les enseignants de l'école et du collège ont dans leur mission la rencontre avec l'œuvre. Les gestes professionnels nécessaires au transfert de la rencontre avec l'œuvre des enseignants vers les élèves, doivent être mis en avant : quels gestes, quels dispositifs et quelles postures l'enseignant expérimente, teste, développe, construit autour de la rencontre avec l'œuvre, pour la transférer aux élèves ? Nous pensons que les situations pédagogiques qui permettent cette rencontre avec l'œuvre sont orchestrées par les enseignants intégrant une théorie personnelle de l'art, inscrit dans un rapport à l'œuvre spécifique. Les pratiques pédagogiques sont donc dépendantes de ce rapport à l'œuvre. Notre problématique intégrera à partir de cette construction de gestes professionnels, un retour en arrière sur la question du rapport à l'œuvre et viendra par la suite, mettre en évidence une conception personnelle de l'art, théorie en acte, liée au rapport à l'œuvre.

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 donc, 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 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

Nous organiserons la thèse en six parties. La première sera consacrée à l'élaboration des questions initiales et à la clarification théorique des concepts et notions que nous mettons en œuvre. Ce sera l'occasion de mettre en relation des textes qui définissent le cadre de travail des enseignants et des textes de référence en sciences de l'art. Dans les parties suivantes : deuxième, troisième et quatrième, nous poserons et présenterons les modalités de collecte, la méthodologie, suivies des procédures détaillées d'analyse d'un entretien et d'une pratique de référence éclairant notre problématique. Nous procéderons dans une cinquième partie à l'ensemble organisé des résultats concernant chacun des entretiens, tandis qu'une sixième et dernière partie élaborera une synthèse générale.

PREMIÈRE PARTIE

PREMIÈRE PARTIE CHAPITRE 1

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, raisonnée, 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 *Littre*, 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. [...]
Terme de grammaire et de versification [...] (Dict. Littré, 2000, 5420-5421).

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 **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, trouver 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 XVIII^{ème} 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 plait 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 :

L'expérience esthétique est requise pour l'esthétisation de l'esthétisable. Peut être aussi pour la production de l'esthétisable, quand l'esthétisable est une œuvre d'art. Car il convient de distinguer l'expérience du récepteur et celle du créateur. Mais nous assignons une priorité à la première de ces expériences, parce que d'une part, elle peut se vivre en dehors de l'art, et, d'autre part, elle se vit encore comme expérience du faire, qui pose d'ailleurs un problème propre (Souriau, 2004 : 708-709).

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 *poiétique*. 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 sensoriels 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).

Dewey explore le quotidien de l'expérience. Il démontre que l'expérience esthétique est dépendante des activités quotidiennes, ordinaires. Elles protègeraient nos expériences de tous les jours, en les amplifiant ou en les intensifiant. Ainsi les traits génériques de toute expérience dite « normale », apparaissent comme développés et élargis. L'imagination agit sur notre conscience en portant en avant et en mettant en avant cette expérience esthétique.

L'expérience esthétique est une expérience imaginative [...] L'expérience esthétique est l'expérience de la « vie » : actif et contemplatif. [...] il s'éprouve lui-même en tant qu' « être vivant » (Dewey, 1931: 317).

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 transcendante, [...] [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 :

«Unité dans la diversité » : l'expérience esthétique dans un contexte où certains éléments de la situation ressortent davantage, comme l'émotion, l'impression intellectuelle particulière, un sentiment de globalité de l'expérience (Dewey, 1938 :195-196).

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 dérèglement, 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 avons 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 ressentie et vécue.

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 :

Étymologiquement : « 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).

Cette définition développe la place de l'émotion dans l'esthétique, puisqu'elle propose de mesurer ce que provoque l'œuvre. Marcadé parle même de l'œuvre comme événement qui fait « irruption et effraction dans le processus réglé de la reconstitution historique. [...] Elles [les œuvres] ont été choisies pour leur pouvoir de commotion, et non au nom – ou du haut – d'un quelconque absolu théorique [...] en décrétant que ces 53 œuvres m'ébranlèrent le monde (Marcadé, 2009 : 9-10). Il y a là un jeu de langage sur lequel Marcadé insiste.

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 naît et s'installe progressivement dans bien des cas (il faut le temps de « s'échauffer »). Et même s'il y a choc, l'émotion se modifie, se diversifie, s'approfondit devant le tableau dont on découvre les détails, la statue autour de laquelle on tourne, l'œuvre musicale dans laquelle on pénètre peu à peu (Souriau, 1990 : 652).

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).

²² Note de bas de page écrite par Daniel Favre : « Lazarus et Lazarus, 1994 ; Mayer, Salovey, Caruso et Sitarenios, 2001. »

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

Le concept de compétence émotionnelle influence aussi notre conception de la dimension affective. Saarni (1999 : 4) la définit comme étant « les habiletés et les capacités reliées aux émotions qu'un individu a besoin de mobiliser pour faire face à un environnement changeant et ce, tout en contribuant à consolider son identité, à mieux s'adapter, devenir plus efficace et plus confiant. [...] Sans avoir été influencée au départ par les travaux de Goleman (1999 : 17) et de Gendron (2009 : 44) sur les concepts d'intelligence émotionnelle et de capital émotionnel, ces concepts sont apparentés à la perspective cognitive et professionnelle approfondie. S'inspirant de Goleman, l'intelligence émotionnelle est définie comme étant « l'habileté à réguler les émotions chez soi et chez les autres, à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions » (Lafortune, 2010 : 58-69).

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 XVIII^{ème}. 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 sensible 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'élabore, 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, les 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-connaissance : le sentir s'accomplit 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 appuyerons pour définir le rapport à l'œuvre.

2.1 Rapport au savoir

Nous nous sommes tout d'abord rapproché 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 asseoir 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.

PREMIÈRE PARTIE CHAPITRE 2

L'AXE DU RÉFLÉCHI

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 paraît, 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 *tekhné*, 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'exerce 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

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 ipsité » (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 *matérialité* 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 *poïétique*, 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 » (Valéry, 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 témoigne non plus de l'art, mais de l'être humain qui, par l'appropriation artistique du monde, ne perd pas contact avec lui mais au contraire s'en fait le témoin. Dans l'œuvre d'art, l'homme révèle son historicité avec sa vision limitée du monde et de sa gamme limitée d'expression. En ce sens, l'œuvre est document historique (Belting, 2007 : 62).

Dans cette acception, l'œuvre rejoint la notion de patrimoine. Elle est une clef de la compréhension de l'humanité, les anthropologues s'approchent des mêmes conclusions (Mauss, 1950 ; Lévi-Strauss, 1962).

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'élever 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).

L'œuvre s'impose par elle-même. Comme l'énonçait Deleuze : l'œuvre doit « *tenir debout toute seule* » (Deleuze, 1991:155). C'est ce « *tenir debout toute seule* » de l'œuvre qui nous préserve des tentatives de subjectivation – peu importe si on le nomme *aura* ou « *combat du monde et de la terre* », dit-il.

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 perte 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 apparaisse massivement comme tel, c'est-à-dire déserté de tout objet visible. Pour cela il aura fallu rendre à la couleur sa visualité, 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 écran 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 paradoxale, 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 orchestrales ».

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. (Félix²⁴, 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 sûrement 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 *matérialité* et *immatérialité* par qu'il nomme les « traces orchestrales ».

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

²⁴ Jean-Jacques Félix est professeur agrégé, titulaire d'un diplôme en culture chorégraphique, membre de la commission nationale d'experts rédacteurs des programmes d'enseignements artistiques pour les lycées français. Il encadre depuis plus de 15 ans des stages *Danse à l'école*, en France et à l'étranger. Ce texte a été écrit spécifiquement en rapport avec cette thèse, je l'en remercie.

de Jésus Raphaël Soto, *Les pénétrables*, fait de nombreux fils de nylon, très serrés et matérialisant un rideau. C'est encore plus stressant, s'enfoncer dans un brouillard vert où personne ne voit et seules les mains nous aident, celui d'Ann-Veronica Janssens.

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 (Gaucher²⁵, 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 Mérédiu, 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 Mérédiu, 1994 : 1). Viennent ensuite l'exploitation des matériaux dits nobles, la fabrication de la couleur et des pigments, les liants, les apprêts, les supports, qui amènent la peinture. Mais l'art est resté « *cantonné longtemps dans un champ matériel, relativement clos* », nous fait remarquer Florence de Mérédiu.

Dans le passé, les matériaux constituaient une sorte de langage : un ensemble discret de supports signifiants 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 Mérédiu 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 Mérédiu, 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 énergétique, 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'esthétique, 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 aisthesis 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 faculté lorsque l'installation prend pour matériau 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 production des œuvres une idée générale de l'action humaine complète, depuis ses racines psychiques et physiologiques, jusqu'à ses entreprises sur la matière ou sur les individus, permettrait de subdiviser ce second groupe, que je nommerais Poétique, ou plutôt Poïétique. D'une part, l'étude de l'invention et de la composition, le rôle du hasard, celui de la réflexion, celui de l'imitation ; celui de la culture et du milieu ; d'autre part, l'examen et l'analyse des techniques, procédés, instruments, matériaux, moyens et supports d'action (Valéry, 1938 : 17).

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 causalement 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 plaît 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 disparaît 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 goût 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 goût 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.

Robert FILLIOU <i>Principe d'Équivalence</i> , <i>Bien fait, mal fait, pas fait</i> , 1968 Installation. Bois, fer, laiton, laine et feutrine, 200 x 1000 cm, propriété Marianne Filliou ²⁶ , Centre Georges Pompidou, Paris.
--

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 abbatale pleine de monde, ou une répétition dans la même abbatale 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 *curatorship* ou commissariat d'exposition, et donne lieu à des travaux de recherche (Rodney Graham, Barcelone²⁷ 2010). Il donne à l'environnement de l'œuvre une

²⁶ « Avec le **Principe d'Équivalence**, développé en 1968, Filliou inscrit « toute progression, toute idée, toute pensée » dans le réseau très vaste de *The Eternal Network* et dans le temps étendu de la Création. Ce principe, tel un outil conceptuel qu'il utilise dans une prolifération d'œuvres, propose de considérer, en termes de Création Permanente, trois propositions comme équivalentes : « bien fait », « mal fait » et « pas fait ». L'équivalence n'est pas l'égalité, une valeur ne se substitue pas à l'autre ; au contraire, les trois propositions se complètent et le « bien fait », le « mal fait » et le « pas fait » se manifestent, selon Filliou, comme **un tout naturel et spontané**. La Création Permanente envisagée dans sa spontanéité renvoie à la Création divine, à l'idéal et à la beauté de la Nature qui, comme le dit Karl Heisenberg, l'un des pères de la physique quantique, assure « la conformité des parties les unes avec les autres et avec le Tout ». » Marianne Filliou, <http://mediation.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-filliou/>

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 naître 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 semblent pas antinomiques. Cette dimension a longtemps été minorée, voire séparée de la poïésis, 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 précellence 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 préférence : « j'aime/j'aime pas ». On

distingue ainsi plusieurs niveaux de d'élaboration du jugement de gout : 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 Breton²⁸, 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 gout est une construction sociale, voire scolaire, tout autant que l'appréciation est un construit sociale : nos goûts sont éduqués et non pas innés.

²⁸ Philippe Le Breton cite Toulmin (1958) dans Le Breton (2008 : 19), lorsqu'il dit « champs d'argumentations » ; nous reprenons l'expression.

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, à la manière de..., couleur, détail, espace, œuvres in situ, installation, support, toile, œuvre, composantes de l'œuvre, fonction/ utilité, 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 maîtrise 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 intériorisés ou *invariants opératoires* selon Gérard Vergnaud. Dans les métiers complexes comme les métiers de l'humain, ces schèmes intériorisés 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 consciente 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 considérons 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)

Brousseau développe dans les années 80 la *théorie des situations didactiques*. Il propose une modélisation de l'action d'enseignement et du rôle respectif de l'enseignant et des élèves en didactique des mathématiques. Il y différencie le savoir mathématique, contextualisé, personnalisé, et le savoir mathématique scolaire, digéré par l'enseignant, ayant perdu le contexte et l'histoire de la construction des savoirs, jusqu'à leur identité même : c'est la *transposition didactique* qui consiste en une réorganisation des savoirs, notionnels, des propriétés, des problèmes.

Le rôle de l'enseignant n'est pas de présenter un savoir et de le transmettre par des processus mystérieux, mais d'organiser des *situations* où l'élève pourra se poser des questions par rapport aux savoirs proposés et les acquérir par son activité. Brousseau propose des modalités d'enseignement qui ne sont ni uniquement centrées sur l'enseignant, ni uniquement centrées sur l'élève. L'équilibre de sa proposition tient au fait que l'enseignement, en fonction de choix appropriés, *provoque chez l'élève des adaptations productrices d'apprentissages visés* (Brousseau, 1988 : 309-336).

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 opératoires. 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 opératoire : « 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

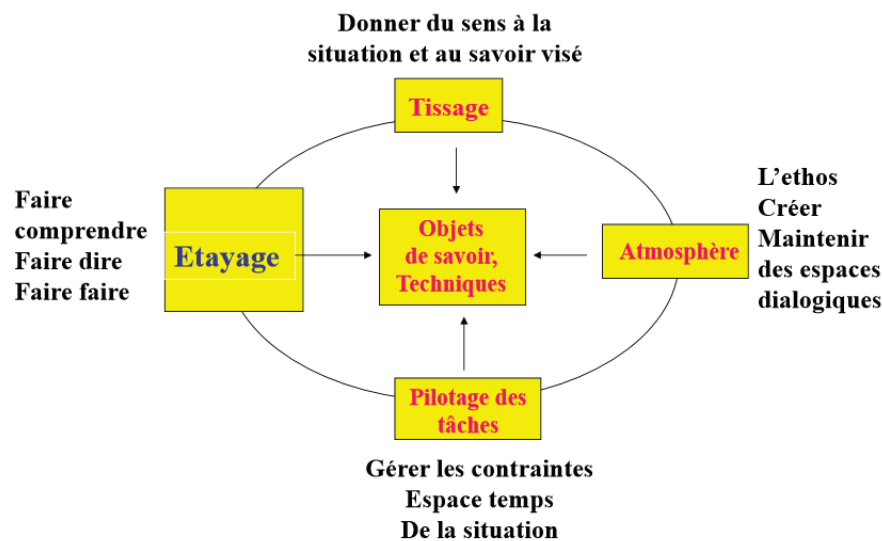
3.1 Le langage et modèle d'origine

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.

Le modèle d'origine

un multi agenda de préoccupations enchâssées



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 distingués : 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.

Le savoir est au cœur de l'action enseignante. Cette macro-préoccupation centrale met l'accent sur les connaissances à transmettre dans un travail à construire avec l'élève. Les autres macro-préoccupations visent à faciliter l'acquisition de savoirs et des techniques de l'élève. Autrement dit faire faire, faire décoder, faire découvrir, par la parole pour enrôler, étayer, guider, accompagner la découverte.

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 engrangé. 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 doutons 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. Connaître des œuvres, développer « le goût, 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, Ferry²⁹, 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

Lors du Colloque d'Amiens, en mars 1968, présidé par Pélissier, les déclarations sur l'éducation artistique et sur l'enseignement de l'art allaient dans le sens d'une remise en question. Le processus était déjà à l'œuvre. À l'origine l'enseignement était celui du *Dessin* ; il est devenu *Dessin et Arts Plastiques* en 1952 et l'apparition d'un baccalauréat avec option art date de 1967.

En septembre 1968, les arts plastiques (les futurs professeurs étaient alors formés en classes préparatoires au professorat du second degré) étaient présents à l'Université dans le cadre d'un DUEL, un diplôme universitaire. En 1969, la première UER d'arts plastiques était créée. Premier cycle, 1972 ouverture d'un CAPES, puis deuxième cycle universitaire, 1976 agrégation depuis troisième cycle menant au Doctorat. Deux éléments structurent ce champ nouveau : la pédagogie (entendue en tant que domaine où se nouent enseignement et apprentissages) et la didactique (entendue en tant que « réflexions et propositions sur les méthodologies à mettre en œuvre pour permettre l'appropriation des connaissances dans une discipline ou un enseignement donné » (Pélissier, 1968-1969 : 29-54).

La définition de *didactique des arts plastiques* est précisée par Chanteux :

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 (Chanteux³⁰, 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 6^{ème} 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 complètent 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, sémiologie, 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 *notions* 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 : connaître 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 : « 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 août 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, Péliissier 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 afférant 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 leur capacité. Il dégage alors divers *contenus* et éléments de réflexion (problématiques, questionnement, 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 ³²

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).

³² Cf. Annexes tome 4, *didactique schéma de H. de Montplanet*, p. 976-977. Le schéma théorique d'Hervé de Montplanet, propose un ensemble sur le *cours en proposition* (2003, IA IPR arts plastiques de l'académie de Lyon).

Le cours en propositions a constitué la réponse pédagogique et didactique au positionnement de l'enseignement de la discipline arts plastiques. Une proposition réelle procède du renversement des relations d'imposition du cours usuel (exercice) : didactiquement, elle est réduction du discours enseignant ordinairement déployé en termes d'introduction, explication, application ; pédagogiquement, elle ne présente aucune attente modélisante. Elle détermine une position de choix [chez l'élève] (acceptation, détournement, contre-proposition, voire refus) (Moirin³³, 1997 : 25).

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

D'autres modèles se sont inspirés des pédagogies actives et autres modes d'éducation comme par exemple ceux de la pédagogue italienne Maria Montessori. Ils ont donné des formes aux dispositifs pédagogiques comme celui de l'atelier de pratique institué dans les collèges : ouvert à tous, proposant un accompagnement individuel dans un soutien collectif, offrant aux élèves des rencontres exigeantes avec des artistes. Nous avons collaboré en 1991, dans le dispositif pédagogique conçu par l'équipe conjointe de l'éducation nationale du Nord Pas de Calais et du FRAC, autour de Michel Pryem³⁴. Les propos de cette équipe rejoignaient le concept complexe « *d'environnement préparé* » de la pédagogie Montessori, où artistes, enseignants, élèves créaient une ambiance, ensemble, vivaient ensemble cette rencontre, et produisaient ensemble une réaction à l'œuvre présentée.

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 enfermément dans le solipsisme, mais elle implique de s'ouvrir au monde, s'ouvrir aux autres, entre tolérance et respect.

³³ Jean-Yves Moirin était Inspecteur général de l'Éducation nationale en arts plastiques, jusqu'à 2014. Christian Vieaux lui a succédé. Extrait du rapport de recherche de 1997 : *Connaissances en arts plastiques Bilan du premier cycle*, Institut National de Recherche Pédagogique, Didactique des disciplines, Paris.

³⁴ Michel Pryem a été nommé Inspecteur Pédagogique Régional (IPR) à Lille, en 1988. Il a alors orchestré des rencontres avec des œuvres et des artistes, comme Eugène Leroy, Daniel Spoerri et Bertrand Lavier, Jean-Luc Vilmouth dans quelques collèges du département du Nord (collège Molière à Villeneuve d'Ascq, 1990-1991, notamment).

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 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 (quadrillage 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 Vasari³⁵ ou encore de s'appuyer sur les grands maîtres de l'art : Manet, Picasso, Matisse

<p>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.</p>
--

<p>Les Ménines de Diego Velasquez, 1656</p>

<p>Picasso exécute une série de 58 peintures à l'huile de formats très divers, <i>des Ménines</i>.</p>
--

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 décortiquant 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 replacée 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'explore 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 est en 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'entend-on par 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. Veut-on 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](#)³⁶, 1994 : 3-8)

³⁶ Le lien conduit à la préface du catalogue « 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. La citation est tirée du catalogue lui-même.

Pélessier 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'élabore (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 apparaît 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 XX^{ème} 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 connaît 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'amateur « 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

sans canalisation prématurée dans des formes conventionnelles, mais sans submersion d'un flux irréprouvable (Anzieu, 1981 : 178-193).

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 dépens 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 superstitieuse 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 Lockwood³⁷, 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 tirons de cette phrase deux importants 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'Éducation 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

Dans le rapport du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle ([HCEAC](#), 2006), la définition de l'*éducation artistique et culturelle* fait débat, y compris l'adjonction de « culturelle » à l'expression « éducation artistique » (HCEAC, 2006 : 32) :

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 Éducation³⁸. 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'enseignement 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 entraine dans le projet, mais plus encore l'artiste comptait maintenant parmi les partenaires dans les ambitieux projets classés à *projets artistiques et culturels* (PAC).

Ces dimensions artistiques nécessitent un champ d'action qui recouvre les arts sonores et visuels, mais qui ne peut se priver de connaissances en littérature, en histoire, en géographie. Nous comprenons que l'ajout de « culturel » vise à faire valoir la dimension transdisciplinaire du processus ouvrant un champ d'action sur l'éducation artistique (HCEAC, 2006 : 32).

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 apportent 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'égareraient pas en franchissant les frontières des autres disciplines.

Ainsi la place de *l'éducation culturelle et artistique* valorise et renforce la discipline des arts plastiques et le travail accompli depuis plus de vingt ans maintenant au sein même de cette discipline. Nous disons plus de vingt ans en prenant comme repère, le livre de Bernard-André Gaillot, comme pierre de fondation à l'édifice, sans oublier bien sûr, ceux qui ont œuvré dans ce sens, peu avant et après. Pierre Baqué remontant encore de vingt ans en arrière, s'est d'ailleurs chargé dans son livre *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école, 1967/2007* d'en faire le tour de manière exhaustive.

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 distinguera 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-expérience 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 Bronckart³⁹ 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-Bastiani, 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.

⁴⁰ Antoine 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 *porteur 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 porteur 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'accueil 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

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 appuyerons 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.

Tomme 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 :

(Cf. Annexes tome 2, *Nom du fichier dans l'annexe*, p. X).

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 épaulent ces enseignants. Ils ont une mission de service public qui a pour objectif une utilisation rationalisée 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).

Les personnes regroupées autour de l'école maternelle Kergomard : Francisca, formatrice à l'IUFM, à la retraite, et Stéphanie, formatrice, maître formateur de l'école maternelle Kergomard (photographies de travaux d'élèves, photographies de la Petite Galerie).

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.

Philippe était en poste à l'école Léonce Ruffié de St Thibéry, au moment où nous le rencontrons. C'est à l'occasion du passage du CAFIPEMF, que nous le rencontrons. Aucun document n'a été pris en classe, par nous-mêmes. Les photos sont des documents pris en classe par Philippe.

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 transférer 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.

L'école Kergomard est une école maternelle, située à Montpellier, à quelques centaines de mètres de la FDE, anciennement l'IUFM, et plus ancien encore l'Ecole Normale de garçons, puisque Francisca⁴¹ était avant tout et au départ de l'expérience, jeune enseignante certifiée en arts plastiques, en poste à l'Ecole Normale de Mende, mutée à Montpellier. Cette école maternelle est une école publique de 170 élèves environ en 2013-2014. Aujourd'hui Dominique Rippert est à la direction de l'école et DEA (directrice d'école Annexe). Elle perpétue avec son équipe l'esprit de rencontre avec l'œuvre orchestrée par la Petite Galerie. Nous continuons à suivre le groupe d'enseignantes, qui font fonctionner la Petite Galerie de Montpellier, inaugurée maintenant, sous le nom de *Francisca Lefort*. Dans l'académie la Petite Galerie de l'école Pauline Kergomard, est une particularité. Elle a été la première galerie d'école de France créée en maternelle.

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'établit selon des règles qui s'aménagent, se font et se défont, 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.

⁴¹ Un droit de regard a été donné à chaque participant. Certains ont désiré mettre à profit ce droit de regard. Francisca a apporté des commentaires précieux sur des points essentiels. Ces commentaires sont notés en rouge dans son entretien ; nous avons donc choisi de les retranscrire en note de bas de page lorsque ceux-ci apportent des précisions. Les autres commentaires sont laissés dans l'entretien en « guillemets » précédés d'une étoile. Ils n'apparaissent plus dans l'entretien pour ne pas être utilisés à plusieurs reprises.

2.3.4 Historique et chronologie

Francisca prend dès son arrivée à l'École Normale de Mende, les devants concernant la rencontre avec l'œuvre. Bercée depuis l'enfance, père dessinateur et visites en famille dans des lieux d'art, études d'art aux Beaux-arts, formation pour le diplôme d'enseignement du dessin, puis du CAPES, d'arts plastiques, Francisca fonce avec son idée de rencontre avec les œuvres. Elle insiste et réussit à convaincre autour d'elle de l'intérêt de la rencontre : les petits élèves en situation de handicap, lui offrent le cadeau d'un argument de poids. Elle est ensuite mutée à Montpellier. L'École normale devient IUFM, en 1991. Elle prend contacts avec l'école annexe, Pauline Kergomard, engage des stages de formation avec l'équipe, pendant que les artistes rencontrés sur Mende ou lors de ses études, viennent prêter main forte, et surtout, prêter des œuvres, gracieusement. Petit à petit le projet prend forme. L'occasion de la restructuration de l'école met en avant une toute petite salle, la tisanière, qui sert peu souvent. La ville prend connaissance du projet et y adhère, proposant l'achat de rideaux ignifugés, excessivement coûteux, pour les finances de la Petite Galerie et obligatoire sur le plan de la sécurité. L'IUFM prend en charge le nettoyage, la peinture la remise en état du lieu. Le projet est ébauché à partir de 1991 et est définitivement mis en place à l'inauguration de la petite salle.

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'art⁴² 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 maternelle⁴³ (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.

Nous nous verrons à trois reprises spécifiquement pour la thèse, terminant par l'entretien décisif qui sert notre recherche en juin 2012 (corpus : notation abrégée : SR ; corpus des entretiens : 1. Stéphanie, 25 mai et 2. Stéphanie 27 juin 2009, 11. Stéphanie 7 juin 2012 ; Cf. Annexes tome 2, *récapitulatif des entretiens*, p. 400, 402, 517).

Manon

Manon Gaquerel (née en 1981, 37 ans) médiatrice du musée Fabre de Montpellier. Elle a obtenu un master d'Histoire de l'art à l'Université Paul Valéry, de Montpellier. Elle ne donne pas précisément l'année, mais nous fait comprendre qu'à la fin de ce master elle travaille immédiatement, soit en 1995.

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.

Par ailleurs, nous participons depuis quelques années au projet de notre collègue formatrice en arts plastiques à l'IUFM, Marie-Dominique Bidard⁴⁴. Des propositions singulières sont élaborées pour visiter librement, le musée avec une classe. Nous nous mettons d'accord sur l'entretien en mars 2011 (corpus : notation abrégée : MG ; corpus de l'entretien : 3. Manon, mars 2011 ; Cf. Annexes tome 2, *récapitulatif des entretiens*, p. 406).

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

Gaëlle Dupré-Saint-Cricq (née en 1972) elle est âgée de 42 ans passe le CAPES d'arts plastiques, mais sans conviction. Elle s'oriente ensuite vers une formation de master avec une dominante en langue anglaise. Nous avons rencontrée Gaëlle au Hameau du LAC. Elle était étudiante en master à l'époque et travaillait au LAC, dans le cadre d'un stage. Layla Moget lui laissait prendre des initiatives et Gaëlle n'hésitait pas à proposer. Gaëlle a l'âge des étudiants-enseignants des sites de l'IUFM de Perpignan et Carcassonne, que nous amenions au LAC et une partie de la médiation des œuvres passait nous le pensons, par la relation qu'elle avait avec eux. Gaëlle rejoint Montpellier, au FRAC où elle travaille à l'heure actuelle. De nouveau nous la contactons pour amener cette fois au FRAC, les étudiants et stagiaires dont nous avons la charge, à l'IUFM, mais cette fois-ci sur le site de Montpellier. Ensemble nous prévoyons des visites où les étudiants manipulent et pratiquent avec et devant les œuvres. En mai 2011 nous avons une première rencontre et un entretien assez court, puis nous décidons d'un entretien plus spécifique en juillet 2012 (corpus : notation abrégée : GD ; corpus des entretiens : 4. Gaëlle, mai 2011, 15. Gaëlle, 11 juillet 2012 ; Cf. Annexes tome 2, *récapitulatif des entretiens*, p. 416, 615)

Christine

Christine Charente (née en 1958, elle est âgée de 56 ans) a un parcours de formatrice atypique, dans le milieu de la jeunesse, où le public plutôt adolescents et jeunes adultes, est en recherche de stages ou de travail, de 1988 à 2010. En 1990, Christine obtient une licence en Arts Plastiques section ISAV (*réalisation de court métrage*). Elle est quand nous la rencontrons à un tournant de sa carrière. Lorsque nous nous rencontrons, Christine est stagiaire de l'éducation nationale, professeur de lycée collège (PLC) en 2010. En tant que formatrice de la formation professionnelle, elle gère les actions suivantes : tout d'abord au GRETA, elle organise des stages SPE (*Stage de Préparation à l'Emploi*, pour ces jeunes publics entre Lunel et Montpellier. Ensuite dans la cadre de *Crédits Formation*, elle forme à l'alphabétisation et à la remobilisation. Puis en tant que responsable et coordinatrice elle évoque le travail dans le secteur du DIJEN, *Dispositif d'insertion des jeunes de l'éducation nationale*. Elle passera de la création d'outils, de projets spécifiques en particulier *sur la citoyenneté* à des mises en place de coordination avec d'autres services, avec le Rectorat, par exemple. La formation suivie à l'IUFM se fera sur deux ans, dans le cadre de l'obtention d'une titularisation souhaitée et acceptée par l'Inspecteur Pédagogique en arts plastiques. Elle exerce au collège François Rabelais à Montpellier. Christine se prête à tous les exercices et formulation des dispositifs de formation avec beaucoup de plaisir. Nous la contactons plus précisément en septembre 2011. Deux autres entretiens auront lieu en janvier et juin 2012 (corpus : notation abrégée : CC ; corpus des entretiens : 5. Christine, 10 septembre 2011, 7. Christine, 5 janvier 2012, 13. Isabelle et Christine, 20 juin 2012 ; Cf. Annexes tome 2, *récapitulatif des entretiens*, p. 423, 451, 531).

Serge

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 Francisca 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'entraînement. 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 toujours 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

Cathy Martin est enseignante en maternelle (née en 1958, elle a 56 ans). En effet Cathy souligne que son enseignante de 4^{ème} ou peut-être 5^{ème}, utilisait des diapositives dans son cours d'arts plastiques. Nous savons que cette méthodologie est assez rare à l'époque ; ce type de matériel n'est pas à la disposition de tous les enseignants, et demande un investissement personnel et technique important, pour l'époque située entre 1972, 1973. Ensuite Cathy s'oriente vers le commercial, entre gestion des entreprises et comptabilité. Elle assure la gestion d'un restaurant pendant 5 ans, puis décide de se séparer de ce milieu en entrant en 1985 à l'École Normale (devenue IUFM en 1991). Cathy affirmera qu'elle a dû se « bricoler » sa formation la plupart du temps, et en dehors du temps scolaire, pour tout ce qu'elle a pu croiser lectures, stages, activités. Les rares formations au sein de l'École Normale, lui ont le plus souvent parues très formatées, creuses et jargonantes, voire ennuyeuses. Ce sont ces propres propos qu'elle ajoute en remarque dans sa fiche d'identité personnelle. Elle trouvait dommage cette manière de faire. Nous nous rencontrons donc au moment où nous avons de jeunes collègues à mettre en stage, notamment, Ludivine, qui est une des jeunes collègues suivie également dans cette thèse. Nous filmons avec autorisation de tous les participants de l'école, une séquence, *rond blanc*, que nous utiliserons dans les formations. Nous accompagnons et photographions au hameau du LAC, sa classe, et notre jeune stagiaire, puisque Ludivine a obtenu le CRPE. Dans ce lieu d'art, les élèves peuvent travailler, regarder, peindre devant les œuvres d'art. À l'issue de préparation de sortie, de séquences, de visites de musée communes, Cathy accepte de répondre aux premiers entretiens établis. Elle travaille à Bompas, dans les Pyrénées Orientales et prendra sa retraite en juillet 2014. Nous nous voyons

donc à plusieurs reprises et décidons l'entretien en janvier 2012 (corpus : notation abrégée : CM ; corpus de l'entretien : 8. Cathy, 11 janvier 2012 ; Cf. Annexes tome 2, *récapitulatif des entretiens*, p. 478).

Nathalie

Nathalie Blavier (née en 1971, elle est âgée de 43 ans) a une formation autour de l'urbanisme et centre ses intérêts sur les sciences. Mais les techniques nouvelles de l'informatique et les potentialités de ces nouveaux outils lui semblent utilisables en classe. Nathalie se forme seule à la pratique du cinéma d'animation, et participe rapidement aux ateliers de pratiques artistiques que je mets en place dès 1998, à l'IUFM, sur le site de Perpignan, dans lesquels les outils numériques sont exploités. Nous nous croisons également à l'occasion des journées de l'[AGEEM](#). Les ateliers correspondent à une demande des étudiants et stagiaires. Les maîtres formateurs, dont Nathalie fait partie, profitent de ces formations, en dehors de leurs heures. Les ateliers nous permettent de conjuguer formation professionnelle et formation disciplinaire. Nathalie, devenue présidente du groupe AGEEM des Pyrénées Orientales, me sollicite pour préparer des formations spécifiques sur les arts visuels et la pratique plastique, l'histoire des arts, la culture artistique, les modalités et dispositifs possibles autour de la rencontre avec l'œuvre dans les lieux dédiés : [musée Rigaud](#), [musée de Céret](#), [Hameau de LAC](#), et [acentmetresducentredumonde](#), (Perpignan, Pyrénées orientales). Les actions de formation nous font travailler en collaboration et entraînent l'ensemble de l'équipe AGEEM des Pyrénées Orientales. En mars 2012, Nathalie accepte de prendre rendez-vous pour un entretien. Elle enseigne en maternelle dans une école de village, à Espira de l'Agly, Pyrénées Orientales (corpus : notation abrégée : NB ; corpus de l'entretien : 9. Nathalie, 7 mars 2012 ; Cf. Annexes tome 2, *récapitulatif des entretiens*, p. 494).

Huguette

Huguette Lemarchand (née en 1956, elle est âgée de 58 ans) a une formation plus ancienne, qui remonte à celle de l'école normale. Elle ne veut pas en raconter plus, mais certains sentiments transpercent dans l'entretien et nous souhaitons en tenir compte. Elle passe d'ailleurs son CAFIPEMF très tardivement en 2006. Huguette appartient comme Nathalie au groupe AGEEM des Pyrénées Orientales. Nous nous y croisons donc assez souvent. Elle suit les formations de ce groupe, toujours avec beaucoup de pudeur. Elle pense ne pas être à la hauteur, malgré des résultats encourageants aussi bien dans la manière de nous éclairer sur les dispositifs de rencontre avec l'œuvre, engagés auprès des élèves et résultats dans les productions des élèves, les actions pédagogiques menées dans les musées et lieux d'art. L'entretien se passe en mars 2012. Elle travaille en école maternelle au Soler, Pyrénées Orientales (corpus : notation abrégée : HL ; corpus de l'entretien : 10. Huguette, 7 mars 2012 ; Cf. Annexes tome 2, *récapitulatif des entretiens*, p. 506).

Isabelle

Nous rencontrons Isabelle Sobczack (née en 1972, elle a 42 ans) lors d'un stage que nous menons dans le cadre de la formation continue, auquel elle participe activement. Nous cherchons des conseillers pédagogiques disponibles pour remplir la fonction de tuteur de stage en lycée, mais surtout en collège. Isabelle accepte de prendre en charge des stagiaires, puis dans le cadre des changements de politique d'éducation, des étudiants de master 1 et 2. Nous discutons souvent ensemble et nous découvrons que nous avons la même volonté de valoriser la discipline. Isabelle prendra en charge le suivi de Christine et nous nous rencontrons souvent à ce moment-là. Nous décidons ensemble d'enregistrer un entretien à trois, justement avec Christine (*locuteur collectif*, Gardin, 1976 : 25, 76 ; Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 352), en juin 2012. Elle exerce en tant qu'enseignante en arts plastiques au collège de Castelnau-le-Lez, Frédéric Bazille. Isabelle vient d'être intégrée au service éducatif du musée Fabre en septembre 2014 (corpus : notation abrégée : NB ; corpus de l'entretien : 13. Isabelle et Christine, 20 juin 2012 ; Cf. Annexes tome 2, *récapitulatif des entretiens*, p. 561).

Philippe

Philippe Soutoul (né en 1973, il a 41 ans) passe lui aussi un CAFIPEMF avec l'option arts plastiques. Nous sommes appelée à certifier cet examen et nous sommes désolée de voir que Philippe n'ayant aucun suivi sur son mémoire, n'a pas pu répondre aux questions des membres du jury. Nous décidons de l'accompagner dans la reprise de son mémoire. Les idées proposées trouvent des chemins parallèles avec notre recherche. Philippe construit des parcours de rencontre avec l'œuvre très spécifiques. Nous nous rencontrons à plusieurs reprises. Philippe se présente à l'examen avec beaucoup plus de certitudes, nos discussions lui ont donné des atouts. Nous décidons un entretien spécifique en juin 2012 où Philippe est enfin serein. Pour lui la nécessité de transmettre ce métier à de futurs jeunes enseignants, puisque l'examen qu'il a passé lui confère le diplôme de formateur. Il travaille aujourd'hui à l'école Julie Daubié, Montpellier Nord (REP, Réseau éducation prioritaire) et en CP (corpus : notation abrégée : PS ; corpus de l'entretien : 14. Philippe, 27 juin 2012 ; Cf. Annexes tome 2, *récapitulatif des entretiens*, p. 596).

Layla

Notre rencontre avec Layla Moget (née en 1952, elle est âgée de 62 ans) date de notre arrivée dans les Pyrénées Orientales, en 1996. Elle est fille des peintres Piet Moget et son épouse. Elle a pris en charge la collection familiale avec son père, maintenant très âgé. Elle a une formation d'histoire de l'art et une formation en langue étrangère : elle parle quatre langues. Elle travaille donc sur le lieu même de la collection, au Hameau du [L.A.C.](#)⁴⁵. Lieu d'art Contemporain. Elle y fait tout du ménage jusqu'à la comptabilité la plus experte, en passant par la médiation de l'œuvre. Nous avons visité ce lieu en 1994, sans y rencontrer Layla, mais [Piet Moget](#), son père nous a reçue. Très enthousiasmée et impressionnée par les possibilités de ce lieu d'art, qu'est le L.A.C. (Hameau du lac, jeu de mot avec le site, pour sa collection et son accueil), nous l'avons gardé en mémoire. Donnant des cours à l'IUFM, dès 1997, nous

⁴⁵ L.A.C. : lieu d'art contemporain de Sigean, propriétaire, Piet Moget et Layla Moget.

avons proposé pour chaque début d'année, milieu d'année et fin d'année, d'amener des groupes d'étudiants et des stagiaires dans ce lieu. Layla a accompagné toutes les rencontres d'œuvres et également de très nombreuses rencontres d'artistes : Robert Morris, Opalka, Matias Spescha, Wolfgang Laib, Dado. En avril 2011, nous prenons quelques notes lors d'un premier entretien, qui constituent un premier échange. Un entretien spécifique est fait en août 2012. Pour Layla, l'histoire de sa propre vie se fonde dans les lieux du L.A.C (corpus : notation abrégée : LM ; corpus de l'entretien : 16. Layla, 1^{er} août 2012 ; Cf. Annexes tome 2, *récapitulatif des entretiens*, p. 629).

Ludivine

Nous suivons Ludivine Apruzzese (née en 1980, elle a 34 ans) depuis son entrée comme étudiante à l'IUFM sur le site de Perpignan, en 2005. Ludivine a une formation en biologie. Le concours du CRPE de ces années-là, nous l'avons dit, nécessite une bonne pratique plastique et une culture artistique. Les étudiants qui prennent cette option ne sont donc pas très nombreux, ce qui a l'avantage de les connaître un peu mieux et d'être attentif à leur besoin. Ludivine participe aux ateliers supplémentaires que nous avons mis en place à Perpignan. Un changement dans les modalités du concours laisse entrevoir la possibilité de pratique mais plus personnelle et la partie pratique en deux heures se transforme en oral qui nécessite que les candidats expliquent la production plastique qu'ils ont réalisée et qu'ils apportent le jour de l'oral. Les conditions ayant changé, Ludivine travaille plus en profondeur sur l'ensemble de l'année. En 2007 le concours réussi, elle continue à assister aux ateliers, comme stagiaire, jusqu'à notre départ en 2008. Elle s'inscrit à l'AGEEM et nous continuons à nous voir dans ce cadre, les années suivantes. En décembre 2012, nous réalisons l'entretien spécifique pour notre recherche avec Ludivine (corpus : notation abrégée : LA ; corpus de l'entretien : 17. Ludivine, 23 décembre juin 2012 ; Cf. Annexes tome 2, *récapitulatif des entretiens*, p. 640).

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.

Francisca participe à la recherche de 1975 à 1985, d'un niveau national l'INRP. Elle collabore ponctuellement avec l'équipe du Professeur Montagné à propos de l'enfant, son corps et l'aménagement d'un espace scolaire. Elle écrit quelques articles importants, entre autre à propos de l'éducation de la sensibilité dans la revue de l'IUFM, Tréma⁴⁶, où elle pose l'implication des arts plastiques et des œuvres d'art dans l'éducation du goût, comme essentielle. Un autre article paru dans la revue du CERFEE⁴⁷, met en avant huit « cécités artistiques », produit d'une enquête menée dans les formations d'étudiants et quelques

⁴⁶ Revue Tréma N° 11 avril 1997 : 2 place Godechot, 34000 Montpellier.

⁴⁷ La revue du CERFEE : Centre de Recherches sur les Formes d'Education et d'Enseignement- Université Paul Valéry Montpellier III n° 17- (2001:249-263), *Prégnance des représentations en art et cécité artistique*.

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*⁴⁸ 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.

Lors de nos rencontres nous parlons des nécessités d'apports culturels, de permettre aux étudiants d'accéder aux œuvres et de rencontrer des artistes, et enfin de mise en place d'ateliers de pratiques plastiques. Ces rencontres régulières nous permettent de mieux nous connaître et de nous apprécier l'une l'autre. Francisca décide de partir en retraite, mais elle accompagne en parallèle le personnel de l'école P. Kergomard où elle a implanté avec l'aide de l'équipe une Petite Galerie. Elle en est la marraine principale. Nous lui avons demandé d'apporter son expertise, en tant qu'enseignante reconnue. Ses articles spécialisés apporte la qualité à cette expertise, et notamment pour cet article : *Prégnance des représentations en art et cécité artistique*, pour le Centre de Recherches sur les Formes d'Éducation et d'Enseignement de l'Université Paul Valéry Montpellier III (CERFEE) en 2001. Le terme de « cécité », est d'ailleurs discuté dans l'entretien (corpus : notation abrégée : FL ; corpus de l'entretien : 18. Francisca, 19 mars 2013 ; Cf. Annexes tome 2, *récapitulatif des entretiens*, p. 654).

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 rangés 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*

Un fichier complet avec l'ensemble des entretiens : <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014 / THESE TOME 2</i>					
	Nom des personnes suivies dans le temps, profession actuelle (ordre chronologie des entretiens, différent de l'ordre des rencontres)	Types de Documents conservés Documents utilisés vidéo, multimédia, photos (en plus de l'entretien)	Années de suivi Et suivi continué (C)	Dates des entretiens spécifiquement analysés dans la thèse	Nom des verbatims correspondants et emplacement dans les annexes
1	Stéphanie Rieu, enseignante en maternelle (40 ans) NIV Th CAFIPEMF	Entretien sonore enregistré, Mémoire de CAFIPEMF, Cahier d'élaboration de la petite galerie, Ecrits, mails.	Rencontrée en 2008, 2008-2012 (C)	25 mai 2009 27 juin 2009 7 juin 2012 Enregistrement audio	1. STEPHANIE, 25 mai et 2. STEPHANIE 27 juin 2009, 11. STEPHANIE 7 juin 2012 ANNEXE, <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014</i>
2	Manon Gaquerel, médiatrice du musée Fabre (37 ans) NIV MASTER 1 MASTER 2	Entretien sonore enregistré, mails.	Rencontrée en 2008 (C)	Mars 2011 Enregistrement audio	3. Manon, mars 2011 ANNEXE, <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014</i>
3	Gaëlle Dupré, médiatrice du centre du FRAC (42 ans) NIV LIII	Entretien sonore enregistré, mails.	Rencontrée en 2005 (C)	Mai 2011 11 Juillet 2012 Enregistrement audio	4. GAELLE, mai 2011, 15. GAELLE, 11 juillet 2012, ANNEXE, <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014</i>
4	Christine Charente, enseignante arts plastiques en collège (56ans) NIV LIII CAPES ARTS PLASTIQUES	Entretien sonore enregistré, photos de travaux d'élèves et fiches de préparation, mails. Vidéos en classe (Documentaire en 3 volets, sur les arts plastiques)	2008-2013 (C)	10 septembre 2011 5 Janvier 2012 20 juin 2012 Enregistrement audio	5. CHRISTINE, 10 septembre 2011, 7. CHRISTINE, 5 janvier 2012, 13. ISABELLE ET CHRISTINE, 20 juin 2012, ANNEXE, <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014</i>
5	Serge Daniel, enseignant titulaire en élémentaire (35ans) NIV MASTER 1 MASTER 2	Entretien sonore enregistré Mémoire de Master, soutenance du mémoire, cahier de travail, vidéo d'élèves au travail, photos travaux d'élèves	Rencontré en 2009-2012	14 Septembre 2011 Soutenance 28 septembre 2011 20 Juin 2012 Enregistrement audio	6. Serge, 14 septembre 2011, 12. Serge 20 juin 2012, 19. Soutenance de mémoire Serge D, 28 septembre 2011, ANNEXE, <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014</i>
6	Cathy Martin, enseignante en maternelle (Groupe AGEEM) (58ans)	Traces écrites du de préparation d'analyse d'œuvres pour la	2002-2013 (C)	11 Janvier 2012 Enregistrement	8. Cathy, 11 janvier 2012, ANNEXE, <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014</i>

	NIV LIII	classe ; Vidéos (février 2006, Rond blanc) en classe utilisation et analyse : la composition ; mails.		audio	
7	Nathalie Blavier, enseignante en maternelle (Groupe AGEEM)(43 ans) NIV MASTER 1MASTER 2 CAFIPEMF	Entretien sonore enregistré Cahier de l'enseignante. Vidéo d'élèves au travail, document de préparation à la rencontre avec l'œuvre hebdomadaire, mails, Cahier collectif d'œuvres pour AGEEM	Rencontrée en 1998, 2003-2013 (C)	7 Mars 2012 Enregistrement audio	9. NATHALIE, 7 mars 2012, ANNEXE, <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014</i>
8	Huguette Lemarchand, enseignante en maternelle (Groupe AGEEM) (58 ans) NIV LIII CAFIPEMF	Entretien sonore enregistré, photos des travaux d'élèves, mails. Fiches de préparation	Rencontrée en 2003, 2003-2013 (C)	7 Mars 2012 Enregistrement audio	10. HUGUETTE, 7 mars 2012, ANNEXE, <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014</i>
9	Isabelle Sobczack, conseillère pédagogique et enseignante arts plastiques en collège, service éducatif du musée Fabre (entrée en 2014) (42 ans) NIV MAITRISE CAPES ARTS PLASTIQUES	Entretien sonore enregistré, photos de travaux d'élèves, mails	2005-2013 (C)	20 Juin 2012 Enregistrement audio	13. ISABELLE ET CHRISTINE, 20 juin 2012, ANNEXE, <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014</i>
10	Philippe Soutoul, formateur et enseignant élémentaire (41 ans) NIV MASTER 1MASTER 2 CAFIPEMF	Entretien sonore enregistré, Mémoire de CAFIPEMF et proposition de travail en formation pour l'histoire des arts : œuvres clefs et œuvres références, photos travaux d'élèves et vidéo de classe.	Rencontré en 2008, 2008-2012 (C)	27 Juin 2012 Enregistrement audio	14. Philippe, 27 juin 2012, ANNEXE, <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014</i>
11	Layla Moget, responsable du centre du Hameau du LAC, Sigean, service éducatif (62 ans) NIV L II	Textes, travaux photos, Entretien sonore enregistré, mails. (Site internet du LAC)	Rencontrée en 1998, 1998-2013 (C)	Avril 2011 (entretien non conservé) 1 ^{er} Aout 2012 Enregistrement audio	16. LAYLA, 1 ^{er} août 2012, ANNEXE, <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014</i>
12	Ludivine Apruzzese, Enseignante, titulaire, encore sans poste fixe, en maternelle et élémentaire (Groupe AGEEM) (34 ans) NIV LIII	Traces des productions d'élèves, vidéo animation, cahier, mallette d'œuvres que Ludivine a réalisée, mails, Entretien sonore enregistré.	Rencontrée en 2000, 2000-2013 (C)	23 Décembre 2012 Enregistrement audio	17. Ludivine, 23 décembre juin 2012, ANNEXE, <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014</i>
13	Francisca Lefort, enseignante formatrice à l'IUFM, à la retraite (69 ans) NIV LIII	Enregistrement, vidéo prêtés par Francisca, enregistrement sonore.	Rencontrée en 1996 (C)	19 Mars 2013 Enregistrement audio	18. Francisca, 19 mars 2013, ANNEXE, <i>RECAPITULATIF ENTRETIENS JUIN 2014</i>

	CAPES ARTS PLASTIQUES	Texte et articles rédigés par Francisca, article dans la revue Tréma.			
DONNEES COMPLEMENTAIRES : TOME 4					
Dossier rangés dans : annexes tome 4 spécifiquement pour le dvd					
Nom des données	Nature et mode de recueil	Date de recueil	Traitement (ex transcription)	Lieux et acteurs concernés	
DOSSIER / ATELIERS DE PRATIQUES ARTISTIQUES PROPOSES	Noms des fichiers en ordre alphabétique Documents de mise en œuvre des ateliers de pratiques artistiques avec les enseignants concernés dans les entretiens et leurs collègues	De 2007 à 2011	Fiches de préparation des ateliers, mode informatisé Données personnelles	Chercheur	
DOSSIER / ECOLE KERGOMARD / MARTINE ET PAULINE DOSSIER / MARTINE TRACE ET MAINS EN CLASSE 2011	<i>GS DE PAULINE JUIN 2010</i> <i>CLASSE MARTINE 7 FEVRIER 2010</i> <i>LA TRACE DE 0 à 10 VIDEO 1 ET 2 2011</i> Enregistrements dans les classes au travail ou en formation d'atelier à l'IUFM Enregistrement, vidéos sonores et Travaux d'élèves : la trace	Rencontrée en 2008 (C) 2010 2011	Enregistrements photographiques	Pauline et classe de Pauline Martine et classe de Martine, enseignante maternelle Kergomard	
DOSSIER / CLAIRE ZIMMERMAN (dvd)	<i>ANALYSE DE SEANCE CLAIRE Z 1 DE N 2012</i> <i>MEMOIRE CLAIRE SEPT 2012</i> Mémoire de MASTER 1 MASTER 2, assesseur du mémoire Rencontre à la soutenance du mémoire	5 Septembre 2012	Envoi par mail	CLAIRE Z.	
DOSSIER / DONNEES PERSONNELLES HISTOIRE ET PRATIQUES PLASTIQUES	<i>EXPOSITIONS PERSONNELLES PROPRE HISTOIRE ENTRE EN RESONNANCE : SUZON ET BERNARD</i> Diverses expositions auxquelles j'ai participé Document destiné à expliquer l'importance de l'œuvre dans mes premières années Rencontre avec des personnes touchées pas l'art, elles-aussi.	Depuis 1980 à 2011 Réalisé avec l'aide de mon oncle 2012 Réalisé par mon oncle, Pierre : documents et photos, 2012	Rédigé, numérisé Rédigé, numérisé Rédigé, numérisé	Chercheur Pierre Pouchet	

2.4.3 Représentativité de notre échantillon et discussion

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 cinquantaine 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 collègues, qui éprouvent des réticences. Bernard Gaillot signalait en 1997 la même difficulté, peu de professeurs 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 maîtres 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'Éducation nationale⁴⁹ 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'Éducation 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, traduites 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.

Des photos accompagnent souvent notre visite. Elles seront associées lorsque cela s'avère nécessaire. Ces photos sont prises avant ou après les entretiens, en fonction du lieu de l'entretien (classe, atelier dans les locaux de l'IUFM, chez la personne) Elles peuvent être prises avant les entretiens, pour éclairer celui-ci, lors de la retranscription. Elles sont prises parfois après une séance d'atelier avec des élèves, dans le cadre de pratiques artistiques d'atelier auxquelles ont participé les interviewés. Elles peuvent également avoir été prises par les enseignants eux-mêmes. Elles sont prises parfois après les entretiens, sur la demande de l'informateur (traces de documents, photographies de cahiers de cours).

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 réécoutée 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 servi, 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 précisons 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 aimerais avoir dans ta galerie et moi je viendrais 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 / ... / apparait, il signifie que du temps s'écoule, moins d'une minute. Lorsque le silence est plus important le mot (silence) apparait 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 nous sommes servis au départ. Nous souhaitons modifier cette technique de l'entretien, qui ne prévoyait pas de retour des interviewés sur leur parole, ce qui nous gênait. Nous avons 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 tâches, alors que d'habitude, justement 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 tâches !

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 avons 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 seule et a approuvé l'entretien avec à Isabelle.

Nombre, nom, date, durée

Nous avons au total plus de 44000 lignes retranscrites sur plus de 250 pages.

Récapitulatif des caractéristiques des verbatims			
Les périodes des interviews commencent en mai 2009, pour se terminer en mars 2013. Les entretiens s'échelonnent ainsi			
Nom	DATE	DUREE	NOMBRE DE TOUR DE PAROLE
1 Stéphanie R	25 mai 2009	0h:17:18	SR 52
	27 juin 2009	0h:27:48	SR2 93
	7 juin 2012	1h:36:02	SR3 1042
2 Manon G	mars 2011	0h33:53	MG 329,
3 Gaëlle	mai 2011	0h:20:33	GD 77
	11 juillet 2012,	0h:40:30	GD 449
4 Christine C	10 septembre 2011	1h:27:16	CC 216
	5 janvier 2012	1h:48:31	CC2 1035
	le 20 juin 2012	1h:47:14	IS et CC 1355
5 Serge D	14 septembre 2011	1h:57:17	SD 664
	Soutenance, 28 septembre 2011	0h :45 :35	SD2 288
	20 juin 2012	0h:52 :48	SD3 646
6 Cathy M	11 janvier 2012	0h:46:37	CM 690
7 Nathalie B	7 mars 2012	0h59:58	NB 484
8 Huguette L	7 mars 2012	0h:28:17	HL 368
9 Isabelle (Christine)	le 20 juin 2012,	1h:47:14	IS et CC 1355
10 Philippe S	27 juin 2012,	0h:40:17	PS 696
11 Layla M	1 ^{er} aout 2012,	0h:33:01	LM 396
12 Ludivine A	23 décembre 2012,	0h35:36	LA 584
13 Francisca L	19 mars 2013	1h:17:56	FL 927
14 Martine P	Mai 2013	1h:48:00	Non retranscrit (09/14) DVD

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 investi 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

Notre démarche, au départ improvisée, nous a amené à faire le choix d'une méthodologie proche de celle des entretiens d'explicitation. Dans une recherche antérieure, Master de Conseil et formation en Éducation, nous avons travaillé sur les histoires de vie, après la rencontre de Pierre Dominicé⁵⁰ (Pineau, Le Grand 2002 ; Dominicé, 2003) qui mettait en garde, tout en la privilégiant, une implication forte du chercheur. Il déclarait que l'implication du chercheur autorisait une palette plus ouverte de situations dans les histoires de vie.

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

50 Lors du passage du Master *Conseil et formation en éducation*, dirigé par Richard Étienne, nous avons rencontré Pierre Dominicé, dans une formation sur les Histoires de vie en Formation, en 2003.

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, les 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, 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 avons 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 avons 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 reconstitutions 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).

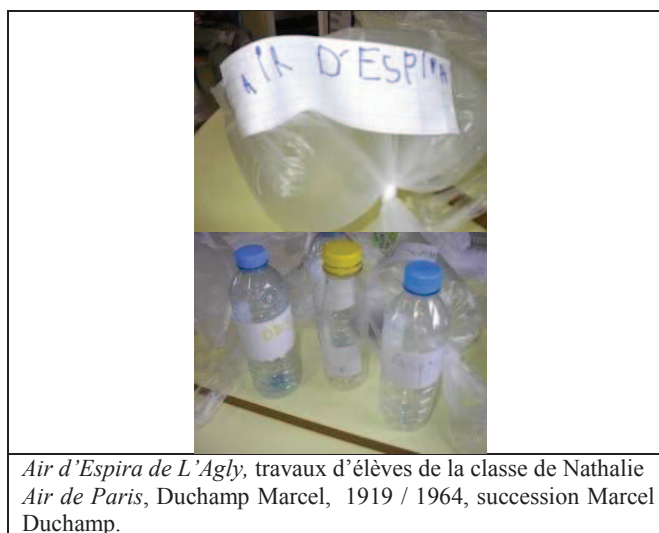
Ce point important de la méthodologie complète l'entretien d'explicitation. Il permet notamment à Cathy de revenir sur une action précise des élèves autour de l'œuvre de Maillol.

378 CM 11 janvier 2012Peut-être Maillol,..... peut-être Maillol, parce queeuh 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 été tous autour de la statue en train de la toucher alors évidemment 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

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.

92 MEP 7 mars 2012	Alors, pourquoi ça t'avait marqué, ça ?
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)
94 MEP 7 mars 2012	Hum, hum ?
95NB 7 mars 2012	Et du coup, ils avaient bien argumenté dessus !



Air d'Espira de L'Agly, travaux d'élèves de la classe de Nathalie Air de Paris, Duchamp Marcel, 1919 / 1964, succession Marcel Duchamp.

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

même 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 avons 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-nous-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 avons 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 connaît 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 courts 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 fonction 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 reconstitué a posteriori.

Nous avons sous la main une carte⁵¹, sous forme d'organigramme construite en fonction de nos premières questions, qui les reprenait en mots clefs.

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 avons toujours à portée de main et que nous avons

⁵¹ Cf. Annexes tome 4, *carte des entretiens 2010*, p. 975.

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.

Nous avons une grille d'entretien. Elle a montré une grande souplesse : les relances, des reprises, des réorientations, et l'attachement aux préoccupations des interviewés n'ont pas été négligés.

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 confuses. Nous souhaitons construire en parallèle notre problématique. Une organisation des axes et un resserrage de la problématique, nous permettra d'aboutir au second tableau.

Premier tableau

QUESTIONS	
<p>AXES 1 Rapport à l'œuvre Première rencontre Pratique devant l'œuvre Le ressenti Les lieux de l'art Rôle du médiateur</p>	<p>Quelle était la ou les premières rencontres? (une seule ou plusieurs réponses) Quel ressenti, Quelle histoire personnelle ? Quel rapport à l'œuvre d'art ?</p>
<p>AXE 2 Conception personnelle de l'art ; théories personnelles Le beau, le fini, le bien fait, La singularité, l'originalité L'enseignement de l'art Enseignement ou éducation à l'art Grandes questions de l'art abordée : figuratif, abstraction, art contemporain, art brut ou art naïf, L'art et l'humanité Expérience esthétique L'œuvre dans son installation</p>	<p>Qu'est-ce que l'œuvre d'art, Qu'est-ce que l'art? 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? Quelle place a l'enseignement de l'art? D'autres expériences esthétiques ? Qu'est-ce qu'une expérience esthétique? Est-ce que ces conceptions personnelles du monde, de l'art, de l'histoire des arts changent? Quelles certitudes communes? Des convictions? Des convictions personnelles ? 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 ?</p>
<p>AXE 3 Rôle de l'enseignant Préparer Modalités, mode, Stratégie de présentation, Rôle de l'enseignant dans la rencontre avec l'œuvre</p>	<p>Est-ce qu'on peut, apprendre à discerner ce qui est de l'ordre du ressenti? Est-ce que c'est observable? rationalisable ? Quels gestes pour observer, pour aider, accompagner le ressenti de la rencontre avec l'œuvre ? Agir professionnel : faire rencontrer les œuvres aux élèves</p>
<p>AXE4 Professionnalité Développement personnel</p>	<p>Quelles observations pour changer le point de vue sur les élèves ? Comment est changé, s'il est changé, le regard sur les élèves?</p>
<p>AXE 5 Contexte professionnel Regarder les élèves différemment</p>	<p>Quels savoirs sont mis en jeu dans la rencontre avec l'œuvre ; techniques? esthétiques ? Quel savoir disciplinaire ? Quelles références par exemple et place des références disciplinaires ? Quel lexique est avancé ? (Cartels, légendes, catalogues d'exposition revue d'art, mots de vocabulaire) Quelles connaissances apparaissent, se développent? Quelles compétences ?</p>

	Place de la didactique
AXE6 Formation, se former, s'informer Les savoirs et leur lexique La langue de métier	Où sont situées les ressources, lieu, œuvres, sites, Est-ce que le programme est un appui ?
AXE 7 Pratiques artistiques de l'enseignant Les médiums Action Activités Tâches	Quelles manières, modalités, modes, pour faire rencontrer les œuvres d'art? Quelle place pour la technique ? Pour la pratique ? Est-ce nécessaire d'interpréter des œuvres Quelles hypothèses ?

On remarquera que les questions étaient alors construites sur une grille de sept axes, qui ont été ensuite réduits 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

Questions spécifiques pour les médiateurs	MÉDIATEURS
AXE 1 Origine du Rapport à l'œuvre Première rencontre Pratique devant l'œuvre Le ressenti Les lieux de l'art Rôle du médiateur	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 ?
AXE 2 Conception personnelle de l'art ; théories personnelles Le beau, le fini, le bien fait, La singularité, l'originalité L'enseignement de l'art Enseignement ou éducation à l'art Grandes questions de l'art abordées : figuratif, abstraction, art contemporain, art brut ou art naïf, L'art et l'humanité Expérience esthétique L'œuvre dans son installation	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 ?
AXE 3 Rôle de l'enseignant Préparer Modalités, mode, Stratégie de présentation, Rôle de l'enseignant dans la rencontre avec l'œuvre	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 ?
AXE 4 Conscience d'un développement professionnel Ou préparation d'un Développement, d'une formation	Si vous aviez la possibilité d'organiser une journée de formation, que proposeriez-vous, par rapport à la "rencontre avec l'œuvre"? Que faudra-t-il comme formation aux enseignants que vous accueillez ?

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 tableau⁵², 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).

Ensuite l'entretien regroupait les questions en deux autres ensembles : l'un spécifiquement sur l'organisation en classe ou hors de la classe de rencontre avec l'œuvre, et l'autre sur les aspects plus généraux, l'art, l'histoire des arts, offrant une prise de position de l'enseignant ou du médiateur.

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 avons ouvertement envie de les entendre parler de cette rencontre.

Nous avons 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.

Questions préparées pour les enseignants : élaboration sur quatre axes comparée et fondue dans un modèle

Nous avons en parallèle la volonté de poser les gestes professionnels comme fondement des pratiques enseignantes. Il fallait vérifier la *matrice de l'agir professionnel* où s'entrecroisent quatre nœuds qui pouvaient nous accompagner nos questions : parole-pensée-action-relation et retour réflexif (Schön, 1994).

- 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

L'EMPRUNT et ADAPTATION DU MODELE ⁵³ DE D. BUCHETON et de son équipe	MODELE DE QUESTIONS Correspondantes au modèle de DB Construction des Grandes lignes
(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'apporte le musée à l'œuvre ? 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 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 Travailler 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 ? (privilegié 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 ?

⁵³ Le modèle exact est tableau des dilemmes, négociations, ajustements du professeur : Cf. Annexes tome 4, tableau des dilemmes, négociations, ajustements du professeur, p. 1023.

(AXE 3) Mode d'enseignement / comportement / posture / Posture face aux œuvres (AXE 1) Acceptation de posture de candide	Comment abordes-tu les pratiques plastiques des élèves face aux œuvres ? Est-ce que tu acceptes de les laisser faire ? Comment donner les moyens de voir, de regarder, d'observer finement ou encore d'aiguiser son regard ? Penses-tu que ces dispositifs permettent une bonne mémorisation des œuvres et du savoir vécu sur les œuvres ?
(AXE 3) Le rapport au langage Autour de l'œuvre (Axe 1) (AXE 3) Le langage comme vecteur de l'expression de la pensée (AXE 1) Penser avec le corps, l'esprit, les émotions, le vécu, l'expérience sensible, l'expérience esthétique	Le vocabulaire est-il important ? Comment l'approche plastique, la pratique des œuvres est-elle faite ? Quels moyens mets-tu à disposition des élèves pour verbaliser ? Est-ce que le dispositif de rencontre, permet-il de travailler le discours, matérialité, corporéité sur et de l'œuvre ?
(AXE 3) et (AXE 4) Le choix des activités Activité à l'intérieur du musée Dans la classe Dehors	Est-ce que tu oses des activités face aux œuvres ? (oser référence aux activités, le « <i>verbe</i> ») ? Qu'est-ce qui t'intéresse dans ce que tu peux faire au musée (lieu d'art) ?
(AXE 3) Les instruments didactiques / Variation possible / Dispositifs	Quand tu fais rencontrer des œuvres réelles par les élèves, quels supports utilises-tu ?

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 aperçue qu'elles apparaissent telles que, parfois remaniées. Mais nous nous sommes refusée à avoir sous la main un questionnaire type. Nous avons lu et relu ces questions avant les entretiens, s'imprégnant de l'idée. Seule la carte des entretiens, citée plus haut était sur la table.

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 ?

- 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 ? (privilégié 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 entourer 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'obligent-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 autonome dans le lieu d'art ou le musée, te préoccupe (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'artéfact ? Comment organises-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 te semblent difficiles, complexes ? Est-ce que tu cherches la curiosité, l'ambition pour les élèves ? Est-ce que tu vas dans le sens de créer 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'amorce les premiers essais de verbalisation sur les œuvres ? (vocabulaire, outil spécifique à la

discipline des arts plastiques) ? Apparaît-il sur la verbalisation des productions ? Ou encore sur les productions des autres élèves ? Comment mesures-tu leur évolution sur les critiques apportées ?

- Comment donner les moyens de voir, de regarder, d'observer finement ou encore d'aiguiser son regard ?
- Penses-tu que ces dispositifs permettent une bonne mémorisation des œuvres et du savoir vécu sur les œuvres ?
- Est-ce que tu construis une problématique, même simple pour cimenter la rencontre ? Quels moyens mets-tu à disposition des élèves pour verbaliser ?
- 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 résonance 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, inmanquablement 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 rivent 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 prégnantes, 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.

Nous avons relevé par exemple le fait d'agréer par des « Hum » et des « Oui », quand bien même ceux-ci étaient interrogatifs a quelque peu servi les réponses. Des mots comme « bien » ou « d'accord » ou même sous forme gestuel, sont utilisés immanquablement et favorisent des réponses.

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 avons 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 commençons 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 collègue 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 régala 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.

49SR27 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 !
50MEP27 juin 2009	Reconnaissance ?
51SR27 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 !

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 reconnaissance ; 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 étonnée, peut-être même quelque peu déconcertée, 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 7mars	Non ! (rire) (oui je sais, c'est navrant)
74MEP7 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 7mars	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 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 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 écoutons, que nous comprenons ; nous prenons 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.

DEUXIÈME PARTIE CHAPITRE 2

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)⁵⁴.

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 construiraient 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

⁵⁴ Cité par Laurence Bardin (1977-2003) page 21.

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 reconstitutions 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).

Nous nous retrouvons, avec des réserves, dans des formes d'analyse de contenu défendues par André Robert et Annick Bouillaguet (2007) ou Laurence Bardin (1977).

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

systematiques 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 scientificité 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 remonter 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.

⁵⁵ Cf. Annexes tome 4, liste des occurrences des les entretiens, p. 1007.

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 :

[L'analyse de contenu] est un terme générique désignant un ensemble de méthodes d'analyses de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus et / ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens. On distingue essentiellement deux grands genres d'analyses : les analyses quantitatives et les analyses qualitatives (Mucchielli, 1996 : 36).

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 logico-sémantique comprend trois moments, l'analyse thématique, l'analyse de positionnement et l'analyse fréquentielle.

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.

Interviewés	Analyse thématique	Analyse de positionnement	Analyse fréquentielle
	Thèmes développés Unités sémantiques Déterminants des unités sémantiques, significatives, catégorielles Univers du discours	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	Importances en nombre Importances en brillance (en éclat), surprises Fréquence et propos unique, originaux, singuliers

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.

Pour finir, nous empruntons un principe de prudence et d'empirisme à la sociologie (Heinich, 1998 ; Lahire, 2006) qui invite à prendre quelques distances avec des « grilles d'analyse » pré-construites : « Le but du sociologue est l'explication compréhensive du social. [...] la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » dit Jean-Claude Kaufmann (1996 : 23 et 48).

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 compétences 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 (thématiques)

Les lectures théoriques primordiales ont permis la constitution de catégories et d'items, puis des regroupements dans des grilles qui s'adaptent 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

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

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 dégagons 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-clefs de notre problématique, subdivisés de manière souple en sous-catégories correspondant à des notions-clefs.

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

Ici nous regroupons les éléments qui informent sur la capacité à réfléchir de manière dynamique au métier et à nourrir des capacités d'adaptation, indices du développement professionnel. Ce qui concerne le travail dans les phases de mise en œuvre, et en particulier Les imprévus (Jean, 2011) ou autres « incidents critiques » (Flanagan⁵⁶, 1954) sont mis en avant dans cet axe, parce que nous pensons qu'ils jouent un rôle dans l'ensemble des trois autres axes. Ils permettent également de prendre en considération des faits, des sentiments et parfois des comportements des acteurs concernés. Nous pensons que certains participants ont pu prendre conscience de leurs attitudes déterminées et en leurs interprétations du comportement des autres personnes. Ces incidents critiques permettent la mise en relief de l'expérience quotidienne et souvent invisible « qui nous en a fait découvrir tout le potentiel pédagogique » (Bouchard, Calvez, Joly, 2005)⁵⁷.

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).

⁵⁷ L'expression est équivoque. Elle est attachée à l'analyse du poste particulièrement dans l'aviation, au travail en Amérique du Nord, au Canada. « L'enseignement par incident critique » a fait l'objet de recherche dans les décennies 1970-2000. Les recherches de Bruno Bouchard, Vincent Calvez et Allain Joly approchent de l'incident critique des modes d'enseignement en classe, cf. XIV^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique, Pays de la Loire, Angers, 2005.

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 régalaient ». Ce rapport à l'œuvre est aussi ancré dans la tradition familial : « 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.

Initiales CM	CM 11 JANVIER 2012
AXE 1 Biographie, rapport à	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
Extraits du verbatim	<p>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...</p> <p>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 régalaient et de, euh....de ce que je voyais rendre du, du...paysage sur, euh...l'aquarelle quoi !</p> <p>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...</p>

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 « régalaient, 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, touché, 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

	L'émotion comme centre de la relation à l'œuvre, l'art donne de l'émotion
--	---

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 queeuh 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.

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	Les expérimentations devant les œuvres de Maillol, toucher les fesses, les seins, le corps, mais en même temps, c'est toucher la matière de la sculpture, toucher la matière et réagir, rigoler, se régaler devant les œuvres. 378 CM 11 janvier 2012 :Peut-être Maillol,..... peut-être Maillol, parce queeuh 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. 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

	Moget arriver avec... (rire)
Tâches spécifiques remarquées	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
Activités spécifiques remarquées	Aller au musée Aller voir des œuvres Se déplacer pour aller voir les œuvres. Travailler devant les œuvres pour apprendre à se souvenir ; Bouger pour trouver des solutions pour comprendre les œuvres
Occurrences remarquables (manuelles + parfois logiciel Tropes©)	La trouille, se régaler, prendre plaisir Patouiller, sensoriel, magique Je suis une bricoleuse

Ce tableau pris en exemple sera constitué 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 servis 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 glossaire⁵⁸ en annexe.

Un dictionnaire existe pour répertorier d'une manière systématique les co-occurrences.

On trouvera dans ce [dictionnaire](#)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, inclassable, incomparable, inégale, insignifiante, insipide, magistrale (parfaitement) 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, titanique, 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.

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 :

⁵⁸ Cf. Annexes tome 4, *glossaire*, p. 978.

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 spécifiques en lien avec l'axe 2 « théorie » : à la discipline des arts plastiques qui pourraient être des signes de l'existence d'une conception personnelle de l'œuvre, de l'art ou de l'histoire de l'art : le langage spécifique de l'enseignant, de la conception d'un vocabulaire propre à l'élaboration d'une conception plus large pour partager son savoir.

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

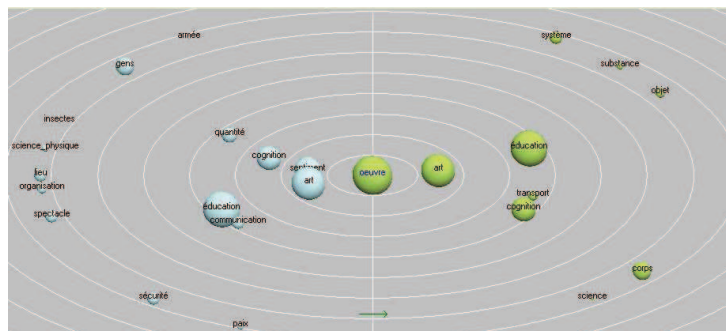
Suffixes péjoratifs, Adjectifs qualificatifs, Reprises nominales, Figures de style (métaphore ou comparaison)

Une mise à distance

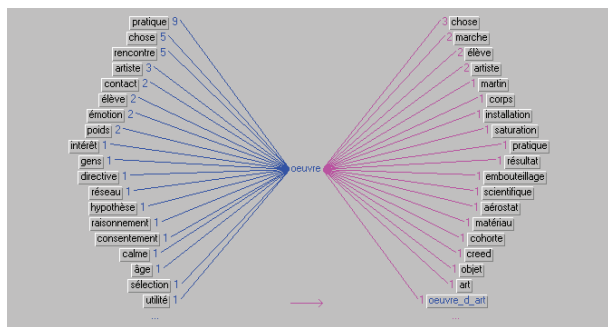
1.4.2 Un exemple de résultat obtenu

Dans ces analyses nous avons choisi les entretiens des interviewés que nous avons 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.

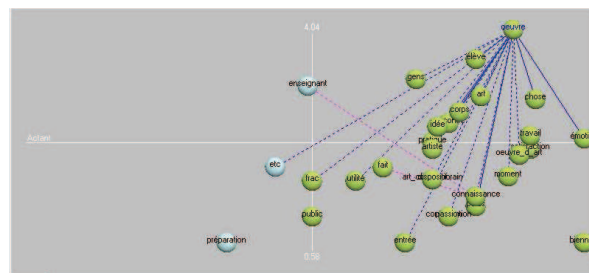
Sur les graphes, chaque *référence* est représentée par une sphère de couleur dont la surface est proportionnelle au nombre de mots qu'elle contient. Pour faire apparaître les graphes, il suffit de placer la souris sur le terme recherche et le graphe apparaît dès que le chercheur clique sur l'icône « graphes-aires », « graph-étoilé », « graph-acteur », « Graphe répartition (ci-dessous) ». Ces « graphes » permettent d'avoir une image représentative de la place, de l'importance, du poids dans le discours, d'une unité sémantique, par exemple.



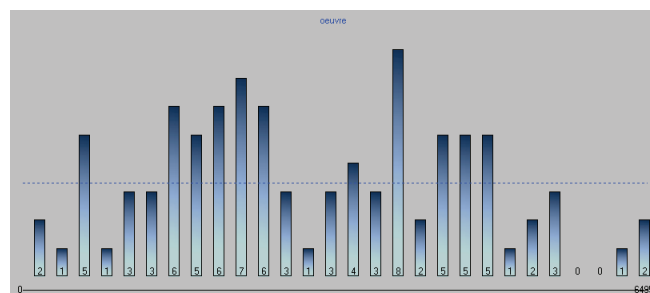
Graph-aire de Gaëlle, N° 1, MAI 2011



Graph-étoilé de Gaëlle, N° 1, MAI 2011



Graph-acteur de Gaëlle, N° 1, MAI 2011



Graphe-répartition : La répartition de la référence « œuvre » sur 6495 mots.

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 décantés 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 avons classé une centaine de questions⁶¹. Les occurrences principales ont ancré et resserré les travaux de recherche vers les trois axes, donnés dans la partie théorique.

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 errements 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 précédés. 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 matériau 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).

AXE1 :

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 /toucher ;
 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, contenues/ 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
Etre 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

Ces deux premiers passages sur l'ensemble du corpus à permis de finaliser en parallèle un tableau⁶², mettant en évidence les comparaisons des différents entretiens. Il facilite le travail de comparaison, du fait du nombre d'entretiens. Ce tableau s'est d'abord effectué sur papier (l'outil informatique ne permettant pas la continuité de la vision du fait de l'étroitesse de l'écran), puis sous forme d'un enregistrement informatisé, une fois le regroupement des catégories terminé. Nous sommes parvenus finalement à un modèle à quatre entrées.

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) ;
Ecoute, 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

⁶² Cf. Annexes tome 4, grille des catégories de thèmes rencontres dans les entretiens, p. 998.

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)⁶³ » : éléments d'une théorie personnelle 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 ; outils professionnels ; programmes/ injonctions (arts plastiques école / collèges histoire des arts) ;

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 ;

Rôle ≠ médiation par l'artiste / Co-intervention ;
Rôle ≠ 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 clefs

Préparer, contenir, 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 nécessaires 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 maîtriser 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

Conscience du développement de savoirs professionnels.

Capacité que les enseignants pensent avoir et / ou découvrent avoir.

L'implication, l'engagement, l'investissement de l'enseignant s'en trouvent modifiés. Un engagement dans le travail prenant de l'ampleur avec le développement 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 tableau⁶⁴ 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 certaines absences ou oublis ou montrer la prégnance 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 devons 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 atténue 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).

Chaque unité de sens renvoie à plusieurs catégories ou noms. Cela présuppose une connaissance des implications théoriques du système de catégories, mais une dynamique d'aller-retour fait en sorte qu'il soit possible de détecter des régularités dans les décisions qui n'étaient pas prévues et de détecter des inconsistances dans l'application de la grille. On peut donc dire qu'il s'agit d'un double processus d'apprentissage (sur la base de l'accumulation de décisions correctes) et de corrections d'erreurs (sur la base de l'identification des décisions incorrectes) (Fallery, Rodhain, 2007 : 11).

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 analysée 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 verbatims

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

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 16	1	La formation des collègues à la Petite Galerie : installation et fonction / 17 à 26 : les œuvres et leur fonction dans la Petite Galerie
27 à 34	2	Transmettre partager dans cette Petite Galerie
35 à 45	3	Le choix des œuvres
45 à 52	4	La peinture pour rassurer.

Stéphanie le 27 juin 2009

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 38	1	Installation et enthousiasme du projet arts et sciences /
39 à 46	2	Transfert des possibilités de notions dans les deux disciplines arts et sciences, éducation au regard
47 à 49	3	Changement de point de vue de l'équipe : ouverture aux œuvres
50 à 56	4	Reconnaissance
57 à 62	5	Les œuvres ne font plus peur, un modèle didactique se crée
63 à 68	6	Les œuvres ont une fonction, rendre sensible
69 à 74	7	La Petite Galerie forme à la rencontre avec l'œuvre

⁶⁶ Cf. Annexes tome 4, tableaux préparatoires des analyses sur quatre axes, p. 1024.

75 à 82	8	Partager et motiver les enseignants
83 à 93	9	L'œuvre qui convient, l'œuvre qui rejoint ou non les attentes des collègues.

Stéphanie le 7 juin 2012

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 20	1	Explication de la recherche et de l'entretien
21 à 51	2	Observation c'est apporter l'éducation du regard; voir son environnement autrement ; se poser les bonnes questions: ex le détail, la forme
52 à 74	3	Où est l'émotion ? Décortiquer l'œuvre et trouver l'émotion
75 à 106	4	Empreinte de l'œuvre: les notions de lumière et de couleur
107 à 159	5	Les objectifs déterminant les rôles : les règles, les choix des œuvres, les œuvres outils
160 à 183	6	Nos affinités : des choix personnels : les mediums, les notions; les œuvres peuvent poser ces problèmes
184 à 242	7	Reconnaissance des collègues : besoin de se lancer, les aider, les accompagner, dans la rencontre avec l'œuvre et des artistes
243 à 276	8	La première œuvre rencontrée : mission familiale ; se déplacer loin pour aller voir quand on était enfant : Le Louvre
277 à 342	9	S'approprier les œuvres : être curieux, devenir curieux,
343 à 376	10	L'artiste
377 à 411	11	La rencontre : le langage
412 à 452	12	J'ai appris tout ça
453 à 469	13	expérimenter
470 à 478	14	Le monde qui nous entoure
479 à 537	15	Les textes officiels ouvrent à l'histoire des arts: belle ouverture côté positif
538 à 566	16	Côté négatif : la critique des programmes: ex manqué l'intention : choisir les outils pour dire quelque chose
567 à 619	17	Pratiquer ou non ; la différence entre pratique et technique
620 à 655	18	Expérimenter par soi-même, mais mettre les élèves en situation
656 à 677	19	Mieux observer le travail des élèves
678 à 717	20	L'imprévu une manière de réfléchir, d'observer les élèves, passer par leurs chemins : ex la tâche et les références aux œuvres faites par les élèves eux-mêmes
718 à 751	21	Prendre des risques
752 à 764	22	Espace de pratique libre
765 à 778	23	Technique et pratique, l'artiste va au-delà de la technique, je ne suis pas artiste
779 à 811	24	Souvenir avec des élèves : voir un artiste et lui demander au culot de venir travailler pour presque rien : on ne savait rien faire
812 à 837	25	Développer l'imaginaire des élèves : les œuvres peuvent raconter des histoires
838 à 855	26	La magie des œuvres et les émotions
856 à 886	27	Attention à la routine, ne pas banaliser les œuvres
887 à 907	28	Le travail difficile de la mise en œuvre : la rencontre c'est un travail d'équipe
908 à 934	29	Le résultat attendu n'est pas dans le "beau"
935 à 958	30	Écrire, dire, parler de ce qu'on fait : évaluer "on a progressé"
959 à 969	31	En arts plastiques on peut aussi ne pas faire
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 7juin 2012	Ça devait être le Louvre, si... les premières œuvres d'art, parce ce que ma mère commençait par ça, ça devait !
253MEP 7juin 2012	Le Louvre ?
254SR 7juin 2012	Le Louvre et en particulier les antiquités d'ailleurs
255MEP 7juin 2012	T'étais de la région parisienne ?
256SR 7juin 2012	Non pas du tout !
257MEP 7juin 2012	Ah donc du coup vous faisiez le déplacement ?
259MEP 7juin 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 du Louvre concernée : « 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 7juin 2012	Alors si ! c'était à mon avis le Palais des Papes !
262SR 7juin 2012	parce qu'on était très festival d'Avignon ?
263MEP 7juin 2012	D'accord, donc c'est une architecture !
264SR 7juin 2012	Une architecture et puis en plus, il y avait le musée !
266SR 7juin 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 7juin 2012	Voilà pour les premières œuvres d'art
270SR 7juin 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 ».

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

272SR 7juin 2012	Versailles !
274SR 7juin 2012	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 !
275MEP 7juin 2012	Versailles et le Louvre, donc c'est quand même de grands, de grandes œuvres ?
276SR 7juin 2012	Oui ! Et s'approprier ces grandes œuvres !

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

842SR 7juin 2012	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
846SR 7juin 2012	Quand y rentraient dans la Petite Galerie, à Sète, ils disaient « aahhhhhh » !
848SR 7juin 2012	Rien que ça, « c'est beau » !
850SR 7juin 2012	Ça suffit !
852SR 7juin 2012	Plus d'émerveillement !

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 Galerie⁶⁷. 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.

56SR 7juin 2012	Mais apprendre à regarder, c'est pas parce qu'on est au-delà de l'émotion,
58SR 7juin 2012	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

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'a voulu faire l'artiste ». Mais pour Stéphanie ce n'est pas pour autant que l'émotion disparaisse ou qu'on dépasse cette émotion sans y revenir.

64SR 7juin 2012	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 !
-----------------	---

⁶⁷ Une information plus précise a été 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

770SR 7juin 2012	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,
772SR 7juin 2012	Je suis pas artiste !
774SR 7juin 2012	Oui, mais je suis pas une artiste (rire)
776SR 7juin 2012	Ah j'ai expérimenté !
778SR 7juin 2012	Voilà ! C'est le plaisir aussi de découvrir !

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.

614SR 7juin 2012	...ben oui et non, parce que je pense, enfin bon !
616SR 7juin 2012	On se les construit avec l'expérience de l'enseignement ! Parce que moi j'ai appris beaucoup de choses !
618SR 7juin 2012	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,
620SR 7juin 2012	J'avais pas du tout, euh... la fibre expérimentale... même si oui j'avais envie de ça, sans entre guillemets « être artiste » !
621MEP 7juin 2012	Entre guillemets « être artiste »
622SR 7juin 2012	Oui ! Voilà, j'ai expérimenté des choses, mais c'est jamais allé très loin, donc j'ai quand même beaucoup appris

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.

626SR 7juin 2012	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
------------------	---

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 »⁶⁸ ou « avoir envie de » est très souvent utilisée par Stéphanie dans l'ensemble de nos trois entretiens : 10 occurrences. Cette expression constituerait-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*.

713 MEP 7juin 2012	Bien sûr, non, 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 résonance attendue ?
714SR 7juin 2012	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
715 MEP 7juin 2012	Hum !
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 !
717 MEP 7juin 2012	C'est...
718SR 7juin 2012	Je prenais pas de risques dans l'expérimentation !
719 MEP 7juin 2012	Ouah, 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 tâtonne nous aussi , on prend un risque , on sait pas du tout

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... ».

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 plastiques⁶⁹.

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, médiums, outils se croisent, 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, reconnaissons-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 étau 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.

L'œuvre a été apprivoisée : la peur de « ne pas savoir ce qui est à savoir »

56MEP27 juin 2009	Tu peux expliquer un peu en quoi « on est à l'aise » ?
57SR27 juin 2009	En fait je crois que les œuvres qu'elles côtoient, ne leur font plus peur, ils acceptent de ne pas connaître et ça fait rien, ça leur fait plus rien, ils laissent les élèves, on en revient à ce que tu disais « lâcher prise », exactement, ça amène des tensions en moins / ... /

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.

61SR27 juin 2009	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....
------------------	---

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 discourir 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 intériorisée, 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 maîtriser quand il s'agit de faire pratiquer

714SR 7 juin 2012	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
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	Ouah, 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 tâtonne 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 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
730SR 7juin 2012	Ben c'est comme tout, quand on est dans un domaine qu'on ne maîtrise 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

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 avons vu plus haut que l'expression était assez vague dans l'extrait que nous avons observé. Nous approfondissons ici.

Il semble que ce ne soit pas vraiment Stéphanie qui prenne des risques, mais les collègues qui ne sont pas formés 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* ».

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
------------------	---

Elle le disait déjà quelques tours de parole auparavant : « on ne peut créer à partir de rien », malgré la définition du dictionnaire⁷⁰, 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 maîtriser » 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).

720SR 7juin 2012	Eh bah non , parce qu'on peut, y a, quelquefois quand on, au début quand on tâtonne nous aussi ,
------------------	--

⁷⁰ Nous prenons ici une définition la plus basique donnée par un outil, traditionnellement utilisé : Micro-Robert, définition 1 : « donner l'existence, tirer du néant », page 296, 2010.

	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 précède : 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 « tâtonne » 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	Ouah !
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 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 l'histoire. Elle devient ensuite un jeu dans lequel l'imaginaire se développe au point qu'« ils voyaient des sabliosses partout ».

Les œuvres s'approprient. 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 citée dans la première 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 SR25 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 a 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 émue 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

74SR27 juin 2009	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 !
------------------	---

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 ».

TROISIÈME PARTIE CHAPITRE 2

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

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

126SR 7juin 2012	C'est-à-dire qu'on l'utilise vraiment comme un outil
128 SR 7juin 2012	Et ...euh.....alors bien évidemment elle est l'œuvre d'art après, en soi

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

540SR 7juin 2012	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...
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

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

280SR 7juin 2012	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 coté bagage culturel.
------------------	--

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*.

284SR 7juin 2012	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 !
286SR 7juin 2012	C'est un bagage de connaissances, mais après pour soi aussi, parce que forcément, ça, ...ça ...construit en moi, une sensibilité
288SR 7juin 2012	Que je n'aurais pas eu
290SR 7juin 2012	Si on m'avait guidé vers je sais pas autre chose !
292SR 7juin 2012	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

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 mallettes 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.

312SR 7juin 2012	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,
------------------	---

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 ». La famille ne s'était pas encore intéressée à l'art, nous devons penser cependant qu'il y a une pré-disposition, qui a permis cette pratique ; les parents pressentent la nécessité d'aller découvrir l'art avec leurs enfants. Stéphanie ne

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.

316SR 7juin 2012	Tu vois ça m'a détaché, de... comme mes parents adoraient le fauvisme,
318SR 7juin 2012	Donc c'était des choses, donc voilà les impressionnistes, donc euh
320SR 7juin 2012	Y a eu une période, je vais dire impressionniste, même chez moi !
322SR 7juin 2012	Et moi maintenant et là je peux plus les voir en peinture !
324SR 7juin 2012	C'est-à-dire que pour moi les impressionnistes c'est bon, j'ai vu ce que c'était

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.

328SR 7juin 2012	Ça permet de se construire, ben çaaaaa...
330SR 7juin 2012	D'avoir des choix
332SR 7juin 2012	Et puis d'avoir une critique oui
333MEP 7juin 2012	D'avoir cet esprit critique ?
334SR 7juin 2012	Oui ?
335MEP 7juin 2012	Sur l'œuvre, sur les œuvres, personnelles ?
336SR 7juin 2012	Oui !

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 huu 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 t'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 !

307MEP 7juin 2012	On voit une œuvre puis on en voit une autre, puis on repart ?
308SR 7juin 2012	Oui et du coup comme on sait ce que c'est ça !
310SR 7juin 2012	Qu'on est intéressé, on a envie de découvrir autre chose !

La conception personnelle est définie et posée : « effectivement il y a ce bagage culturel ». Cette conception permet « l'appropriation » de l'œuvre. L'œuvre est apprivoisée en quelque sorte. Aussi Stéphanie définit l'appropriation comme un état de « curiosité », articulé sur un « bagage culturel ». Ce bagage est lui-même donné comme des « connaissances », nous pensons à des connaissances théoriques sur l'œuvre peut-être, mais également d'avoir un certain nombre d'œuvres rencontrées, de *re-connaître* les œuvres. Nous reprenons également le sens proposé par Gilles Deleuze lorsqu'il exprime la manière de « retrouver » une mémoire précisément dans la « re-connaissance du Baroque, comme les plis du Baroque » (Deleuze, 1988 : 5). Et au-delà de ces rencontres, de faire naître cette « sensibilité » à l'art. Il semblerait d'après Stéphanie, que les rencontres avec les œuvres construisent deux types de connaissances : des savoirs au sens classique, mais aussi des connaissances expérientielles : dans l'extrait Stéphanie distingue les expressions : « connaître », « connaissances » et « connaître des œuvres » que Stéphanie associe au développement d'attitudes : la « sensibilité » « la curiosité ». C'est-à-dire que cette récurrence donne pour les enseignants, les personnes qui s'intéressent à l'art, l'« envie d'aller » en voir plus, « envie d'aller, d'avoir...de découvrir autre chose ».

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

626SR 7juin 2012	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.
628SR 7juin 2012	Les craies sèches et les craies grasses ! Comme ça !
630SR 7juin 2012	On va voir ce que ça donne ! Ça permet de se construire euh,
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 !
642SR 7juin 2012	Enfin, ... je 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, la production » donc voilà
648SR 7juin 2012	Oui !

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 demandons si elle n'hésiterait pas à le proposer aux collègues comme un essai : « ne pas hésiter à les mettre dans la production », elle réplique par un « oui » sans équivoque.

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 <i>les chemins de l'arbre</i> !
654SR 7juin 2012	Donc on travaille sur l'arbre, et moi je suis partie du flou et du net à partir de ça !
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 ,
658SR 7juin 2012	Ça m'a fait penser, HOP , que j'avais pas pensé comme moi j'avais travaillé dans un sens ,
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 !
662SR 7juin 2012	Qui ont fait que ma deuxième séance finalement, je l'ai orientée autrement

Pour argumenter ce que nous pensons être un développement professionnel, elle donne un exemple spécifique avec l'œuvre d'[Alexandre Hollan](#)⁷¹, exposé au musée Fabre⁷². 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 4^e 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 revendiquée⁷³.

846SR 7juin 2012	Quand y rentraient dans la Petite Galerie, à Sète, ils disaient « aahhhhhh » !
848SR 7juin 2012	Rien que ça, « c'est beau » !
850SR 7juin 2012	Ça suffit !
851 MEP 7juin 2012	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 ?
852SR 7juin 2012	Plus d'émerveillement !

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 útja*.

⁷³ 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 : « ahhhhh » ; 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 émerveillement ; l'expérience esthétique est d'abord une appréciation.

Le « beau » et le « fini »

910SR 7juin 2012	Et on se dit, bon, certes, le résultat, il est là !
912SR 7juin 2012	Il est pas terrible et...
922SR 7juin 2012	Qui avait cette idée là ! Un peu vieillotte du beau !
924SR 7juin 2012	Oui, ancienne, vieillotte, oui et après il y, il y avait des personnes qui avaient des compétences aussi, de faire du beau !
930SR 7juin 2012	Oui, mais alors du coup ça dénote parce que qu'est-ce que c'est que « beau » !
932SR 7juin 2012	Quand tu fais le vernissage, les parents qui s'extasient : « ah c'est beau » !
934SR 7juin 2012	Ils regardent le travail de leurs enfants, c'est pas !!! (sourire)

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 connaît, 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 finie, 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 chose 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 faussent 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

23SR mai 2009	25	Donc les œuvres de la Petite Galerie ne sont pas envisagées comme un répertoire dans lequel on puise, mais plutôt, comme une ouverture, comme si on allait à l'extérieur de l'école avec l'œuvre, elle permet d'ouvrir à ce qu'on ne ferait pas si on restait dans le cadre classe, l'œuvre ouvre cette porte, qui n'est jamais ouverte dans la classe, si tu tournes que sur tes programmes !
24 MEP		D'accord, une porte, rarement ouverte / ... / !!! Et si on regarde dans l'idée de « Superposition » ?
25SR mai 2009	25	Alors ! On revient plusieurs fois sur les mêmes apprentissages, on les confronte, on les compare, comme on compare le dessin de la feuille en science, la feuille réelle et la feuille travaillée en arts plastiques où l'on va pouvoir s'investir sur les couleurs qu'on / ... / et j'insiste, qu'on aura vu, et là, l'élève est le seul à avoir vu la feuille, de cette couleur, puisque là ils avaient cette liberté ! Transcrire dans les couleurs ce que l'on voit, mais aussi une impression, la forêt, les arbres, sentir autre chose que la simple observation « raisonnée » de cette feuille, ou des brindilles ou du reste bien sur.... Ce qu'on a ramassé !

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 puise ». 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

344SR	7 juin 2012	Ah oui ! oui, oui, oui ! C'est important la place de l'artiste, là, oui !
350SR	7 juin 2012	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,
352SR	7 juin 2012	Je dis pas qu'il en faut pas, mais c'est encore plus s'éloigner de cette rencontre-là ! Pour moi !
358SR	7 juin 2012	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,
360SR	7 juin 2012	C'est important
362SR	7 juin 2012	Justement, tu rencontres une œuvre, mais t'as pas l'occasion de rencontrer l'artiste !

364SR 7juin 2012	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
366SR 7juin 2012	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,
368SR 7juin 2012	Et donc c'est important de pouvoir être en contact avec elle !

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'asseoir devant l'œuvre « comme quand on lit un livre »

959 MEP 7juin 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 ?
960SR 7juin 2012	Ah oui, voilà tout à fait ! Etre 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'asseoir devant !
962SR 7juin 2012	Comme quand on lit un livre !

Stéphanie déclare qu'une rencontre ce peut être seulement « s'asseoir 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'asseoir 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

native. Ce dénuement, cette ignorance reconquise, paradoxalement, demande qu'on prenne du temps : Le temps est aussi un facteur sur lequel il faut compter dans l'expérience de la rencontre.

Les œuvres construisent l'expérience esthétique et ne peuvent pas être un réservoir dans lequel on puise 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

23SR25 mai 2009 | Donc les œuvres de la Petite Galerie ne sont pas envisagées comme un répertoire dans lequel on puise, mais plutôt, comme une ouverture, comme si on allait à l'extérieur de l'école avec l'œuvre, elle permet d'ouvrir à ce qu'on ne ferait pas si on restait dans le cadre classe, l'œuvre ouvre cette porte, qui n'est jamais ouverte dans la classe, si tu tournes que sur tes programmes !

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

82SR27 juin 2009 | Ah oui, bien sûr, oui, oui, je voulais remotiver des collègues, 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 enchainements 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...

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'enchaînement 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

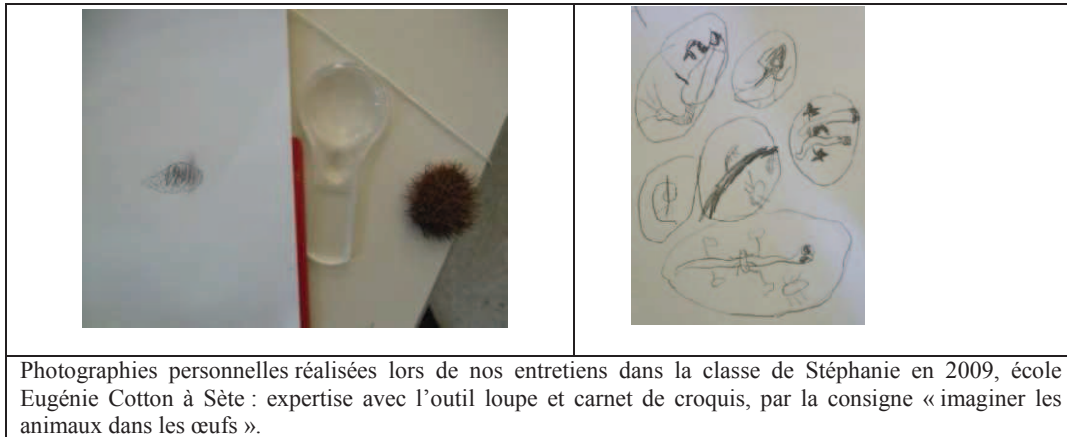
de voir, d'observer autrement ». Lorsqu'elle donne l'exemple de « rouages d'une mécanique », elle donne implicitement ce qu'elle a vécu en tant qu'élève, on peut le supposer, qui essaie de comprendre des notions complexes, et qui, assistée par les œuvres, accède à la compréhension de ces notions : « 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'explicitier 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. .

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((photos ci-dessous) / §§§ / 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...
-----------------	--

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

470SR 7juin 2012	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
472SR 7juin 2012	Et de s’interroger après sur les phénomènes scientifiques
476SR 7juin 2012	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!
477 MEP 7juin 2012	Y en a toujours aussi ?
478SR 7juin 2012	Mais effectivement à notre échelle, on peut démontrer certaines choses !

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 permettent de s’interroger sur le monde qui nous entoure. Il ne s’agit pas de confondre ces pratiques mais de marquer leur complémentarité.

L’œuvre ouvre incontestablement des portes sur le monde qui nous entoure. Stéphanie ajoute que l’œuvre enseigne et aide à enseigner. Le perçu et le senti est prioritaire avant de travailler le sens de l’œuvre. L’œuvre permet de « se poser les bonnes questions », de s’interroger et ainsi de conquérir ses propres conceptions.

4. La technique et le « à la manière de »

L'artiste dépasse la simple maîtrise de la technique

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 !
767 MEP 7juin 2012	Ouah ! Le côté création, ou créativité, n'existe pas ?
768SR 7juin 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 Stéphanie⁷⁴ 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 *tâtonnent* 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).

L'artiste dépasse la simple maîtrise de la technique, il va plus loin. Mais la technique dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques n'est pas un problème, c'est la pratique plastique qui doit être placée en avant.

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

110SR 7juin 2012	Ouah oui j'essaie de.....l'enseignant déjà ça dépend par rapport à affirmer l'objectif que tu te donnes au départ !
112SR 7juin 2012	Bien évidemment, l'objectif pédagogique entre en jeu !
113MEP 7juin 2012	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 ?
114SR 7juin 2012	Oui !
116SR 7juin 2012	Parce que je vais, ensuite vers les œuvres !
118SR 7juin 2012	Je vais enfin, du coup ...euh... parler peut-être de ce que tu voulais qu'on dise tout à l'heure après !
120SR 7juin 2012	C'est-à-dire que, en fait le choix des œuvres d'art
122SR 7juin 2012	Ben c'est ça, oui ça dépend ...
126SR 7juin 2012	C'est-à-dire qu'on l'utilise vraiment comme un outil
128 SR 7juin 2012	Et ...euh..... alors bien évidemment elle est l'œuvre d'art après en soi
130 SR 7juin 2012	Au départ le choix de l'œuvre d'art c'est un outil
132SR 7juin 2012	Au service du, du... pédagogique au service d'objectifs

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

806SR 7juin 2012	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 !
808SR 7juin 2012	Ça, ça éveille la curiosité, les engrenages !
810SR 7juin 2012	L'aspect scientifique, alors là l'aspect scientifique à fond !
812SR 7juin 2012	Et en même temps, ils, ils, c'est génial, ils, on part dans l'imaginaire, vraiment
814SR 7juin 2012	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 !
816SR 7juin 2012	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 !

Affinons alors les choix. Stéphanie revient sur l'exemple d'œuvres qu'elle choisit, ici, le choix des œuvres de [Dominique Doré](#). Cet artiste développe des sculptures sous forme de machines assistées d'engrenage en mouvement.

Dominique Doré, sculpteur cinétique, [Ya 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.

820SR 7juin 2012	C'est Enzo ? Oui, c'est Enzo ? L'artiste ?
822SR 7juin 2012	Euh ! Enzo, il avait créé un truc que pour l'école !
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

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 sur ce point Goodman, ils apprenaient à *faire des mondes* (Goodman, 1992).

[Goodman,1992] les sciences, les arts doivent être considérés comme des modes de découverte, de création, et d'élargissement de la connaissance, au sens large d'avancement de la compréhension, et [...] la philosophie de l'art devrait alors être conçue comme partie intégrante de la métaphysique et de l'épistémologie (Lecerle, Shusterman, 2002 : 148).

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 paraît 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 irreproductibles : 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 jusque, ...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 événement. 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 irréproductibles : 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

27 2009	SR25 mai	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 a 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 cherche pour valider les situations pédagogiques qu'elle met en place autour de l'œuvre à trouver des « indices » de changement chez les élèves. Elle identifie des indicateurs comportementaux : « actions dans la classe », des attitudes « demander à revoir », « l'envie de faire aussi ». Mais elle signale en premier « le vocabulaire », en parallèle avec des apprentissages comportementaux qui visent ce qu'elle appelle une « autonomie » de la rencontre avec l'œuvre et en parallèle une autonomie de la production plastiques, puisque Stéphanie nous dit « autonomie face au matériel et à l'envie de faire.

Le langage dans la rencontre

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 !
380SR	7juin 2012	Soit en amont soit en aval
382SR	7juin 2012	Soit pendant,
386SR	7juin 2012	Soit après parce que, le ressenti après la rencontre !
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 ? »
390SR	7juin 2012	« pourquoi tu as fait ça ? », enfin voilà on avait des choses comme ça !

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 *maitrise 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

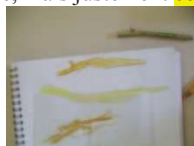
Stéphanie évoque aussi la plus-value apportée par une conception interdisciplinaire de ses projets pédagogiques.

29 SR25 mai 2009	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. Epauler 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, je tente de le retrouver dans les sciences, et de l'amener aux élèves ! La science est un jeu qui forme ! (rire)
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 enchaîner 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....

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 transfuse 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

84SR 7juin 2012	Et la première période et a... comme on était sur « ombre », tu sais
86SR 7juin 2012	C'était le sujet sur la lumière
94SR 7juin 2012	Oui, oui y a le détail de la couleur
95MEP 7juin 2012	Bon la petite branche elle est ici, mais c'est vrai qu'on voit bien
96SR 7juin 2012	Oui, oui ! Les trois tons !
97MEP 7juin 2012	Y a une recherche, y a quand même trois tons, hun, qui sont donnés par rapport cette recherche
98SR 7juin 2012	Et même les nuances , euh... quand on voit du foncé, bon c'était pas l'ombre,
100SR 7juin 2012	Parce qu'on n'en avait pas encore parlé, mais justement ces nuances de clair-foncé



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.

460SR 7juin 2012	Si par exemple sur les couleurs, on peut l'expérimenter !
461 MEP 7juin 2012	Bien sûr ?
462SR 7juin 2012	On se pose certaines questions, si tu veux travailler sur le clair-obscur ou de choses comme ça, on peut l'expérimenter


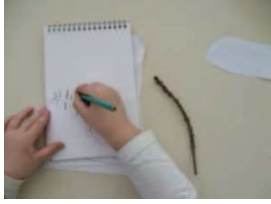

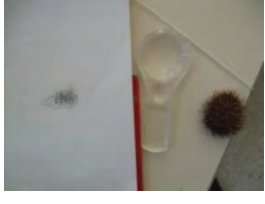
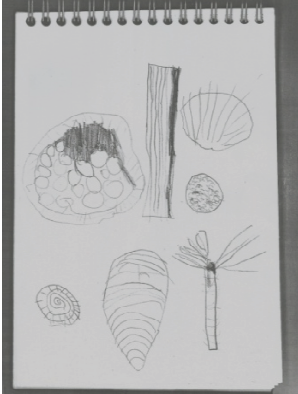
Les deux domaines au creux de disciplines se croisent, donnant plus de sens aux apprentissages, nous dit Stéphanie ; elle revient sur la photographie où le travail de l'élève montre qu'à partir de l'observation des couleurs, il a pu développer un jeu de nuances subtiles. Nous relevons « clair-foncé » pour « clair-obscur », qu'elle utilise plus loin, « tons », « nuances » qui montre que Stéphanie connaît 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

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 ?
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
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....

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
-----------------	--

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

			
1 Photographies prises sur place lors des entretiens de 2009 : les outils	2 Le détail	3 Regarder et comparer : arts plastiques	4 Le côté scientifique
Il est donc question dans l'exemple de Stéphanie de dessiner ⁷⁵ et d'observer pour rencontrer les œuvres			
			

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.

⁷⁵ Carnet de croquis d'un élève de Grande section de Maternelle classe de Stéphanie, Ecole Eugénie Cotton, Sète, photo prise en classe, 2009 (Cf. Annexe tome 4, Stéphanie, *carnet de croquis élève GS Ecole E. Cotton 2009*, p. 1058).

63SR27 juin 2009	Et en fait, les élèves, ils construisent eux-mêmes le savoir sur l'œuvre, le savoir qu'on peut tirer de l'œuvre, la sensibilité, les sensations ; ce qu'il y a autour de l'œuvre ; ce sont les enfants qui l'éprouvent, pas nous ! Enfin si ! Mais pas de la même façon ! Nous on est adulte, et les petits ils parlent de ce qu'ils ressentent beaucoup plus facilement ! Et ils le dessinent aussi et ça c'est important, c'est un autre mode de fonctionnement, d'expression ! Pas de fonctionnement, qu'on n'a plus nous, enfin pas tous, mais la plupart des adultes / ... / Et parfois des élèves dans les classes, plus on monte, on sait bien que les élèves qui disent « je sais pas dessiner » sont de plus en plus nombreux au fil du temps et du passage de classe en classe ; on perd cette modalité d'expression !
50SR 7juin 2012	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 scientifique... enfin comment dire que mon approche de l'œuvre d'art était trop scientifique
58SR 7juin 2012	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
65SR 27juin 2009	Et là je veux travailler là-dessus avec les deux disciplines en parallèle, dessiner et observer, ce sont deux actions très importantes en arts plastiques et utiles en sciences !

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 aiguïser 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 7juin 2012	Donc en fait on avait pas mal travaillé..., euh travaillé la couleur
92SR 7juin 2012	Et donc je pense qu'après, euh...ils..., tu vois, ils., ils,...on est vraiment
93MEP 7juin 2012	Oui parce que là il y a vraiment le détail de la couleur ?
94SR 7juin 2012	Oui, oui y a le détail de la couleur
95MEP 7juin 2012	Bon la petite branche elle est ici, mais c'est vrai qu'on voit bien
96SR 7juin 2012	Oui, oui ! Les trois tons !
97MEP 7juin 2012	Y a une recherche, y a quand même trois tons, hun, qui sont donnés par rapport à cette recherche
98SR 7juin 2012	Et même les nuances, euh...quand on voit du foncé, bon c'était pas l'ombre,
99MEP 7juin 2012	Ouah ?
100SR 7juin 2012	Parce qu'on n'en avait pas encore parlé, mais justement ces nuances de clair-foncé

Le détail⁷⁶ sur les photos est perceptible ; les élèves utilisent la couleur et surtout une distinction de la couleur en « tons ». Stéphanie nous explique qu'elle utilise là deux notions importantes des arts plastiques : la lumière et la couleur. Les élèves travaillent donc en détail ; ils apprennent à dégager des éléments de la réalité et construire autour du détail cette finesse du regard (Arasse, 2008). Les mots spécifiques de la discipline interviennent dans la discussion : les notions *lumière*, *ombre et couleur*, les termes décrivant les valeurs : *nuances*, *tons*, *clair*, *foncé*. Par ailleurs, Stéphanie retrouve une technique didactique qu'un Didi-Huberman constitue comme méthode pour l'historien de l'art comme pour l'amateur : le

⁷⁶ Cf. Annexes tome 4, Stéphanie, *objets outils maternelle expérience (1)*, p. 1060.

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.

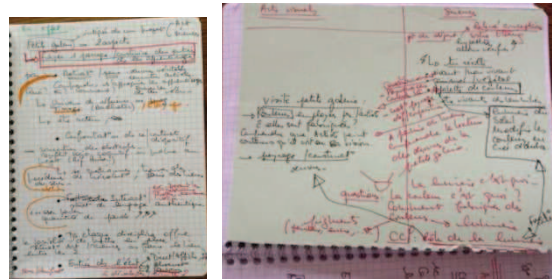
La technique et la pratique : faire la différence

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 à 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 puise 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 maîtrisée: « 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.

L'écriture et / ou la verbalisation autour de l'œuvre : une aide inattendue à la production plastique

942SR 7juin 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 !
946SR 7juin 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, ben tous mes projets , eh ben y sont écrits !
947 MEP 7juin 2012	Oui ?
948SR 7juin 2012	Toutes mes démarches ! 

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.

942SR 7juin 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 !
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 ?
938SR 7juin 2012	Oui c'est ce qu'il s'est passé, tout à fait !
939 MEP 7juin 2012	Où ils décrivent ?
940SR 7juin 2012	Ça on le fera

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

⁷⁷ Cf. Annexes tome 4, Stéphanie, carnet petite galerie comparaison arts visuels et sciences et frayer un passage construire des entrées, p. 1059-1060.

⁷⁸ Traces des recherches sur l'écriture du projet *Arts et Sciences*, Ecole Eugénie Cotton, Sète, 2009 : classeur de Stéphanie : Cf. Annexes tome 4, Stéphanie, carnet petite galerie comparaison arts visuels et sciences et frayer un passage construire des entrées, p. 1059-1060.

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 *brouillonement* 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 affûté 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 guidé. Le langage, l'écriture, la verbalisation accompagne 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

27 2009	SR25 mai	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 a 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 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 a 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 ?

140SR 7juin 2012	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
142SR 7juin 2012	C'est-à-dire qu'on partait des propositions des artistes !
144SR 7juin 2012	Et nous on devait s'adapter !
146SR 7juin 2012	Et ... je trouvais que c'était moins porteur, que d'avoir nous, que d'avoir nous enfin c'était au niveau pédagogique !
150SR 7juin 2012	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 ». Elle témoigne de la difficulté de concilier les objectifs de la discipline des arts plastiques avec « on partait des propositions des artistes ». Plus loin, elle en dit un peu plus sur ses préoccupations : celui d'une « ligne conductrice », d'une cohérence, celui d'un choix d'objets : une technique /un matériau « la céramique », un problème plastique « les couleurs » (162, 164, 06 /12). On est ici dans une problématique plus générale, celle de la place possible de l'intervention de l'artiste dans / avec / contre la forme scolaire : artiste-enseignant, intervenant, témoin, en résidence... (Kerlan, Erutti 2008 ; Kerlan 2005 ; May, H., O'Donoghue, Irwin, 2014 ; Waldorf, 2008).

152SR 7juin 2012	Mais c'est vrai que pour nous c'était plus facile après d'avoir une ligne conductrice dans le pédagogique
154SR 7juin 2012	C'était de notre travail c'était parti de chez nous
156SR 7juin 2012	Et après de trouver effectivement en fonction, en fonction aussi de nos objectifs quels étaient les artistes
158SR 7juin 2012	Et puis après de nos
160SR 7juin 2012	De... nos affinités
162SR 7juin 2012	Parce que par exemple on voulait travailler la céramique
164SR 7juin 2012	Ou on voulait travailler plutôt sur les couleurs donc on est allé vers des artistes
166SR 7juin 2012	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 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.

344SR 7juin 2012	Ah oui ! oui, oui, oui ! C'est important la place de l'artiste, là, oui !
345 MEP 7juin 2012	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 ?
346SR 7juin 2012	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 !
348SR 7juin 2012	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 ?

	 	
Dominique DORE, <i>sculpture</i> , 2009	Loul COMBRES	Michèle LEBOUVIER, <i>Lei</i>

Les élèves peuvent éventuellement rencontrer des œuvres au musée, mais ils rencontrent exceptionnellement les artistes.

364SR 7juin 2012	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
366SR 7juin 2012	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.

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*, un travail, exactement comme celui qu'on va leur proposer en atelier, et même *pourquoi 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.

350SR 7juin 2012	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,
352SR 7juin 2012	Je dis pas qu'il en faut pas, mais c'est encore plus s'éloigner de cette rencontre-là ! Pour moi !
353 MEP 7juin 2012	Mais parce que les œuvres du FRAC, y a...on peut faire venir les artistes ?
354SR 7juin 2012	On peut quand même ?
356SR 7juin 2012	Ah bah moi je savais pas
358SR 7juin 2012	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,
362SR 7juin 2012	Justement, tu rencontres une œuvre, mais t'as pas l'occasion de rencontrer l'artiste !

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-crée 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)

63SR27 juin 2009	Et en fait, les élèves, ils construisent eux-mêmes le savoir sur l'œuvre, le savoir qu'on peut tirer de l'œuvre, la sensibilité, les sensations ; ce qu'il y a autour de l'œuvre ; ce sont les enfants qui l'éprouvent, pas nous ! Enfin si ! Mais pas de la même façon ! Nous on est adulte, et les petits ils parlent de ce qu'ils ressentent beaucoup plus facilement ! Et ils le dessinent aussi et ça c'est important, c'est un autre mode de fonctionnement, d'expression ! Pas de fonctionnement, qu'on n'a plus nous, enfin pas tous, mais la plupart des adultes / ... / Et parfois des élèves dans les classes, plus on monte, on sait bien que les élèves qui disent « je sais pas dessiner » sont de plus en plus nombreux au fil du temps et du passage de classe en classe ; on perd cette modalité d'expression !
------------------	--

Stéphanie le rôle de l'enseignant est bien celui d'un médiateur, et non celui d'un « transmetteur » : « ce sont les enfants qui [...] éprouvent, pas nous » et dans cette épreuve ou expérience, ils construisent le « savoir sur l'œuvre », qui n'est sans doute pas un « savoir au sens étroitement scolaire : l'interprétation « le savoir qu'on peut tirer de l'œuvre », « la sensibilité », « les sensations », « ce qu'il y a autour ».

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

328SR 7juin 2012	Ça permet de se construire, ben çaaaaa...
330SR 7juin 2012	D'avoir des choix
332SR 7juin 2012	Et puis d'avoir une critique oui
333MEP 7juin 2012	D'avoir cet esprit critique ?
334SR 7juin 2012	Oui ?
335MEP 7juin 2012	Sur l'œuvre, sur les œuvres, personnelles ?
336SR 7juin 2012	Oui !
338SR 7juin 2012	Oui ! Et qui est transférable je pense...
339 MEP 7juin 2012	Ah ouais alors justement tu dis, transférable et tu dis je l'ai transmis à mes enfants, tu as transmis aussi aux élèves, donc du coup, on peut aller justement sur l'idée de la rencontre,
340SR 7juin 2012	Ben c'est ça, c'est surtout la curiosité

342SR 7juin 2012	Et l'envie de découvrir !
------------------	---------------------------

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 pas en repli par rapport à l'œuvre, mais d'avoir le courage de l'affronter ; Stéphanie transfère à ses élèves ce qu'on pourrait appeler l'audace face à la rencontre avec l'œuvre.

604SR 7juin 2012	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 !
606SR 7juin 2012	Donc les découvertes, vont être différentes aussi !
608SR 7juin 2012	Parce que le même outil sur des différents supports, on va avoir différentes découvertes !

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 médiums ». 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 maîtrise 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

687 MEP 7juin 2012	Tu arrives à détourner les choses pour amener les élèves à, mais en prenant leur parcours à eux ?
688SR 7juin 2012	Oui, par exemple on avait travaillé sur la tache.
690SR 7juin 2012	Ben justement parce que selon qu'on utilisait le support mouillé ou sec on a des contours net ou flou
692SR 7juin 2012	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
694SR 7juin 2012	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 leurs taches, je trouvais que ça ressemblait à des arbres, leurs trucs !
696SR 7juin 2012	Bon, même si c'était plus ou moins prévisible, mais savoir lâcher, là, sinon, et
698SR 7juin 2012	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 !
700SR 7juin 2012	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.,
702SR 7juin 2012	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
703 MEP 7juin 2012	Hum, donc là il y a un impact de l'œuvre d'art directement ?
704SR 7juin 2012	Oui !
705 MEP 7juin 2012	Sur leur travail ?
706SR 7juin 2012	Même si on les guide,
708SR 7juin 2012	Parce que forcément !
710SR 7juin 2012	Parce que quand je les ai amenés voir cette expo, j'avais une idée précise derrière !

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 aventureux, expérientiels : « 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.

Alexandre Hollan, au travail

654SR 7juin 2012	Donc on travaille sur l'arbre, et moi je suis partie du flou et du net à partir de ça !
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.
658SR 7juin 2012	Ça m'a fait penser, HOP ! que j'avais pas pensé comme moi j'avais travaillé dans un sens.

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'en 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 fait changer l'orientation de la séquence pédagogique : l'implication de l'enseignant

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' observes ?
664SR 7juin 2012	Oui, et de rebondir !
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 !
672SR 7juin 2012	Ok, bon après faut être flexible !
674SR 7juin 2012	C'est-à-dire en fonction, comme tu dis, que, surtout en arts visuels !
676SR 7juin 2012	Il rend flexible parce que justement il y a plein chose à prendre en considération, ...même en science...
678SR 7juin 2012	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 !...euh...
680SR 7juin 2012	Pensé, l'imprévu qui permet de, après d'orienter ta séance !
682SR 7juin 2012	Vers autre chose !
684SR 7juin 2012	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

Stéphanie tente d'explicitier 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

remodèle sa séquence en changeant la deuxième séance pour intégrer l'analyse qu'ont fait les élèves de leurs premières productions : « je l'ai orientée autrement » et « Oui, et de rebondir ! ». Elle prend donc le parti de ce que les élèves ont découvert. Elle adapte sa pratique pédagogique et reconstruit sa séance, mais elle montre la part d'implication dans cette échange de l'enseignant : « c'est aussi quand même le rôle de l'enseignant de s'adapter ». Elle n'hésite pas à ajuster, à reprendre son travail de préparation. Mais elle donne quelques compétences qui sont mises en œuvre dans cet exemple, pour expliquer ce qu'elle entend par « adapter » : « tout d'abord construire sa séquence », on suppose que Stéphanie la met en œuvre et observe les élèves. Ensuite être « flexible », « rebondir » sur leurs travaux, « orienter autrement », rester « flexible » donc prêt à changer, « prendre en considération », et accepter qu'il y aura « toujours quelque chose auquel on n'aura pas pensé ». Stéphanie s'ajuste aux productions des élèves avec souplesse, elle gère ainsi « l'imprévu ». Mais paradoxalement, cette *flexibilité* est rendue possible et reste appuyée sur une partie stable : « 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 ». L'apparente déconstruction du projet didactique est en fait beaucoup plus complexe et construite. Mais un tel paradoxe ne devrait pas surprendre quiconque s'est intéressé au mode de travail de l'artiste dans une approche poïétique (Passeron, 1996 ; Villagordo, 2012).

La rencontre avec l'artiste ne se revendique d'aucun modèle

792SR 7juin 2012	Alors après l'anecdote, si, enfin, bon, ben ça c'est l'anecdote, plus juste parce que c'était vraiment nos débuts !
794SR 7juin 2012	Où on avait fait venir Frédéric Périmon, je sais pas si tu connais
796SR 7juin 2012	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 ? »
798SR 7juin 2012	« 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)
800SR 7juin 2012	Et on s'est retrouvé avec les élèves !
802SR 7juin 2012	Et bon, comment on commence ? (rire)
804SR 7juin 2012	Et bon ça c'était l'exploit, j'avoue que ça
806SR 7juin 2012	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 !

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 ». Stéphanie montre avec cette rencontre qu'aucun modèle ne peut être prévu dans ces rencontres œuvres-artistes et ajuster ses gestes professionnels est donc indispensable (voir première partie, section 3).

Ajustements et événements

86SR 27 juin 2009	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 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.

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 a 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 <i>ouverture</i> 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 <i>ça je trouve ça très intéressant !</i>
496SR 7juin 2012	Parce que effectivement en même temps, <i>tu vois l'année d'après c'est comme ça qu'on a lié !</i>

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 <i>c'est une belle ouverture</i> parce <i>qu'on s'en est pas mal servi l'année d'après !</i>
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 pédagogiques ; 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.

504SR 7juin 2012	Et du coup, ma collègue avec qui on avait des confrontations, enfin on travaillait pas mal ensemble
506SR 7juin 2012	On avait deux aspects de voir les choses, c'est que, elle, elle avait une formation histoire
508SR 7juin 2012	Et moi la formation scientifique !
510SR 7juin 2012	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
512SR 7juin 2012	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 !
514SR 7juin 2012	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,
516SR 7juin 2012	Et que j'aimerais bien recommencer !

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

518SR 7juin 2012	Plus tard, et faire cette frise justement, parce que même avec des grandes sections !
520SR 7juin 2012	(GS) c'est important qu'ils aient un aperçu comme ça !

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.

524SR 7juin 2012	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 !
526SR 7juin 2012	Tu vois ça aurait pu être intéressant de rajouter, tiens d'ailleurs je pourrais le rajouter pour l'année prochaine puisqu'on continue((rire)
528SR 7juin 2012	Tiens de me dire, tiens y a aussi l'histoire de l'écriture !
530SR 7juin 2012	Et hum ! bon ben la trace on commence par l'art pariétal ok, c'est le début !
532SR 7juin 2012	Et puis après l'écriture, les enluminures, les manuscrits, tu vois on était, on aurait pu faire
534SR 7juin 2012	Les manuscrits, on aurait pu faire ça !
536SR 7juin 2012	Je l'ai pas fait, mais ça c'est un plus

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, deux 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.

538SR 7juin 2012	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 !
540SR 7juin 2012	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...
542SR 7juin 2012	Ouah, mais ça manque ça même si c'est dit ! Je sais plus parfois parce que je confonds avec 2002((rire))
544SR 7juin 2012	C'est une suite mais j'avais l'impression que 2002, même si ça n'allait pas assez loin il y avait quand même, euh.... avoir cette intention pour faire
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,

Nous notons que Stéphanie utilise de manière, nous semble-t-il, très péjorative, le terme de « rentabilité ». Elle en fait l'inventaire quelques tours de paroles plus loin : « jongler », « voir des œuvres », « connaître des démarches », « connaître des outils », « connaître aussi des procédés techniques ». Elle semble dire qu'une lecture trop servile du décret aboutirait à réduire l'histoire des arts à une accumulation de savoirs factuels, et une approche des œuvres comme simples archives et non plus comme œuvres, où serait absente la dimension proprement esthétique. Un élément définissant l'œuvre comme « l'intention » et sa fonction anthropologique disparaît.

En effet, Stéphanie prend du recul sur l'aspect négatif des programmes en général. Elle soulève ce point crucial dit-elle, qui soustrait « l'intention » dans l'approche des œuvres, mais elle va plus loin en précisant que cette « intention » n'est pas non plus envisagée dans les programmes « pour faire ». Elle soulève donc ce manque « d'intention » également dans la pratique plastique. Nous reprenons ses paroles parce que dans les arts plastiques, le problème de l'intention doit être travaillé. Il est sous-tendu, voire sous-entendu dans la didactique des arts plastiques, nous l'avons d'ailleurs signalé dans la première partie de cette thèse (chapitre 3, section didactique). En théorie esthétique, l'intention est une question récurrente (Pignocchi, 2012 : 12-16).

Pense-t-elle que l'intention n'est pas suffisamment traitée dans ce qu'elle propose ?

546SR 7juin 2012	Donc ça voulait dire quand même d'arriver à ça !
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 médiums, etc.
550SR 7juin 2012	Pour aller, jusqu'à, pour réaliser son intention
552SR 7juin 2012	Oui, voilà, s'intégrer, a... aborder déjà une démarche... artistique
554SR 7juin 2012	Et ça a manqué, même à l'école élémentaire !

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 maternelle⁷⁹, 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.

860SR 7juin 2012	C'est de ne pas la banaliser
Stéphanie se soucie d'éviter de « banaliser » la rencontre avec l'œuvre qui fait que les élèves ne sont plus ni surpris, ni touchés émotionnellement. Le risque ou plutôt le danger d'une habitude, qui donnerait en retour aux élèves l'impression d'une routine, doit être mesuré afin de prendre garde à cette banalisation de la rencontre.	
862SR 7juin 2012	Il faut garder une marge, parce que, là, j'avais un peu l'impression cette année !
864SR 7juin 2012	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
866SR 7juin 2012	Ben oui, exactement !
868SR 7juin 2012	Et je trouve ça dommage !

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.

872SR 7juin 2012	Oui, alors ! C'est soit, alors peut-être cette année comme on avait pas de rencontre directe avec l'artiste !
874SR 7juin 2012	Ça a perdu son charme !

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.

876SR 7juin 2012	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 !
878SR 7juin 2012	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,
880SR 7juin 2012	On fait une visite on s'en va et on en parle plus quoi !
884SR 7juin 2012	Je pense, voilà, cette dimension là, faut pas qu'elle disparaisse

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

794SR 7juin 2012	Où on avait fait venir Frédéric Périmon, je sais pas si tu connais
796SR 7juin 2012	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 ? »
798SR 7juin 2012	« 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)
800SR 7juin 2012	Et on s'est retrouvé avec les élèves !
802SR 7juin 2012	Et bon, comment on commence ? (rire)
804SR 7juin 2012	Et bon ça c'était l'exploit, j'avoue que ça

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 paye 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

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 !
744SR 7juin 2012	Ben oui, et alors c'est la pagaille, ben c'est la pagaille, c'est pas grave... c'est la pagaille
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)
748SR 7juin 2012	Tu te dis bon !
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 !
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 !

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, ça bronche pas et toi c'est la pagaille (rire) », celui de la hiérarchie « on m'avait reproché que ça manquait de rigueur, bon c'est vrai mea culpa, par rapport à l'IEN ».

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
756SR 7juin 2012	Elle m'a dit que ça manquait de rigueur !
758SR 7juin 2012	Certes, ça manquait de rigueur , après il faut y réfléchir !
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

Elle ne dit pas que cette expérience suffit à juguler la « pagaille », mais bien qu'elle a fait évoluer sur ce point les élèves : « les enfants se l'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

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

690SR 7juin 2012	Ben justement parce que selon qu'on utilisait le support mouillé ou sec on a des contours net ou flou
692SR 7juin 2012	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
694SR 7juin 2012	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 !
696SR 7juin 2012	Bon, même si c'était plus ou moins prévisible, mais savoir lâcher, là, sinon, et
698SR 7juin 2012	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 !
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 !

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'imprévus 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 présentait 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 ».

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 !
672SR 7juin 2012	Ok, bon après faut être flexible !
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...

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 »

11SR25 mai 2009	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 viennent au réunion, ils s'intègrent, ils proposent, c'est long c'est tout !
-----------------	--

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 maîtrise d'un mystérieux savoir savant

59SR27 juin 2009	Absolument, tu sais je crois qu'elles ne savaient pas quoi dire de l'œuvre ou des œuvres, elles n'arrivaient pas à penser sereinement, elles n'arrivaient pas à bosser avec l'œuvre...on est tellement emprunt de cette éducation, tu donnes ce que tu sais, tu transmets ce que tu sais, mais tu sais pas comment, tu apprends à savoir ce que tu sais / ... /
------------------	---

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 ce 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 les connaisseurs 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

47 SR 25 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 MEP 25 mai 2009	Là très franchement il faut chercher ?
49SR 25 mai 2009	Nous avons pensé à Alice Marchesseau ... Tu connais ?

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

61SR27 juin 2009	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....
------------------	---

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 partie 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.

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 ?
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 jusque, ...aussi loin
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...
434SR 7juin 2012	Donc on est toujours dans les suppositions et dans les hypothèses !
436SR 7juin 2012	Et moi je suis pas apte, à vérifier à trancher , ben non, c'est...
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
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 ! »

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

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
562SR 7juin 2012	C'est-à-dire que si les enfants, on leur montre pas d'œuvres, on leur donne pas différentes façon de faire !
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,
566SR 7juin 2012	Si on connaît pas ça, on sait p..., 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 !
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 moi, personnel et pour mes élèves aussi, pas non plus limiter qu'à ça !
576SR 7juin 2012	Je dis pas que la création, ça veut dire aussi qu'on peut faire que des essais ou de l'expérimentation
578SR 7juin 2012	Et Créer !
631MEP 7juin 2012	Ça veut dire que pendant que, eux sont en train d'expérimenter, vous, vous vous créez des compétences ?
632SR 7juin 2012	Moi !
633MEP 7juin 2012	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 !
642SR 7juin 2012	Enfin, ... je le vis comme ça !

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

970SR 7juin 2012	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 !
972SR 7juin 2012	Euh, ça m'avait vraiment plus de, de l'avoir mis en œuvre, vraiment du début !
974SR 7juin 2012	Peut-être, j'espère pas jusqu'à la fin, j'espère que ça continuera et de poursuivre, c'est un outil fantastique !
976SR 7juin 2012	A là fois pour les enfants et pour les enseignants !
978SR 7juin 2012	Parce que nous ça nous a permis, mais même d'un point de vue personnel, pas que, en tant qu'enseignant
980SR 7juin 2012	Pas en tant qu'enseignant, la personne lambda,
982SR 7juin 2012	Les deux, c'est-à-dire que sur les deux aspects à la fois !
984SR 7juin 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
986SR 7juin 2012	Cette année ça fait qu'un an que j'y suis,
988SR 7juin 2012	Il faut aussi que les relations, tu vois ça va mieux sur la fin de l'année parce que on se connaît,
990SR 7juin 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 !

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 ...
49SR27 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 !
51SR27 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 !
55SR27 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.

Une fierté dans la conscience des progrès accomplis : la capacité d'autoévaluation positive alimente en retour le développement

900SR 7juin 2012	Parce que c'est sûr, je regardais tes questions après ... « comment tu le vois cet outil ? »
902SR 7juin 2012	« 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 !
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 »

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 intéressées 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 : « déçues 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.

786SR 7juin 2012	Oui, oui ! Et même tu vois, là où je suis contente aussi c'est de la progression, enfin, nous, comment nous on a progressé !
788SR 7juin 2012	Aussi par rapport à nos débuts de la Petite Galerie !
790SR 7juin 2012	On est plus performant !
946SR 7juin 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, ben tous mes projets, eh ben y sont écrits !
950SR 7juin 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
952SR 7juin 2012	Mais, euh, c'est ! On l'a fait !

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 connaît 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 ignorante 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 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.
- 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.

- Item 4 : L'artiste est celui qui dépasse la simple technique. Mais la technique dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques n'est pas un problème, c'est la pratique plastique qui doit être placée en avant.

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'il ne connaît pas le milieu de l'école (sauf quelques cas, ou des habitués).

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 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 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..
- Item : 2 Stéphanie est satisfaite d'avoir progressé, et de se développer professionnellement et personnellement. Elle 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 étaient à portée de main. 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 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 permettre de s'autoriser « à dire ou à 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 peser. 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 ».
- Item 4 : Le travail d'équipe est important 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. Elle en a reçu de la reconnaissance de la part de ces collègues. Stéphanie conserve des traces écrites de tout son 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 » aux élèves. Stéphanie déclare à trois reprises qu'elle « ne pourrait plus travailler autrement » c'est à dire sans l'œuvre à portée de main, pour l'instant.

QUATRIÈME PARTIE

Analyse d'une pratique de référence éclairant notre problématique : la « Petite Galerie » et entretien de Francisca

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 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) ?

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

179LF19 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 » !
180MEP19 mars 2013	La démarche de plier ?
181LF19 mars 2013	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
183LF19 mars 2013	C'était le processus de création qui était le plus recherché à ce moment-là !

Francisca nous relate l'expérience faite autour de l'œuvre de Simon Hantaï. L'œuvre révèle une procédure originale, empruntée aux civilisations de l'Asie⁸⁰. Le pliage n'est pas la seule procédure dans le travail d'Hantaï, mais bien le dépliage⁸¹. 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 VI^e 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

185LF19mars 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	Ou 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 !
-------------------	--

278LF19mars 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 ?
280LF19mars 2013	Oui, il y avait Marie-Do ⁸² 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, / ... /
49LF19 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 la démarche artistique !
54 MEP19 mars 2013	C'est-à-dire que la didactique des arts plastiques, c'était un peu mis de côté ?
55LF19 mars 2013	Euh non! Ça découlait de ça !

⁸² Marie-Dominique Bidard, enseignante, formatrice, arts plastiques à l'IUFM Montpellier, doctorante à l'université Montpellier III, Paul Valéry (pour l'année 2013-2014).

⁸³ « La directrice Michèle Lacheny et les enseignantes de l'école maternelle Pauline Kergomard venaient régulièrement à l'atelier, participaient aux journées inaugurales qui accueillait les artistes intervenant sur l'année à l'IUFM ».

57LF19 mars 2013	Parce que, à ce moment là c'était euh, c'était une pédagogie active, qu'on faisait dans les écoles ! 82, c'était les pédagogies actives !
------------------	---

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

270LF 19mars 2013	Voilà ! Et de convaincre les enseignants qu'il y avait intérêt à venir à ces instants privilégiés. Elisabeth Pillet ⁸⁴ était venue, on a beaucoup parlé de ce moment où elle est venue, plus tard on a reçu Hassan MUSA (<i>il n'y a pas de tigre en Afrique</i>) 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
-------------------	--

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

147LF19 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 !
149LF19 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 !

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.

434LF19mars 2013	Avec la PG ça fonctionnait tout le temps, tout le temps, c'est-à-dire que dans chaque dossier qui est là, toujours, toujours, tu vas retrouver que « on rappelle que l'atelier en partenariat »... à chaque fois !
------------------	--

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.

Revoir l'œuvre pour accompagner la pratique plastique

203LF19mars 2013	Donc du coup on faisait la visite et exploitation après ! En gros c'était ça qu'on faisait !
204MEP19mars 2013	Mais on voyait l'œuvre qu'une seule fois ?
205LF19mars 2013	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 !
207LF19mars 2013	Fallait sérier des endroits, ou une salle, quelques œuvres !
209LF19mars 2013	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 !

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

460LF19mars 2013	Et ça se passait aussi avec mes étudiants, parce que comme l'artiste venait et à la PG et à mon atelier, les PE1, les PE2, étaient aussi associés à ça !
461MEP19mars 2013	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... ?
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 !
463MEP19mars 2013	D'accord ! Donc une mini installation !
464LF19mars 2013	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 ⁸⁵ , qui était une peinture jaune avec un œil bleu dedans très fort et de la matière...
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...
480LF19mars 2013	Et ça partait du tout petit format et ça devenait du monumental, et les enfants circulaient à travers les œuvres, Vraiment ! Elle (Maya Mémin) 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 !

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 » (Ci-dessous les deux artistes confondus). Ce qui n'empêchait pas la mobilité des enfants et des enseignants dans l'école : « les enfants circulaient à travers les œuvres ». Le lieu avait donc une incidence sur les pratiques pédagogiques des enseignants et les inféraient : « 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 ».


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 ».

370LF19mars 2013	Ah oui quand même pour aller jusqu'au bout, on a même exposé à la Comédie du Livre ⁸⁶ quand même, dans la galerie vitrée du musée Fabre !
------------------	--

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), <i>Déclinaison n°64</i>, 1989 et <i>Déclinaison N° 3</i>, 1988.	BRUNO CARBONNET, <i>Quelque chose de confus</i> 1989, FRAC Languedoc Roussillon
---	---

Le lieu offre une autre dimension : le contact corporel avec l'œuvre

534LF19mars 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 !
536LF19mars 2013	Et donc il y avait tout un éveil du regard qui était fait par le soleil, les ombres, les feuillages, les grands arbres...
537MEP19mars 2013	Donc un parcours sensible?
538LF19mars 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,
540LF19mars 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 !
542LF19mars 2013	Et là y avait de l'eau de nouveau dans un petit creux !  (Elèves de l'école, assis aux pieds des œuvres de Loul)
543MEP19mars 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 ?
544LF19mars 2013	Ah oui, tout à fait ! C'est sacrément pensé !

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 énorme 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, évènement 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 sacrament 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 !
483MEP19mars 2013	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
484LF19mars 2013	Submergé, ils étaient submergés ! Etre dans l'œuvre !
486LF19mars 2013	Etre dans l'œuvre mais 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 !
488LF19mars 2013	Et donc on avait fait une sorte de croix, c'est Maya qui avait accroché, et les enfants pouvaient passer entre les, les
490LF19mars 2013	Bannières, parce qu'elle faisait de très grandes bannières, c'était monumental !

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

492LF19mars 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 cinéma ⁸⁸ !
------------------	--

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 ».



Les élèves de GS dans la Petite Galerie, regardant une œuvre.

494LF19mars 2013	Faut lever un peu la tête ! Donc y avait ça !
495MEP19mars 2013	Posture particulière du coup hein ?
496LF19mars 2013	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 !
498LF19mars 2013	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 !

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.

210MEP 19mars 2013	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 est sur place ?
211LF 19mars 2013	Oui, l'œuvre est là ! ça c'est à partir du moment où j'ai accepté de me priver de ma salle, pour la vider complètement et mettre quelques œuvres, là, en place

Un autre atout qui se dégagait 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 événement⁸⁹ 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 ».

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

338LF19mars 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 !
339MEP 19mars 2013	Plus intime ? quoi que le grand musée ?
340LF19mars 2013	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 ⁹⁰ , d'accrocher, c'était obligatoire, ils accrochaient là-bas !
790LF19mars 2013	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 !
792LF19mars 2013	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,

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 reconnaissons 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.

Le lieu même de la Petite Galerie apprend des comportements spécifiques et adaptés à la rencontre avec l'œuvre pour les élèves

791MEP19mars 2013	Oui, oui !
792LF19mars 2013	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,
794LF19mars 2013	Et si on les touche, on ne les abime pas non plus nécessairement !
796LF19mars 2013	Et c'est très rare ! Il y a très, très peu de geste, euh comme ça...
798LF19mars 2013	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 !
800LF19mars 2013	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 ⁹² , elle avait Le Bouzat dans sa classe ! C'était plus le même ? Je me souviens de ces choses là !

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 carrelé entièrement toute la pièce, du sol au plafond et de coffrer le tuyau, ce qui a permis des accrochages intéressants ».

⁹² « J'ai retrouvé dans mes archives deux documents : Le PEG (Projet Educatif Global) et le Projet d'Ecole 2000-2003. Le sous titre du PEG est *La Petite Galerie, Faire venir l'art à l'école et l'école à l'art*. Suivent tous les objectifs pédagogiques de ce projet ».

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 appréhender cette notion d'échelle. Elle apprend à toucher, l'exigüité du lieu force la « grande proximité ». Elle apprend à respecter les œuvres : « n'abime pas les choses », « une forme de respect qui venait toute suite ». Elle apprend à toucher « à toucher, du bout des doigts, furtivement ». Elle apprend à comprendre l'œuvre : « qu'on voit la matière autrement, met la lumière comme ça, on éteint 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 ».



Partie de l'Exposition des œuvres de Loul Combres, 10 novembre 2011, thème de l'Écrits dans l'art.

189LF19mars 2013	Parce que comme on avait de la place à la grande école normale,
191LF19mars 2013	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...
193LF 19mars 2013	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, 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, « 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 !
213LF19mars 2013	On n'en avait pas beaucoup, qui étaient prêtées par les FRAC, grâce à Ami Barak ⁹³ , toute suite ça lui avait plu l'idée, qu'on mette ça dans la classe, bon il était venu voir la salle, il fallait, que, il y avait des normes, bien sûr pour la salle,
215LF19mars 2013	Ça lui plaisait, qu'on enlève tout le mobilier, que les agents de service acceptent, que, on fasse cours dans une salle bricolée, en face, qui était aussi l'atelier,
217LF19mars 2013	C'était un peu chaotique tout ça ! Et alors les collègues venaient, des autres disciplines, tout ça !
229LF19mars 2013	Tout ça, ça balbutiait encore et très tranquillement

La pratique plastique nécessite un lieu adéquat, comme la rencontre avec l'œuvre pour Francisca : « 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. Francisca⁹⁴ 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 lieux⁹⁵. 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 ».

67LF19 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 !
71LF 19 mars 2013	Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste ...

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.

69LF 19 mars 2013	Donc tu sais, on travaillait, on disait à partir de ton milieu, voilà !
71LF 19 mars 2013	Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire ; quand tu voyais un artiste ...
73LF 19 mars 2013	Il était dans ton environnement, assez proche,
75LF 19 mars 2013	Mais c'était un artiste vrai, c'est-à-dire, que moi, Loul,
76 MEP 19 mars 2013	Authentique ?
77LF 19 mars 2013	Oui ! Il faisait des Enormes projets artistiques, il allait travailler dans le monde entier((rire), mais il était là, et il y en avait quelques uns en Lozère, quand même, hein !
79LF 19 mars 2013	Il y avait quelques artistes comme ça !

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 artistes⁹⁶ 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.

454LF19mars 2013	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 ! (Production en photographie ci-dessous)
	
456LF19mars 2013	Et une petite fille, de collège, de 5 ^{ème} 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,
458LF19mars 2013	Ouais il y avait des choses comme ça c'était très fort ! Tu vois c'était pas du tout des plaisanteries ! Alors ça c'est enchaîné, 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

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

	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 !
--	--

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 thème⁹⁷, 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

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 sur l'art » arrivent au détour de la rencontre avec l'œuvre, d'emblée. C'est à dire que lorsque le groupe avait fait le tour des questions qu'il fallait se poser autour de l'œuvre : « comment on les propose ? », « Qu'est-ce qu'on propose ? », « et comment on le propose ? ». Ensuite une autre étape permettait de se poser des questions sur les effets produits sur les élèves et l'apport de ce qui était envisagé : « qu'est-ce que ça va pouvoir proposer aux enfants comme », « démarches...découvertes », « envies venant d'eux ». Francisca nous signifie ici que la rencontre avec l'œuvre d'art ne se faisait pas sans réflexion.

396LF19mars 2013	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 !
397MEP19mars 2013	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... ?
398LF19mars 2013	Je dirai plutôt que ça, ce n'est pas un art d'élite,
399MEP19mars 2013	D'accord !
400LF19mars 2013	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 !
402LF19mars 2013	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 !

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 élitiste, 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 ».

Le portrait un genre classique de la peinture revu par Isabelle Marsala, artiste peintre

554LF19mars 2013	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 photographiés de Francisca ci-dessous à gauche, travaux élèves, photographies de Francisca, ci-dessous à droite)
556LF19mars 2013	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,
558LF19mars 2013	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 ?

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.



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.

570LF19mars 2013	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 !
572LF19mars 2013	Et on le monte en dépliant et ça fait un livre gigantesque !
574LF19mars 2013	Ça prenait toute la salle polyvalente de P. Kergomard ! tu vois !
576LF19mars 2013	Ça c'est très, très intéressant ! Là j'ai quelques photos !
578LF19mars 2013	Elle, elle dit voilà il faut qu'ils en aient plein les bras !
580LF19mars 2013	Oui ça part d'un truc simple !
582LF19mars 2013	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 ! ».
584LF19mars 2013	« 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 ramène 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 !
586LF19mars 2013	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 !

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 ».

Autre exemple de grandes questions de l'art : les problématiques autour de Collections-Collectionneurs

718LF19mars 2013	Oui, mais par contre, tu vois je peux te dire moi, quand j'ai mis le, les objets d'archéologie de Paco , ⁹⁸ c'était de très jolies petites œuvres , hun, des petites pièces, des petites pièces , des petits torsos, des petits visages etc., mais, les enfants, c'est pas sûr qu'ils aient compris quelque chose là-dessus, sauf que c'était vieux et cassé !
720LF19mars 2013	Et que ça venait de la terre ! Tu vois, mais bon ...
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 !
724LF19mars 2013	C'est pas parce qu'on avait 3 exemples différents que... on était bien dans la collection ?
882LF19mars 2013	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 maîtresses , les normaliens faisant l'accrochage chez nous et les maîtresses !
884LF19mars 2013	Ah c'était un sacré truc ! 2001 c'était quoi ?
886LF 19mars 2013	C'était « collections-collectionneurs » ⁹⁹ ça, justement ! Alberto Rui ¹⁰⁰ , 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 !

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.

⁹⁹ « Les objectifs découlaient des programmes officiels et des recommandations qui précisaient dans l'académie et / ou dans le département les champs d'action prioritaires. C'étaient très facilitant pour obtenir des financements officiels.

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

Didactique des arts plastiques : un outil technique accompagnant le métier, une théorie qui structure

54 MEP19 mars 2013	C'est-à-dire que la didactique des arts plastiques, c'était un peu mis de coté ?
55LF19 mars 2013	Euh non! Ça découlait de ça !
57LF19 mars 2013	Parce que, à ce moment là c'était euh, c'était une pédagogie active, qu'on faisait dans les écoles ! 82, c'était les pédagogies actives !

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 découlait de ça » c'est-à-dire de la didactique des arts plastiques. Aussi Francisca¹⁰¹ 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.

Didactique : les notions

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...
468LF19mars 2013	Des pochoirs, avec des empreintes !
470LF19mars 2013	Maya elle, elle travaillait la gravure, donc elle avait fait des petites...empreintes, gravures

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 ».

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 œuvre¹⁰².

Le choix des œuvres : un accès facilité par le FRAC

227LF19mars 2013	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 !
------------------	--

Le FRAC facilité l'accès aux œuvres. Francisca pouvait accompagner les enseignantes voir réellement les œuvres et les choisir : « parce qu'on emmenait les enseignants, les étudiants, sur les stages on les emmenait au FRAC ». La rencontre avec les œuvres s'effectue dans les réserves en accès libre « ils avaient la gentillesse de nous montrer les réserves », ou presque, ce qui ouvrait grand le champ de l'art contemporain¹⁰³. [Le FRAC](#) collectionne pour le public, des pièces d'art contemporain depuis 1982. Les œuvres présentes dans les collections sont pour l'essentiel postérieures à 1960 et réalisées par des artistes représentatifs de la création française et internationale. Le FRAC de Montpellier a aujourd'hui une salle d'exposition, mais à l'époque, il n'y avait la possibilité de voir les œuvres qu'entreposées dans un hangar. Les responsables acceptaient avec bienveillance et simplicité les visiteurs.

Qualité des reproductions

290LF19mars 2013	Qui ont continué après, parce que Dominique Murcia elle était à La Paillade ¹⁰⁴ , 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 » ¹⁰⁶ aussi était partie prenante de l'affaire
292LF19mars 2013	Le point art c'était au CDDP
294LF19mars 2013	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 !

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.

¹⁰⁵ « Michèle Lacheney portera ce projet pour l'école maternelle, soutenue par Lydie Douroux, Conseiller Pédagogique Départemental, arts plastiques. Madame Cariou, Directrice adjointe à l'IUFM, Jacques Bertoux et moi-même étions associés au projet depuis le début. La création de l'atelier avait fait germer un début d'idée pour l'école ».

¹⁰⁶ « Les enseignants retiraient 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

97LF 19 mars 2013	Non, parce que, on n'avait pas beaucoup d'œuvres, pour ça aussi, on n'avait pas beaucoup d'œuvres disponibles !
99LF 19 mars 2013	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.
100MEP 19 mars 2013	Et plus de motivation, pour les élèves ?
101LF 19 mars 2013	Si, ah bah, oui

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 ».¹⁰⁷ 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.

404LF19mars 2013	Alors très vite, hein, dans la PG, ce qu'il s'est passé c'est que l'on s'est rendu compte qu'il fallait passer, enfin fallait faire attention aux œuvres, parce que le FRAC voulait proposer des œuvres très contemporaines, qui quelquefois n'étaient pas adaptées aux tout-petits enfants, ça c'est une première chose !
406LF19mars 2013	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,
408LF19mars 2013	Et puis que les artistes acceptent qu'on touche leurs œuvres !
410LF19mars 2013	Par exemple Guy Barral qui faisait des livres d'artistes, tu vois ils sont là, j'en ai ici,
411MEP19mars 2013	J'imagine, qu'effectivement on ne pouvait pas !
412LF19mars 2013	Eh bien, Guy, voilà, je vais t'en sortir une,
413MEP19mars 2013	Ah oui, c'est un morceau ça !
414LF19mars 2013	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,

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

674LF19mars 2013	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 !
676LF19mars 2013	Alors moi, je passais du temps avec elles !
677MEP19mars 2013	Y a des œuvres qui sont hermétiques, on est d'accord, hun ?
678LF19mars 2013	Complètement ! Complètement !
680LF19mars 2013	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 !
682LF	Très gênante !
683MEP19mars 2013	Et elle s'appelle, comment Delphine Balley, 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 ?
684LF 19mars 2013	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,
685MEP19mars 2013	Ah, ça me dit quelque chose ça !
686LF19mars 2013	Et c'était très, très étrange, euh, c'était sensuel et en même temps mortifère !!

La rencontre avec l'œuvre n'est pas toujours simple et le choix des œuvres ne l'est pas non plus.

Delphine Balley, 1974 <i>Victoria jouant</i> , Romans (France).	Cathy de MONCHAUD, 1960 <i>Watching the Madness through Closed Eyes</i> , 1993 Laiton, cuivre, velours, rubans et émail
---	---

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 sensuel et en même temps mortifère ».

L'œuvre était complexe pour Francisca et les collègues se trouvaient désespérées devant cette œuvre. Le choix est déterminant de l'approche pédagogique mais également de l'engagement et de l'implication possible de l'enseignant. Nous soumettons comme exemple une autre œuvre qui a obligé le groupe de la Petite Galerie de l'école Kergomard, à l'évincer. L'œuvre de Delphine Balley avait été refusée par une collègue de la Petite Galerie. L'œuvre avait provoqué un profond émoi chez cette enseignante, elle avait exigé son retrait immédiat du projet. Elle plongeait le spectateur d'après elle, dans une intimité à la fois provocante et victimaire.

700LF19mars 2013	Ah y a des œuvres difficiles,
702LF19mars 2013	Ou alors il faut vraiment faire un très gros travail de préparation ¹⁰⁸ , avoir des convictions et des entrées possibles, parce que, euh
704LF19mars 2013	Quand même !
706LF19mars 2013	Moi, je pense qu'il faut qu'il y ait une entrée pédagogique ¹⁰⁹ !

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 ».

708LF19mars 2013	Ou elle est pédagogique ou elle est au service de l'enfant ! Elle vise sa construction !
712LF19mars 2013	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,
714LF19mars 2013	Parce que, il y a, quelquefois, on voulait les mettre en situation de rupture, les enfants ! En situation de découverte ¹¹⁰ ...
716LF19mars 2013	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 !

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 guidée ; 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 »

590LF19mars 2013	Donc en gros on a fait beaucoup d'accrochages en faisant très, très attention qu'il y ait de grandes qualités, alors on avait le partenariat avec le L.A.C !
592LF 19mars 2013	Et donc les maitresses au bout d'un moment elles sont devenues très sûres d'elles-mêmes,
594LF19mars 2013	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 époustouffées là et là c'est que des petits formats, on savait que c'était que des petits formats, par contre on avait : Olivier Debré.
600LF19mars 2013	Oui ! C'était remarquable !
601MEP 19mars 2013	Il faut que les œuvres soit entre guillemets donc « remarquables » quoi
602LF19mars 2013	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 !

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

¹⁰⁹ « L'entrée pédagogique était requise par le programme officiel et les directives nationales, académiques, voire départementales ».

¹¹⁰ « Notre groupe de recherche de l'INRP avait observé les jeux des petits en récréation. Ramassage systématique et sérieux, conservation, trocs et jeux, qui en découlaient nous ont suggéré ce travail sur la collection, face à leurs propres collections. Dans le même temps une école a été concernée par de fortes pluies avec crue de la rivière; la maîtresse a organisé peu après une promenade au bord de la rivière avec cueillettes, collectes de ce qui restait et les petits ont souhaité organiser une « installation ». Toute la classe a intitulé ce travail *Ce que 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 ».

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).

634LF19mars 2013	Donc à chaque fois on a essayé de, alors la qualité, on s'est donné...
635MEP19mars 2013	Des critères donc ?
636LF19mars 2013	Alors oui ! On essayait quand même de trouver des artistes qui aient quelque chose à dire à des petits enfants !

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.

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... !

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 ».

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

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)

510LF19mars 2013	Il fait des choses comme ça, il fait des espèces de tableaux de sables qui sont comme des archéologies imaginaires, des choses assez étonnantes.
512LF19mars 2013	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 !
514LF19mars 2013	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 ».

Sylvain [CORENTIN](#), *le château*, Sylvain Corentin et *Les Arts buissonniers*, Musée des Arts buissonniers, Saint-Sever-du-Moustiers (12), 2014.

L'œuvre développe sa propre modalité de présentation

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 ¹¹¹ , euh, il avait fait une œuvre spécialement pour les enfants, pour qu'ils puissent s'y adosser, tu vois !
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 !
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 !
533MEP19mars 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 ?
534LF19mars 2013	Oui, tout à fait ! Après dans ce cas là de l'expo de Loul et Aline ¹¹² , 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 ».

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 frotter : « 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

135LF19 mars 2013	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
137LF19 mars 2013	Ce stage s'est passé à Paris, c'est Lagoutte ¹¹³ qui l'avait fait et là je suis revenue en disant « je monte un atelier », à la directrice Madame Cariou.
139LF19 mars 2013	Elle me dit, oui, mais comment ? Alors la PG elle est venue dès que l'atelier a existé !
141LF19 mars 2013	D'ailleurs il fallait que l'atelier existe, on avait déjà fait des opérations particulières, sur une école du Plan des 4 Seigneurs ¹¹⁴ , avec Jacques Bertoux ¹¹⁵ ; 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,

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.

231LF19mars 2013	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,
232LF19mars 2013	Donc on fédérait plusieurs écoles, y compris des écoles qui n'avaient pas vu l'expo ! on a lancé des concours !
234LF 19mars 2013	L'idée c'est que, moi je voulais que ça diffuse, que ça...

¹¹³ « Stage national organisé par l'Inspection Générale, Monsieur Daniel Lagoutte l'encadrait ».

¹¹⁴ Quartier de Montpellier.

¹¹⁵ « Jacques Bertoux étant aussi professeur aux Beaux Arts de Montpellier le montage de l'expérience était facilité : Un binôme normalien- étudiant de Beaux Arts fonctionnait par classe, les professeurs des Beaux Arts, les enseignants de l'école et nous deux assurions le pilotage de l'opération et étions toujours présent. Un retour sur activité permettait d'ajuster les contenus de chaque séance. Il s'agissait de travailler sur l'espace de la cour de cette école très « Jules Ferry », à partir des perceptions et représentations qu'en avaient les élèves et telle qu'ils la rêvaient. »

¹¹⁶ [Note de service N°90-101 du 7 mai 1990.B.O. N°20 du 17 mai 1990.](#)

236LF19mars 2013	Que ce soit un moment de provocation qui allait créer quelque chose !
238LF 19mars 2013	D'effervescence, quoi et puis à la fin on exposait les travaux des enfants, collégiens, lycéens, tu y as participé Mary-Eve !
240LF 19mars 2013	Alors en 1996, alors là il faut que je reprenne mes dates ¹¹⁷ !
241MEP 19mars 2013	C'était sur les objets, là, que vous aviez fait ! Oui, oui, je me souviens, c'est quand je suis arrivée !
244LF19mars 2013	C'est ça 96 ¹¹⁸

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, éclairées, 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 CERFEE¹¹⁹, 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

L'équipe enseignante accompagnée par les formateurs et les artistes

37LF 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 !
39LF 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,
41LF 19 mars 2013	Ou 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 !
123LF 19 mars 2013	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,
125LF 19 mars 2013	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,
127LF19 mars 2013	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'Ecole Normale
131LF19 mars 2013	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 !

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

¹¹⁷ « Le premier concours en direction des écoles a été lancé officiellement en octobre 1997, il faisait suite à l'atelier de 1996-97 « Ecrits-images-signes-calligraphie ». Ce concours intitulé « Soyez l'artiste de votre livre » est pensé dès juin 1997 et a donné lieu à une exposition à La Bibliothèque Centrale en mai 1998, dans le cadre de la « Comédie du Livre », grand événement annuel à Montpellier. »

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 6^{ème} ».

¹¹⁹ N° 17, 2001 : 249-263

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 »

380LF19mars 2013	Ben ! C'était implicite ! Puisque à partir du moment où on demandait qu'il y ait une galerie dans l'école, c'était pour que l'œuvre y soit en permanence, que les petits puissent y aller au bon moment, avec des enseignants, leurs enseignants !
381MEP19mars 2013	On peut imaginer que les enseignants ne soient pas vraiment, euh ?
382LF19mars 2013	Ah si, mais tout le monde, c'était le projet d'école !
386LF19mars 2013	C'était ça leur projet d'école ! C'était un projet basé sur l'art ! La rencontre avec l'art !
387MEP19mars 2013	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 ?
388L19mars 2013	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...

Le travail est collectif¹²⁰. 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 projet¹²¹ 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 ! » ».

Développement personnel des collègues : un constat

41LF 19 mars 2013	Ou 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 !
-------------------	--

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" ».

590LF19mars 2013	Donc en gros on a fait beaucoup d'accrochages en faisant très, très attention qu'il y ait de grandes qualités, alors on avait le partenariat avec le L.A.C !
592LF 19mars 2013	Et donc les maitresses au bout d'un moment elles sont devenues très sûres d'elles-mêmes,
594LF19mars 2013	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 époustouffées là et là c'est que des petits formats, on savait que c'était que des petits formats, par contre on avait : Olivier Debré,

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

¹²⁰ « Toute l'équipe pédagogique était impliquée mais aussi les ATSEM, ce qui était clairement écrit dans le compte rendu du GER et qui se constatait à chaque collaboration IUFM- école. Déjà à l'IUFM, ce groupe travaillait à partir de 1999 ».

¹²¹ « Titre du projet : Projet éducatif global de La Petite Galerie : Faire venir l'art à l'école et l'école à l'art ».

aussi pour les enseignantes. Elles sont passés de l'étape d' « être capables » à « elles sont devenues sûres d'elles ». Et si leurs certitudes défailaient, elles avaient l'opportunité d'être secondées et de recourir à Francisca, qui les accompagnait.

694LF19mars 2013	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 !
695MEP19mars 2013	Invalidées ! Elles ne se sentent pas bien là-dessus !
696LF19mars 2013	Et du coup, va-t-en leur faire reprendre, euh
698LF19mars 2013	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 endommage « la confiance » et l' « espoir ».

La qualité plus que la quantité

205LF19mars 2013	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 ouvraient un éventail de possibles : « on faisait la visite et exploitation après ».

La qualité du mode de présentation : le lieu

346LF19mars 2013	Alors c'était compliqué, parce que, euh, il fallait que la PG ait des conditions d'exposition absolument professionnelles
348LF19mars 2013	La sécurité, les lampes, le sol,
350LF19mars 2013	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 ¹²² , 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 avons 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

594LF19mars 2013	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 époustouffées là et là c'est que des petits formats, on savait que c'était que des petits formats, par contre on avait : Olivier Debré,
596LF19mars 2013	Piet Moget, mais on avait un Basquiat, c'était que du « beau monde » comme on dit !
598LF19mars 2013	Là, que du beau monde !
599MEP19mars 2013	Là, c'est important ce que tu dis, la qualité, par exemple des œuvres c'est quand même pas !!
600LF19mars 2013	Oui ! C'était remarquable !
601MEP 19mars 2013	Il faut que les œuvres soit entre guillemets donc « remarquables » quoi
602LF19mars 2013	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 !
604LF19mars 2013	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 !
606LF19mars 2013	Oui, oui c'est pas parce qu'on fait du local, qu'on fait du « sous-artiste » !
607MEP19mars 2013	Absolument ! Donc la qualité, elle est, euh !
608LF19mars 2013	Obligatoire !

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.

262LF 19mars 2013	(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
264LF19mars 2013	Et dans le même temps, dans l'atelier qui existait déjà, 96, on a fait venir Zende, le peintre Zende, qui est là, qui ...
266LF19mars 2013	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 ¹²³ et on a fait venir un poète, Hervé Piekarski, qui était un poète quand même édité et reconnu, quoi !
268LF19mars 2013	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
312LF19mars 2013	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
314LF 19mars 2013	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 !

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 attire également notre intérêt. Nous avons vu que la qualité des œuvres entrainait 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 ».

¹²³ « On commençait à la remarquer et nous avons beaucoup collaboré par la suite ».

Comment alors choisir la qualité ?

615MEP19mars 2013	Et comment on repère, alors la qualité, comment fait-on, est-ce qu'on repère à un moment donné, la qualité ?
616LF19mars 2013	Ahhhh !
617MEP19mars 2013	Vous avez appris, euh, aux enseignantes, parce que ça, c'est quelque chose d'important ?
618LF19mars 2013	Je ne suis pas sûre de répondre, que ça s'apprenne ! (rire)
619MEP19mars 2013	(rire) ?
620LF19mars 2013	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 !
621MEP19mars 2013	Ça c'est déjà un critère de choix !
622LF19mars 2013	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 !
624LF19mars 2013	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 !

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 qualité¹²⁴ 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'engageait à exposer et à discuter ou travailler aux côtés 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 ¹²⁵ ! 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 !
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 aime, 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

109LF19 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 transférer 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 créés 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'Art¹²⁶. L'explication qu'en donne Francisca entre en résonance directement avec notre recherche, elle est le cœur même de cette recherche : « c'est parce que nous avons 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

328LF19mars 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 19mars 2013	GFA ? Groupe de formation ...
330LF 19mars 2013	Formation, active, euh, je sais pas, c'était des groupes de recherche appliquée, voilà
332LF 19mars 2013	Il y avait un prof de fac, euh, André Guillain qui chapeautait l'équipe Pauline Kergomard, dont je faisais partie,
334LF 19mars 2013	Parce que le projet d'école, était déjà, euh
335MEP 19mars 2013	C'était soutenu par des chercheurs ?
336LF19mars 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 ». Ce qui sera plus tard le CAPES d'arts plastiques.

¹²⁷ « GFA : Groupe de recherches Formation Action. Il cohabitait avec un GER : Groupe d'Etudes et de Recherche ». Année IUFM.

des personnalités, ici Alain Guillain¹²⁸ ou Alain Bouillet¹²⁹, 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.

115LF 19 mars 2013	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 rentré 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 Duborgel par exemple, dans mon petit groupe à moi, c'était l'équipe nationale, mais
117LF 19 mars 2013	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
119LF 19 mars 2013	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 !

Francisca expose la mise en place lente de cette Petite Galerie et nous oriente sur la possibilité pour la recherche¹³⁰ 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 suivons autour de l'école Kergomard, élabore 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 Beaudot¹³¹, Bruno Duborgel¹³², travaillent ensemble. Ce groupe lui offre un cadre de réflexion très solide : « on est rentré dans un cadre de réflexion, très solide, enfin, euh, 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

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 (<i>Festival International du Film sur l'Argile et le Verre</i>), le président du jury c'était Miquel Barcelo, quand même (rire) !
------------------	---

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](#). Arte 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.

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 !
914LF19mars 2013	Et avec Pierre Azuélos qui était à Jeunesse et Sport et qui s'occupait du festival du

¹²⁸ « André Guillain, professeur de psychologie à l'Université Paul Valéry, a collaboré à ce GER, publié sous le titre *Ecolier à deux ans* ».

¹²⁹ « Maître de conférences, université de Montpellier III, Paul Valéry, 2002.

¹³⁰ Nous rappelons une remarque de Francisca : « On cherchait, entre autres à L'INRP, comment faire différemment ».

¹³¹ La référence est apportée par Francisca : « BEAUDOT, A., (1969-1980), *La créativité à l'école*, PUF, Coll. L'Éducateur, Paris et BEAUDOT, A., (1973), *La Créativité, Recherches américaines*, Dunod, Paris. BEAUDOT, A., (1973), *Vers une pédagogie de la créativité*, Éditions E.S.F., Paris ».

¹³² « Professeur de philosophie, puis maître de conférences à l'Université Lyon 2, il est, depuis 1988, professeur d'Esthétique et de Sciences de l'art à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne (DUBORGEL, B., (2001), *La maison, l'artiste et l'enfant*, PU de St. Étienne ».

	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 !
916LF19mars 2013	A la fin de l'année, ça s'appelait « XXIème siècle, an II »

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 films¹³³ !...Une activité commune danse-arts... On a tout essayé ».

Ajustement par rapport aux objectifs

726LF19mars 2013	J'étais pas sûr, quelquefois on avait des objectifs qui étaient trop ambitieux !
728LF19mars 2013	Parce qu'on avait des objectifs d'éducation artistique , aussi
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	Quelquefois on avait des choses qui étaient trop ambitieuses, qui étaient de qualité , mais, trop ambitieuses ¹³⁴ !
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 !

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.

Aider les enseignants à comprendre les œuvres : changer d'œuvres, de médium

638LF 19mars 2013	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 !
640LF19mars 2013	Ça c'était quand même un peu, un vrai problème !
642LF19mars 2013	Et par exemple on n'a jamais mis de vidéo !
644LF19mars 2013	On n'a pas fait de vidéo !
646LF19mars 2013	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 !

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 causent de grosses différences de compréhension ou de possibilités cognitives ou motrices par exemple ».

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 ! ».

La photographie avec les petits est difficile : comment trouver un autre médium ?

652LF19mars 2013	Le cadrage, ils en n'ont rien à faire ! On a fait des choses comme ça ! Mais !
654LF19mars 2013	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) !
656LF19mars 2013	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...
660LF19mars 2013	On avait un doute sur ça, ce que ça leur faisait émotionnellement, y compris esthétiquement...euh...

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.

661MEP19mars 2013	Parce que le corps était mis à distance ?
662LF19mars 2013	Oui ! Voilà,
663MEP19mars 2013	La vidéo aussi ?
664LF19mars 2013	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 ¹³⁵ 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 ce n'est pas pareil !

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 »¹³⁶, trop difficile à maîtriser.

La Petite Galerie développe un outil de formation

868LF19mars 2013	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
------------------	---

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 ¹³⁷ . 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 partenariat 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 lève 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

¹³⁷ « Le parcours personnalisé (PP) a permis à plusieurs étudiants de s'appuyer sur ce qui se faisait à la PG pour observer, analyser, évaluer et argumenter les démarches pédagogiques sur l'art à l'école, la place et les démarches possibles. Ils ont ainsi pu se projeter dans leur future profession ».

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.

Et qu'en est-il du choix de l'œuvre ? De la mise en réseau des œuvres ? Reproduction ou œuvres authentiques ? L'apport de la matérialité de l'œuvre sur la mémorisation et la construction d'une expérience esthétique gravée.

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

PRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE DES RÉSULTATS DE L'ENSEMBLE DES DOUZE ENTRETIENS

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 4^e et 5^e 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 CAFIPEMF¹³⁸ 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 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.
- **Rapport au faire : apport de la pratique personnelle, du faire pour sentir et voir** : la pratique plastique personnelle 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.
- 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 puiser 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'approprient. 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 combrent 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 ouvre 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 *re-voir* l'œuvre, par exemple : aller voir plusieurs fois les œuvres et découvrir des traces, des indices, que l'on n'avait pas aperçus 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

deux disciplines art et science par l'intermédiaire d'activités combinées et associées. Le détail, la couleur, les notions d'ombres et de lumière sont des exemples.

- **Matérialité de l'œuvre et de son contexte ; l'œuvre authentique et ses substituts** : la matérialité de l'œuvre est un constituant important dans la rencontre. Il est difficile de parler des œuvres sans les voir ; la présence de l'œuvre comme objet matériel produit des effets irremplaçables. Toutefois, les reproductions ont aussi un rôle d'approche de l'œuvre dans la pratique plastique, d'où cette nécessité de les avoir à disposition.
- **Gestes professionnels emblématiques** : l'importance de disposer d'un répertoire minimal d'expériences de rencontres, met en évidence l'existence d'un seuil quantitatif. Plus l'enseignant comme l'élève rencontre avec l'œuvre, plus il apprend, plus il ose proposer d'œuvres qu'il ne connaît 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.
- Le **temps** est un facteur déterminant dans la rencontre avec l'œuvre. Prendre le temps de 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 ».
- **Mise en relation du faire, du voir et du comprendre** : éprouver du plaisir à voir et à faire (dans la dimension pratique plastique). La pratique plastique des élèves se construit dans une expérimentation. Cette pratique plastique exploratoire demande de ne pas se préoccuper de la technique et de proposer une pratique ouverte et flexible. La pratique plastique, le dessin, l'observation sont des activités qu'il faut décliner pour accéder au cœur des œuvres.
- **Gestes de mise en scène de l'œuvre** : les programmes offrent aux enseignants des pistes pédagogiques générales pour rencontrer les œuvres, mais tout le travail de mise en scène, de mise en place des situations et de conduites de la rencontre, reste aux mains de l'enseignant. L'espace matériel dans lequel se situe l'œuvre n'est pas neutre, donc il y a aussi l'espace à remodeler pour la rencontre.
- **Gestes de transmission des attitudes** : l'enseignant doit lui-même faire l'expérience de l'œuvre 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'appropriation de l'œuvre est possible parce que se forge une conception personnelle de l'œuvre.
- **Usages lexicaux : la place et le sens des vocabulaires de spécialité (place du savoir)** : un certain lexique doit être apporté pour que les élèves puissent parler lors des rencontres avec l'œuvre. Stéphanie elle-même emploie des termes techniques.
- **Acteurs et processus de la médiation : l'artiste, l'enseignant, le médiateur professionnel, autres médiateurs** : dans le processus de rencontre, la rencontre avec l'artiste vivant est une médiation puissante. Les artistes ont un rôle primordial dans la relation à l'œuvre que les élèves construisent lors de la rencontre avec l'œuvre. Mais ils doivent être épaulés dans les relations à établir avec les élèves, parce qu'elles sont parfois difficiles, puisqu'il ne connaît pas le milieu de l'école (sauf quelques cas, ou des habitués).

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 médiatrice (médiateur 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 fondatrices** : 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 faut 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 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 saisies 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 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 de 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 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 décortiquer 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 conférer 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.
- **Rapport au plaisir, au désir, à l'envie** : la relation à l'œuvre pour Gaëlle est d'abord reconnue comme **émotion**. Cette expérience esthétique (sensible) peut être transmise. L'œuvre est une passion pour Gaëlle. Elle définit le plaisir comme « fluide », « liquide », « instable », entre « attirance et répulsion », non palpable et pourtant elle dit pouvoir le transmettre lors de la rencontre avec l'œuvre. Les enseignants convoient la recherche d'un plaisir qui a conquis les élèves, et qu'eux-mêmes aimeraient partager. Donner accès à l'œuvre est important, pour cela, il est possible de transférer, donner, partager, offrir cette rencontre avec l'œuvre. Les enseignants sont les moteurs dans ces actions.
- **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.
- **Autour du concept de mise en scène** : les visites guidées dans les lieux d'art 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 du lieu, l'exposition) confère à l'œuvre une place privilégiée qui lui donne de la valeur. Ce lieu permet parfois une meilleure compréhension. D'où l'importance de faire l'expérience de l'œuvre dans les lieux de l'œuvre (on en revient aux liens avec sa matérialité, avec la dimension concrète de l'expérience).

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

- **Capacité à voir les élèves, à avoir un regard différencié sur l'activité des élèves, d'un élève :** les enseignants disent eux-mêmes qu'ils redécouvrent leurs élèves dans les rencontres avec les œuvres. Les élèves se montrent différents, ils montrent de l'intérêt. 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.
- **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 fondatrices :** 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 régalaient 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 connaît 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 des dispositifs pédagogiques différents, comme par exemple l'atelier. Dans ce dispositif pédagogique, l'approche des œuvres se fait de manière plus ajustée en fonction des pratiques, donc ce dispositif rend plus familier les œuvres aux élèves.
- 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 du fait qu'ils ne font pas le lien entre leur production et les œuvres ; une articulation créée par des réseaux d'œuvres amène du sens entre leur propre production et les 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 et 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 engrange 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 présentées: 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 au 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.
- **Eduquer l'autonomie** : le rôle de l'enseignant est de donner aux élèves une certaine liberté : matériel, dispositifs, 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.

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 goûts 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 fondatrices** : 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 régalaient à peindre. Elle a bénéficié également d'une enseignante en collège, qui lui a donné des clés 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-clé, pour comprendre en partie les œuvres, lui est restée gravée. Détenir 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'envie** : si on valorise la relation œuvre-artiste-enseignant-élève et 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 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 régale. 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. À 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.

- **Mise en relation du faire, du voir et du comprendre** : l'observation fine des œuvres doit être accompagnée d'activités spécifiques tirées directement des œuvres. Cathy la renforce par une pratique du dessin qui affine et structure leur observation. Elle déploie des stratégies explicites pour faire comprendre l'œuvre.
- 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).
- **Gestes de transmission des attitudes** : la rencontre réussie avec les œuvres, dépend de l'engagement et l'implication de l'enseignant et demande un travail conséquent de sa part. Cette attitude oblige l'enseignant à lâcher ce qu'il pense et laisser un peu de place aux conceptions des élèves, pour pouvoir les retravailler, c'est une stratégie. Les élèves apprennent de l'œuvre et apprennent à mobiliser des connaissances, qu'ils trouvent eux-mêmes. L'enseignant doit les faire advenir. Elle plaide également pour une rencontre avec l'œuvre en solitaire, intime. Il y a aussi une stratégie dans la préparation de la rencontre qui s'apparente à une « ruse », dans un sens positif.
- **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'écrient « ah Monsieur Monet » en voyant entrer Piet Moget. Ils croient reconnaître Claude Monet, le peintre dont la maîtresse 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 maîtresse 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 comprenait 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 Orientales, 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 fondatrices** : Nathalie ne sait pas si elle a bénéficié de rencontres 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 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** : 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 expérimentent 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.

- **Autour d'autres concepts des sciences de l'art (histoire de l'art, etc.)** : les œuvres peuvent nous aider à comprendre le monde, car elles formulent des problématiques et nous nous pouvons faire des hypothèses pour répondre à ces questionnements. Elle pense qu'il faut travailler les 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 recoin 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 tâches 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 tâches 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 maîtrise 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'habituer 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 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.
- **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 acentmetresducentredumonde, 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 emblématiques** : 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

Isabelle a 42 ans. Elle a passé CAPES et agrégation d'arts plastiques. Elle est fille d'enseignante, elle dit qu'il y a un rapport au travail qu'elle tient de ses parents. Elle exerce en tant qu'enseignante en arts plastiques au collège de Castelnau-le-Lez, Frédéric Bazille et vient d'intégrer le service éducatif du musée Fabre à Montpellier (2014).

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 trousseaux 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 qualité). 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 6^{ème} 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

Philippe a 41 ans. Il a été médiateur au [Carré d'art de Nîmes](#)((Gard). Il a une formation d'historien de l'art. Il a passé un CAFIPEMF. Il est professeur des écoles et formation MF en arts visuels à la faculté d'éducation de Montpellier (ESPE-FDE). Il travaille aujourd'hui à l'école Julie Daubié, Montpellier Nord (REP), avec un niveau CP et CM, en fonction de l'accompagnement des collègues.

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 grandes 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.
- **Matérialité 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 dénigrer 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

Layla a 62 ans. Elle est fille de peintres, Piet Moget et sa femme.

Elle a pris en charge la collection familiale avec son père, maintenant très âgé. Elle a une formation d'histoire de l'art et une formation en langue étrangère : elle parle quatre langues.

Elle travaille donc sur le lieu même de la collection, au [Hameau du LAC](#), dit Lieu d'art Contemporain. Elle y fait tout, du ménage jusqu'à la comptabilité, en passant par la médiation de l'œuvre.

12.2 Layla : axe 1 biographie et construction du rapport à l'œuvre

- **Évocations de rencontres fondatrices :** 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 nuance 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 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, 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.
- Ces trois fonctions intégrées à l'art 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.
- **Autour du concept de mise en scène** : les conceptions étriquées amènent à penser que le musée est un lieu fastidieux, où l'on s'ennuie ; les enseignants doivent reconquérir cet espace.

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 ; ce 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 clés 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. De toute façon il faut accepter de prendre du temps, pour rencontrer les œuvres.
- **Mise en relation du faire, du voir et du comprendre** : 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.
- Par exemple il est faux de croire que les élèves imaginent tout seul ; 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 que les élèves n'aient pas envie de dessiner ou de produire plastiquement, alors ils 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
- **Acteurs et processus de la médiation ; l'artiste, l'enseignant, le médiateur professionnel, autres médiateurs** : 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*. Il permet de voir l'artiste travailler devant eux. Les élèves peuvent eux aussi s'exercer sur ce même motif et comparer leur production et comprendre des éléments plus subtils liés à l'œuvre.
- 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.

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 carcans 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 fondatrices** : 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'imaginai ». 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 débiter 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 amènent 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 soutiennent 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 ?

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 fondatrices
- 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 intériorisés, qui relie 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 « goût » 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 regardeur.

1.2 Ce que nous dégagons de nos analyses sur cet axe

1.2.1 Évocations de rencontres fondatrices

Dans nos entretiens nous remarquons dans un premier temps, que chaque rencontre fondatrice, 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 apparaît 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 côtés 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 a une sorte de strate qui se déploie 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 démythification 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 questions 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-phorique* 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 (Nachtergaele, 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 (Ricoeur, 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 entretiens parlent de la nécessité d'un travail interprétatif, qui ne peut pas être imposé mais bien débattu devant les œuvres, et où chacun doit prendre le risque d'un engagement. Cette initiation fait partie des problématiques de la rencontre avec les œuvres. Il faut *donner du sens* à la rencontre avec l'œuvre et *donner du sens* à l'œuvre. Une part personnelle (celle de l'enseignant, comme celle de l'élève), doit entrer dans cette interprétation. Mais ce travail d'interprétation s'opère réellement dans le collectif d'une classe et ne peut s'initier que dans des contradictions, des oppositions et des conflits d'interprétation positifs. Ce travail autour des significations des interprétations de l'œuvre est capital pour éviter des conceptions de l'œuvre qui en fermeraient les limites *a priori* et rabattraient l'œuvre vers des significations stables, ou définitives. Or, cette attitude d'ouverture interprétative, les enseignants l'ont apprise en partie par l'observation de leurs élèves et sur la base d'une attention à leurs tâtonnements qui est une composante clef du savoir faire professionnel. Elle est cependant liée à la théorie personnelle (AXE 2) car elle correspond à une prise de position implicite en théorie de l'interprétation (Eco, 1996 ; Grondin, 2006). Ainsi, le côté mystérieux, la « magie » de l'œuvre, n'est nullement mystique. Il renvoie au caractère singulier de l'expérience esthétique en général et de l'expérience artistique, ainsi qu'aux problématiques de l'œuvre ouverte (Eco, 1965 ; Eco, 1992).

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.

Il reste mystérieux et complexe. Il est rarement éclairci dans les entretiens et ne se rabat pas vers une définition simple. On ne sait dans quelle mesure nos interlocuteurs connaissent les débats théoriques autour du concept de plaisir, de Kant (1790) à Genette (1997) ou à Pouivet (2010). Mais il est frappant de retrouver des fragments de ces débats théoriques dans les échanges : la nature pure ou fonctionnelle du « plaisir esthétique » (Morizot, Pouivet, 2007) : plaisir de savoir, de connaître, de jouer, etc. Ou encore la possibilité d'imaginer un plaisir paradoxalement dysphorique (Talon-Hugon, 2003).

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 a 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.

La qualité et la qualité du plaisir peuvent-elle être constatées ? Est-il possible de mesurer la qualité de l'expérience esthétique comme le propose Beardsley : « la D-ité est une quantité de plaisir » (Beardsley, 1988 : 153). Plusieurs de nos interlocuteurs insistent sur des « intensités » différentes ou évolutives, qui sont en partie l'effet de l'enseignement ou de dispositifs didactiques.

Stéphanie cherche à respecter et à maintenir une dimension irréductible 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 dégagent 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 connaît 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 connaît 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

l'œuvre qui rejoignent les réflexions de la sociologie : Heinich (1998) et sa théorie de la médiation, Esquenazi (2007) et sa problématisation de la notion d'œuvre-artefact, les problématiques du commissariat d'exposition de Docquier (2011), de la muséologie Eidelman et al., (2008) et d'Ishikawa, (2012).

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 connaît 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*) illustre 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 connaître 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 ennue ». 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 étreintes, 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 familiarise avec les 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 verbalisables.

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 invité 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 élabore 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 retrouve 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 « vieillottes » 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 production¹³⁹. 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'appropriier la théorie des artistes et de croire que, nantis d'une méthode de pensée plus structurée et plus consciente d'elle-même 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 tâche, 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 : *faite le donc vous-mêmes, Do it yourself*¹⁴⁰.

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 ».

Dans les paroles d'Huguette, la rencontre est une sorte de « cadeau », un objet offert. Y voit-elle une forme de beauté qui résiderait dans l'acte, dans le geste même du cadeau ? Elle prête aux élèves sa propre conception en portant l'œuvre avec un esprit « cadeau ». Elle engage et construit sa propre conception et l'apporte ainsi aux élèves. Son rapport à l'œuvre intervient donc dans ses pratiques pédagogiques.

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 pourrions-nous y voir là son *artialisation* (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

proposent 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, appréhender, s'approprier ces Œuvres ou ce patrimoine. Ainsi les pratiques d'accueil de Manon, sa manière de guider la rencontre, sont-elles soutenues 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 avons 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 » ?

Ce que nous retenons

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 buter 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.

55LM août 2012	Ils vont y faire passer des choses très personnelles !
63 LM août2012	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 !
65 LM août2012	Quelque chose de beaucoup plus fort et d'intime, qui va passer automatiquement pour défendre leur travail
115 LM août2012	Elles ont touché une petite corde sensible au fond de moi, qui fait que cette œuvre là, eh ben elle me parle !
12GD mai 2011	Je sens quelque chose de fort parfois qui se passe devant des œuvres, tu vois ce que je veux dire, c'est !! Ce qu'elle nous fait, ce qu'elle nous apprend de nous, ce qu'elle dit de nous, des autres ! L'art a aussi une fonction de présentation voire d'élucidation du monde : l'art peut nous guider dans ce qu'il y a à apprendre et comprendre du monde qui nous entoure.
28 GD mai 2011	Alors...alors une œuvre d'art serait pour moi, une sorte d'objet qui peut provoquer des émotions intenses et diverses et...euh, objet qui nous pousse à réfléchir sur le monde !
127 PS juin 2012	C'est une trace de l'humanité, enfin tout ce qu'on pourrait entendre là-dessus si tu veux

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 de 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 regardeur 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 sûr 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.

Les conceptions personnelles sur l'œuvre se construisent sur des codes, que l'on peut appliquer et qui servent pour avancer dans les rencontres avec les œuvres, pour Cathy. Mais ces codes ne fonctionnent pas toujours de la même manière et perturbent le spectateur. S'ils sont applicables à l'art figuratif, il est plus délicat d'essayer sur l'art abstrait (Greenberg, 1961). Ces codes forment des sortes d'anomalies dit Rosalind Krauss (Krauss, 1985-1993 : 17-30).

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 clefs 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'inscrive 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 considérable 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'aiment 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 National¹⁴¹ associé au musée Fabre, qui ont invité des danseurs à réaliser une performance devant des œuvres, une autre manière de faire rencontrer les œuvres.

Pourtant 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 étriquées 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.

¹⁴¹ 12 et 13 mars, spectacle de danse : Herman Diephuis : *du musée Fabre aux Ursulines, un parcours décadré* Organisé avec le Centre Chorégraphique National en collaboration avec la saison « Montpellier Danse 2008 » Six danseurs proposeront une mise en mouvement de tableaux choisis parmi la collection du musée.

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 préformatée. La mise en scène permet donc l'apprentissage de compétences afin de s'appropriier la rencontre avec les œuvres.

SIXIÈME PARTIE CHAPITRE 2

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 clefs 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 spécifiques 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 dégagons de nos analyses sur cet axe

Éléments de savoirs et de savoir faire professionnels : choix des œuvres comme geste fondamental

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 recourent 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 clef, 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 résonance 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 savoir 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'approprier.

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'apparaît 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 portée 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 collègue, 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, dégagant 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 déploie 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 fait, 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 goûts, 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 illimité. 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 déploie 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'explique 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.

Un geste professionnel délicat en soi : l'usage des lexiques de spécialité

Un des problèmes clefs pour nos enseignants comme nos médiateurs est l'équilibre entre une expérience aussi spontanée et dénuée de médiations conceptuelles ou techniques que possible, et l'apport nécessaire de savoirs, d'outils, d'instruments de lecture ou d'éléments de connaissance, qui au contraire peuvent favoriser l'expérience de l'œuvre par des voies médianes. Laisser venir aux œuvres ou guider, et en particulier par un étayage verbal ? Présenter l'œuvre nue, ou y conduire par des approches progressives ? Dans cette tension, un indicateur majeur est la place des traces d'un savoir savant, essentiellement manifesté par l'emploi des termes de spécialité, traces du « texte du savoir », pour reprendre l'expression de Chevallard.

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 appréhender 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

vocabulaire 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 qui 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 interviewés. Dans cette idée de constance, le **temps** est un atout indispensable. Peu de personnes en parle, 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.
- **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 à ce que les élèves doivent faire, parce qu'ils voient où l'enseignant les oriente (*tissage*).
- **L'œuvre comme tout ou le détail** : mise en scène et scénarisation de la rencontre. Travailler sur le détail qui est une notion très spécifique donne un accès inédit aux œuvres. Le détail procure à l'enseignant des pistes pour entrer dans les interstices de l'œuvre. Gaëlle parle de permettre de prendre l'œuvre par un petit bout, et entrer dans la compréhension, dans des interstices de la création : par exemple, elle n'affronte pas l'œuvre de face lorsqu'elle est trop complexe. Ce sont des propositions qui sont faites dans les formations du Frac et qui peuvent accompagner les enseignants.
- Elle engage d'ailleurs les enseignants à se préoccuper des **consignes** et des **contraintes** dans les productions plastiques lorsqu'ils font travailler les élèves devant les œuvres, 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 quantité** : la fabrication d'un répertoire d'expérience relève des gestes professionnels de *l'étayage* et *tissage*. L'importance de disposer d'un répertoire minimal d'expérience de rencontres avec les œuvres met en évidence l'existence d'un seuil quantitatif : il faut sans doute beaucoup rencontrer pour pouvoir rencontrer....
- **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 des 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 creusé 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'impasse 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.
- **Ludivine 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'avoir 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.

Mise en relation du faire, du voir et du comprendre

- **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.

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

Un des points les plus énigmatiques de l'éducation artistique est la « transmission » de la compétence sensible, soit la capacité à donner toute son ampleur et toute sa profondeur à l'expérience sensible. Nous parlons peut être abusivement de « compétence sensible » (cf. la compétence émotionnelle défendue par Lafortune (2007). Au moins peut-on s'accorder sur le fait, attesté par la psychologie du développement, que la capacité à avoir des émotions est une acquisition (Hjort, Laver, 1997), peut-être sur un soubassement génétique ancien, mais elle résulte d'un processus de développement (Nadel, Soussignan, 2001) et de socialisation (Livet, 1998). Stéphanie n'hésite pas à penser que l'expérience esthétique de l'enseignant est indispensable pour qu'il y ait un transfert possible. Aguerri par des rencontres, non seulement il acquiert une confiance en lui, mais il donne confiance aux élèves. Ce qu'il transmet, ce ne sont pas (seulement) des savoirs sur l'œuvre, mais des attitudes, voire des émotions. Cela relève en partie de phénomènes empathiques, qui font l'objet de travaux récents dans le domaine de l'esthétique (Gosselin, Le Coguiec, 2006 ; Gefen, Vouilloux, 2013 ; Jeffers, 2009 ; White 2013).

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 par des connaissances stables prises sur la rencontre d'œuvres-clefs. Cette confiance se transmet et se répercute 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 « éclairés » et « avertis », 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 *lâcher prise* et à *saisir les occasions* (le sens du *kairos*, 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
- Conscience des apports au / du collectif professionnel : travail en équipe, échanges d'expérience.

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 avons 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 modérer 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 dégagons 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

Ludvine 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 connaît 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 ce que ces choix induisent, modifient et élargissent leur pratique plastique.

Philippe reprend les mêmes idées, l'exposition dans la classe, mais il invite aussi les élèves à une appropriation plus intime, plus personnelle dans des cahiers d'art (Cf. Annexes, tome 4, Philippe, *annexes du mémoire-extrait de Philippe 2012*, p.1057). Il a développé cet outil, l'a analysé, l'a remanié. Il montre des capacités et des retours réflexifs sur ce point.

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 avons 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'avons 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 tâches », 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-maîtrise. 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'a priori 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 ces 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.

Etre 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 maîtriser 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 fertilité 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 personnelles 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 étriquées 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 construite, la conception n'est pas théorisée, elle n'est pas consciente, 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, a 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

Synthèse

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 relie 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 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 regardeur.

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 troussees, 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 avons 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 dévoilait 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 intéressée 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 mener 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 côté 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 intrigue ; 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 recherche à explorer dans ces 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 Genièvre 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

1 Stéphanie.....	400
2 Manon.....	406
3 Gaëlle.....	416
4 Christine.....	423
5 Serge.....	433
6 Cathy.....	478
7 Nathalie.....	494
8 Huguette.....	506
9 Isabelle.....	561
10 Philippe.....	596
11 Layla.....	629
12 Ludivine.....	640
13 Francisca.....	654

ANNEXES TOME 3 : ANALYSES DES ENTRETIENS

2 Manon.....	689
3 Gaëlle.....	706
4 Christine.....	741
5 Serge.....	764
6 Cathy.....	801
7 Nathalie.....	832
8 Huguette.....	858
9 Isabelle.....	880
10 Philippe.....	898
11 Layla.....	927
12 Ludivine.....	943
13 La Petite Galerie présentée par Francisca.....	958

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 utilisés.....	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
<i>Cathy Klee recherche 1</i>	
<i>Cathy Klee recherche 2</i>	
<i>Cathy Klee recherche 3</i>	
<i>Cathy Klee recherche 4</i>	
16. Expositions personnelles et dossier personnel pratiques plastiques.....	1041
<i>Expositions personnelles</i>	
<i>Histoire entre en résonance aout 2012</i>	
17. Francisca.....	1049
Objet : atelier arts plastiques 1998-99, particularismes de fonctionnement	
Collection	
<i>Collection collectionneur (1)</i>	
<i>Collection collectionneur (2)</i>	
<i>Collection collectionneur (3)</i>	
<i>Collection collectionneur (4)</i>	
Objet : atelier arts plastiques 1998-99, particularismes de fonctionnement	

18. Huguette.....	1051
<i>Dans une séquence sur le portrait</i>	
<i>Carré de jardin 2002 (1)</i>	
<i>Carré de jardin 2002 (2)</i>	
<i>Carré de jardin 2002 (4)</i>	
19. Isabelle.....	1053
<i>Élèves au travail collège Frédéric Bazille Castelnau-le-Lez</i>	
20. Nathalie.....	1054
<i>Cahier musée élève groupe AGEEM, Vichy 2011</i>	
<i>Images film animation Nathalie et élèves 2012</i>	
21. Philippe.....	1056
<i>Résumé des opérations plastiques</i>	
<i>Travaux dans la cour</i>	
<i>Mémoire et annexes du mémoire (en entier, version numérique uniquement)</i>	
22. Serge.....	1058
<i>Dossier cahier journal de 2012 (en entier dans la version numérique uniquement)</i>	
<i>Mémoire (version numérique uniquement)</i>	
23. Stéphanie.....	1058
<i>Carnet de croquis élèves GS, école E. Cotton 2009</i>	
<i>Carnet petite galerie comparaison arts visuels et sciences</i>	
<i>Framer un passage construire des entrées</i>	
<i>Objets outils maternelle expérience</i>	
<i>Annexes mémoire (version numérique uniquement)</i>	
<i>Mémoire (version numérique uniquement)</i>	
24. Répertoire des mots et tableau de catégorisation pour les programmes écoles-collège.....	1060
25. Index alphabétiques des œuvres valise Lagoutte.....	1064

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 <i>Beaux-Arts Magazine</i> 2001 « L'art a l'école »	24
Seconde parution du hors-série <i>Beaux-Arts Magazine</i> 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. <i>Rapport à l'œuvre</i>	41
2.1 Rapport au savoir	41
2.2 Définition de <i>rapport à l'œuvre</i>	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 : <i>contexte, milieu, situation</i> et <i>situation didactique</i>	59
2.4	Les concepts empruntés au modèle de Vergnaud : <i>schème, théorème-en-acte</i>	60
2.5	Théorie personnelle	61
3.	Concepts empruntés au modèle du <i>multi-agenda</i> (D. Bucheton et son équipe) : un modèle des gestes professionnels	61
3.1	Le langage et modèle d'origine	61
	Le modèle d'origine	62
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 <i>passer</i>	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
Isabelle	95
Philippe	95
Layla	95

Ludivine	96
Francisca.....	96
2.4.2 Synthèse des portraits des intervenants, encodage, données quantitatives	97
2.4.3 Représentativité 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 <i>épisodes (thématiques)</i>	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 <i>Tropes</i> ©	1000
1.4.1 Les fonctionnalités du logiciel <i>Tropes</i> ©, 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 a 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 ajuster 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 DETAILLÉE 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 maîtriser 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

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 « maître 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 entraînent 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	1111
3.5 Manon : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité.....	1111
4. Synthèse de l'analyse de Gaëlle	1111
4.1 Pour mémoire : portrait de Gaëlle	1111
4.2 Gaëlle : axe 1 biographie et construction du rapport à l'œuvre	1111
4.3 Gaëlle : axe 2 éléments d'une théorie personnelle du beau, de l'art, du musée, de l'éducation artistique	1112
4.4 Gaëlle : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels	1112
4.5 Gaëlle : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité.....	1113
5. Synthèse de l'analyse de Christine.....	1113
5.1 Pour mémoire : portrait de Christine.....	1113
5.2 Christine : axe 1 biographie et construction du rapport à l'œuvre	1113
5.3 Christine : axe 2 éléments d'une théorie personnelle du beau, de l'art, du musée, de l'éducation artistique	1114
5.4 Christine : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels	1114
5.5 Christine : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité	1114
6. Synthèse de l'analyse de Serge	1115
6.1 Pour mémoire : portrait de Serge	1115
6.2 Serge : axe 1 biographie et construction du rapport à l'œuvre.....	1115
6.3 Serge : axe 2 éléments d'une théorie personnelle du beau, de l'art, du musée, de l'éducation artistique	1115
6.4 Serge : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels	1115
6.5 Serge : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité.....	1116
7. Synthèse de l'analyse de Cathy	1116
7.1 Pour mémoire : portrait de Cathy	1116
7.2 Cathy : axe 1 biographie et construction du rapport à l'œuvre	1117
7.3 Cathy : axe 2 éléments d'une théorie personnelle du beau, de l'art, du musée, de l'éducation artistique	1117
7.4 Cathy : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels	1117
7.5 Cathy : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité	1118
8. Synthèse de l'analyse de Nathalie.....	1119
8.1 Pour mémoire : portrait de Nathalie.....	1119
8.2 Nathalie : axe 1 biographie et construction du rapport à l'œuvre	1119
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	1119

8.4 Nathalie : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels	1120
8.5 Nathalie : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité	1120
9. Synthèse de l'analyse de Huguette	1121
9.1 Pour mémoire : portrait d'Huguette	1121
9.2 Huguette : axe 1 biographie et construction du rapport à l'œuvre	1121
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	1122
9.4 Huguette : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels	1122
9.5 Huguette : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité	1122
10. Synthèse de l'analyse d'Isabelle	1123
10.1 Pour mémoire : portrait d'Isabelle	1123
10.2 Isabelle : axe 1 biographie et construction du rapport à l'œuvre	1123
10.3 Isabelle : axe 2 éléments d'une théorie personnelle du beau, de l'art, du musée, de l'éducation artistique	1123
10.4 Isabelle : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels	1123
10.5 Isabelle : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité.....	1124
11. Synthèse de l'analyse de Philippe	1124
11.1 Pour mémoire : portrait de Philippe	1124
11.2 Philippe : axe 1 biographie et construction du rapport à l'œuvre	1124
11.3 Philippe : axe 2 éléments d'une théorie personnelle du beau, de l'art, du musée, de l'éducation artistique	1124
11.4 Philippe : axe 3 éléments de savoirs et de savoir faire professionnels.....	1125
11.5 Philippe : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité.....	1125
12. Synthèse de l'analyse de Layla	1126
12.1 Pour mémoire : portrait de Layla	1126
12.2 Layla : axe 1 biographie et construction du rapport à l'œuvre.....	1126
12.3 Layla : axe 2 éléments d'une théorie personnelle du beau, de l'art, du musée, de l'éducation artistique	1127
12.4 Layla : axe 3 références à des éléments de savoirs et de savoir faire professionnels	1127
12.5 Layla : axe 4 éléments attestant de réflexivité et de créativité.....	1127
13. Synthèse de l'analyse de Ludivine	1128
13.1 Pour mémoire : portrait de Ludivine	1128
13.2 Ludivine : axe 1 biographie et construction du rapport à l'œuvre	1128
13.3 Ludivine : axe 2 éléments d'une théorie personnelle du beau, de l'art, du musée, de l'éducation artistique	1128

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 <i>faire pour sentir et voir</i>	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 <i>voir</i> 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

CONCLUSION	1196
SOMMAIRE DES ANNEXES	1200
TABLE DES MATIÈRES	1202
BIBLIOGRAPHIE	1219
BRUNEAU, M., VILLENEUVE, A., (2007), <i>Traiter de recherche création en art : Entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours</i> – 21 septembre 2007, coll. Méthodologie de, Presse du Québec.....	1223

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

ABOUDRAR, B.-N., (2000), *Nous n'irons plus au musée*, Ed. Aubier, Paris.

ABOUDRAR, B.-N., (2001), *La recherche du beau*, Coll. Lundis philo, Ed. Pleins Feux, Paris.

ADORNO, W.T., (1970-1982), *Théorie esthétique*, Trad. M. Jimenez, Ed. Klincksieck, Paris.

ADORNO, W.T., (2002-2010), *L'art et les arts*, Desclée de Brouwer, Paris.

AGAMBEN, G., (2000), *Le Temps qui reste*, Ed. Rivages, Paris.

[ALAIN](#), (1920), (Émile Chartier), *Système des Beaux-Arts*, Les classiques des Sciences Sociales, (version numérique), Robert Caron, Québec, Canada.

ALIN, C., (2010), *La geste formation, Gestes professionnels et Analyse des pratiques*, Ed. L'Harmattan, Paris.

ALTET, M., (2011), *Les pédagogies de l'apprentissage*, PUF (Presses universitaires de France), Quadrige manuel, France Quercy.

[AMIGUES](#), R., (2003), *Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante*, U.M.R. Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation, I.N.R.P. - I.U.F.M. d'Aix- Marseille - Université de Provence.

AMIGUES, R., FAITA, D., et SAUJAT, F., (2004), *Travail enseignant et apprentissages scolaires*, dans : E. GENTAZ et Ph. DESSUS, *Comprendre les apprentissages: Psychologie cognitive et éducation*, Ed. Dunod, Paris.

ANCEL, P., PESSIN, A., (Eds.), (2004), *Les non-publics. Les arts en réception (Tome II)* (Actes des Sixièmes Rencontres de sociologie de l'art de Grenoble.), Paris: L'Harmattan.

ANGEL, D., (2010), *Le Sèche-bouteilles. De la fin des avant-gardes à la misère des écoles d'art*, Ed. Actes Sud, Paris.

ANZIEU, D., (1981), *Le corps de l'œuvre, Essai psychanalytique sur le travail créateur*, Ed. Gallimard, Paris.

APPELFELD, A., (2005), *Histoire d'une vie*, Ed. du Seuil, Collection Point, Paris.

ARASSE, D., (1992-2008), *Le détail-Pour une histoire rapprochée de la peinture*, Ed. Flammarion.

ARASSE, D., (2000), *On n'y voit rien. Descriptions*. Ed. Denoël, Collection Folio essais, Paris.

ARASSE, D., (2006), *Histoires de Peintures*, Ed. Gallimard, Paris.

ARDOUIN, I., (1997), *L'éducation artistique à l'école*, Pratiques et enjeux pédagogiques, Ed. ESF diffusion, Condé-sur-Noireau, France.

ARRAULT-PELTIER, DAGEN, et al Collectif (1993), *L'art d'aujourd'hui*, Collection VIFS, Ed. du Velin, Sauramps,

ASTOLFI, J.-P., (1992), *L'école pour apprendre*, ESF diffusion, Issy-les-Moulineaux.

ASTOLFI, J.-P., (1996-1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Pratiques et Enjeux Pédagogiques, ESF diffusion, Issy-les-Moulineaux.

ATKINS, R., (1994), *Petit lexique de l'Art Contemporain*, Ed. Abbeville-Press, New-York.
AYACHE, M., DUMEZ, H., (2011), *Le codage dans la recherche qualitative, une nouvelle perspective*, AEGIS, Vol. 7, n° 2, pages 33-46.

BACHELARD, G., (1938-1986), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychologie de la connaissance objective*, Vrin, Collection : Bibliothèque des textes philosophiques, Paris.

BALZAC, H., (1979), *Le Chef-d'œuvre inconnu*, Collection « Bibliothèque de la Pléiade », Ed. Gallimard, Paris.

[BAMFORD](#), A., (2006), *L'évaluation de l'éducation artistique et culturelle à l'école*. La lettre d'information N° 15-février 2006 (cellule VST-INRP Veille Scientifique et technologique, Institut Nationale de Recherche Pédagogique), Évaluation de l'éducation artistique et culturelle en ligne, INRP.

BAMFORD, A., (2008), *Mesurer l'impact, recherche(s) en éducation artistique et culturelle*, dans : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007, pp 21-39, Documentation Française/ Centre Georges Pompidou.

BANDURA, A., (2002), *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*, (LECOMTE, J., Trans.) (Trad. de Self Efficacy, 1997.), De Boeck Université, Bruxelles.

BAQUÉ, M., BAQUÉ, P., BECKMEUR, Y., BERNARD, S., CORDEAU, J., GONSE, H., LAROCHE, M., MARS, H., SERVOIS, A., TROGER, C., et SAUBOA, J., Inspecteur Général de L'instruction Publique, (1967-1968), *Initiation aux arts plastiques tomes 1 et 2*, (Société des Professeurs de Dessin de l'Enseignement du Second Degré), Ed. Bordas, Paris.

BAQUÉ, P., (2014), *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école, 1967/2007*, L'Harmattan, Paris.

BARBERY M., (2007), *L'élégance du hérisson*, NRF, Ed. Gallimard, Paris.

BARBIER, J.-M., (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF (Presses universitaires de France), Paris.

BAROU, J.-P., (2002), *L'œil pense, essai sur les arts primitifs*, Petite bibliothèque Payot, Paris.

BARRÉ DE MINIAC, Ch., (2002), *Savoir mieux : Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*, Presse Universitaire, Septentrion, Villeneuve D'Ascq.

BARRÉ DE MINIAC, Ch., et CROS, F., (1991), *Les activités interdisciplinaires*, Département de psychosociologie de l'éducation et de formation, INRP (Institut national de recherche pédagogique), Paris.

BARTHES, R., (1980), *La chambre claire, Note sur la photographie*, Ed. Cahiers du cinéma, Gallimard, Paris.

BARTHES, R., (1982), *L'obvie et l'obtus*, Ed. Seuil, coll. « Tel Quel », Paris.

BARTHES, R., (1995), *Roland Barthes par Roland Barthes*, Ed. du Seuil, Collection Ecrivains de toujours, Paris.

[BASTIEN](#), S., (2005), Article : *De l'art comme « expérience », de J Dewey, 3^{ème} Volume, (De l'expérience esthétique à la visée éthique : variations sur l'identité, l'art et la vie bonne. Ricœur, Dewey, Emerson)*, Université d'Ottawa.

BAUDELAIRE, Ch., (1992), *Critique d'art, suivi de Critique musicale*, Ed. Gallimard, Collection Folio essais, Paris.

BAUDELAIRE, Ch., (1992), *Ecrits sur l'art*, Ed. de la Librairie générale française, Paris.

BAUDRILLARD, Jean, (1996), Article de Libération du 20 mai 1996.

BAUDRY, Y., (1998), *Images de la pédagogie, pédagogie de l'image*, Ed. Maisonneuve et Larose, Archimbaud, Paris.

- BAYLE, A., (1970), *Expression plastique et expression écrite*, Ed. Institut National de Recherche et de documentation pédagogiques, Pédagogie Actuelle, Imprimerie du Jura.
- BAZAINÉ, J., (1990), *L'exercice de la peinture*, in *Le temps de la peinture*, Ed. Aubier, Paris.
- BAZAINÉ, J., (1997), *Couleurs et Mots*, Ed. Le Cherche Midi, Paris.
- BEARDSLEY, M., (1988), *L'expérience esthétique reconquise*, dans Lories, D., (Ed.), Philosophie analytique et esthétique (1^e éd. "Aesthetic Experience Regained", The Journal of Aesthetics and Art Criticism, pp 143–157, Klincksieck.
- BEAUDOT, A., (1969-1980), *La créativité à l'école*, Ed. PUF (Presses universitaires de France), Collection L'éducateur, Paris.
- BEAUDOT, A., (1973), *La Créativité, Recherches américaines*, (notamment divergence de Guilford), Ed. Dunod, Paris.
- BEAUDOT, A., (1973), *Vers une pédagogie de la créativité*, Ed. E.S.F., Paris.
- BECKER, H. S., (1982-2006), *Les mondes de l'art*, Ed. Flammarion Collection Champs, Paris.
- BEILLEROT J., (2000), *Le rapport au savoir* dans MOSCONI N., HATCHUEL F., BLANCHARD-LAVILLE C., (ss. dir.), *Formes et formations du rapport au savoir*, Ed. L'Harmattan, Paris.
- BELTING, H. (1983-2007), *L'histoire de l'art est-elle finie ?* Ed. Gallimard, Folio essais, Paris. (Deutsche Kunstverlag 1^{ière} édition Munich 1983, Edition française : Ed. Jacqueline Chambon, 1989.
- BELTING, H. (2007), *Image et culte. Une histoire de l'image avant l'époque de l'art*, Ed. du Cerf, Paris.
- BELTING, H., (2003), *Le chef-d'œuvre invisible*, Editions Jacqueline Chambon, Nîmes.
- BENJAMIN, W., (1935/1940-1983), *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, dans Essais 2, 1935-1940, Denoël-Gonthier (traduction de Maurice Gandillac), Paris.
- BERELSON, B., (1952-1971), *Content analysis* dans *Communication Research*, New-York III, University Press, Hafner Publi-Co., New-York.
- BERGSON, H., (1900-2002), *Le rire*, Ed. PUF, Collection Quadrige, Paris.
- [BERGSON](#), H., (1938), *Le Rire, Essai sur la signification du comique*, Ed. Félix Alcan, (Edition numérique) Paris.
- BERGSON, H., (1938-2014), *La pensée et le mouvant* (1938) PUF, Paris.
- [BERNARD](#), M.-C., SAVARD, A., et BEAUCHER, C., (ss. dir.) (2014), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*, Livres en ligne du CRIRES (Centre de Recherche et d'Intervention sur Réussite Scolaire), Québec.
- BERNIE, J.-P., (2001), *Apprentissage, développement et significations: hommage à Michel Brossard*, (ss. dir.), Ed. Presse universitaire de Bordeaux, Collection Etudes sur l'éducation, Pessac.
- BERTAUX, D., (2001), *Les récits de vie*, Ed. Nathan Université, Luçon, France.
- BERTHOZ, A., (2004), [Au début était l'acte, entretien avec Alain Berthoz](#), Sciences Humaines, [hors-série N° 44 - Mars-Avril-Mai 2004](#).
- 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.
- BERTRAND, P., BORSOTTI, A., et LAURENT, B., (2011), *Arts visuels et villes, cycle 123 et collège*, SCEREN-CDRP de Franche-Comté.
- BILLETER, J.-F., (2006), *Contre François Jullien*, Ed. Allia, Paris.
- BLANC, C., (1867-2012), *Grammaire des arts du dessin, Architecture, sculpture, peinture*. Ed. Renouard, Paris, ([Version numérique](#) de 1867).

- BLANCHARD-LAVILLE, C., (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance. Vers une écologie clinique du lien didactique*, Ed. ESF, Paris.
- BOIS, Y.-A., (1989), *Exposition. Esthétique de la distraction, espace de démonstration*, *Les Cahiers du musée national d'art moderne*, automne 1989, n° 29, pp 57-59, Paris.
- BONAFOUX, P., et DANETIS, D., (1997), *Actes de l'université d'été : le discours critique dans le champ artistique*, coll. Education et formation, Ed. L'harmattan, Sèvres.
- BORGES, J.L., et GUERRERO, M., (1987), *Le livre des êtres imaginaires*, Ed. Gallimard, l'Imaginaire, St. Amand (Cher).
- BOSSEUR, J.-Y., (1998), *Musique et arts plastiques. Interactions au XX^{ème} siècle*, Ed. Minerve, Collection Musique ouverte, La Flèche, France.
- BOSSEUR, J.-Y., (1998), *Vocabulaire des arts plastiques du XX^{ème} siècle*, Ed. Minerve, La Flèche, France.
- BOUCHARD, B., CALVEZ, V., JOLY, A., (2005), *L'approche de l'incident critique en tant que mode d'enseignement en classe: plaidoyer pour sa revitalisation*, AIMS, Université du Québec en Abitibi, Montréal.
- BOURDIEU, P., (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Ed. du Seuil, Paris.
- BOURDIEU, P., (1965-1974), *L'art moyen*, Ed. de Minuit collection le sens commun, Paris.
- BOURDIEU, P., (1969-1974), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Ed. de Minuit, Paris.
- BOURDIEU, P., (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Ed. du Seuil, Paris.
- BOURDIEU, P., et DARBEL, A., (1969-1974), *L'amour de l'art*, Ed. de Minuit, Paris.
- BOURDIEU, P., et PASSERON, J.-Cl., (1970), *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Ed. de Minuit, Paris.
- BOURDONCLE, R., (1993), *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*, *Revue française de pédagogie*, N° 105, pp 83-119.
- BOURDONCLE, R., (2000), *Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs*, *Recherche et Formation*, N° 35, pp 117-132.
- BOUTINET, J.-P., DENOYEL, N., PINEAU, G. & ROBIN, J.-Y., dir (2007), *Penser l'accompagnement adulte, Ruptures, transitions, rebonds*, Presse Universitaire de France, Paris.
- BOUVERESSE, J., (2008), *La connaissance de l'écrivain. Sur la littérature, la vérité & la vie*, Ed. Agone, Marseille.
- BRAMI, A., (2000), *L'acculturation étude d'un concept*, *Revue DEES* 121 N° 54, Cachan-Paris Nanterre.
- BRANDELY D., (1986), *L'art est un jeu avec des problèmes sérieux...: les mots et les choses*, in *Catalogue Daniel Brandely: la place des choses: Musée d'art moderne de Strasbourg, 11 décembre 1986-15 février 1987*, Strasbourg : Musées de la ville, 1986, pp 3-5. [Commissaire]. Roland Recht.
- BRAUNSTEIN, J.-Fr., (2006), *Manuel de culture générale : histoire, religions, philosophie, littérature, arts, sciences*, Ed. Armand Colin.
- BRETON, A., (1972), *Manifestes du surréalisme*, Ed. Gallimard, Collection Idées, (1^{ère} édition, Jean-Jacques Pauvert, 1924), St Amand (Cher).
- BRETON, J.-J., CACHAU, Ph., et WILLIATTE, D., (2007), *Histoire de l'art illustrée pour les Nuls*, Ed. First, Collection Pour les nuls GF, Paris.
- BRISION, Ch., (1994), *Les clefs pour l'art*, Ed. Nathan Pédagogie, Cergy-Pontoise.
- BROSSAT, A., (2008), *Le grand dégoût culturel*, Ed. du Seuil, Paris.
- BROSSAT, A., (2008), *Le grand dégoût culturel*, Editions du Seuil, Collection « non conforme », Paris.
- BROUSSEAU, G., (1988), *Le contrat didactique : le milieu*, *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 9, N° 3, La Pensée Sauvage, Grenoble.

[BRUHN-JENSEN, K., ROSENGREN, K.-E.](#), (1993), *Cinq traditions à la recherche du public* » Hermès, La Revue, 1993/1 n° 11-12 : 281-310.

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.

BRUNON, G., (2002), *L'art et le feu créateur*, Ed. du Dauphin, Paris.

BRUNEL, P., (1998), *Français, Lycée, tout le programme de la seconde à la terminale*, Ed. de la Cité, Malesherbes.

BRUNER, J., (1983), *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Presses Universitaires de France, Paris,

BRUNER, J., (1991), *Car la culture donne forme à l'esprit*, Ed. Eshel, Paris.

BRUNER, J., (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Ed. Retz, Paris.

BRUNER, J., (2002), *Pourquoi nous racontons nous des histoires*, Ed. Agora, Collection Pocket, Toulouse.

BRUNER, J., (2008), *Culture et modes de pensée : L'esprit humain dans ses œuvres*, Petit Forum, éd. Retz, Paris.

BRUNER, J.S., GOODMAN, C.C., (1947), *Value and need as organizing factors in perception. Journal of abnormal and social psychology*, 42 : 33-44.

BUCHETON, D., CHAVANNE, J.-CH., (2002), (ss.dir), *Parler, et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, Coll. Education et Formation, Paris.

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

BUCKINGHAM, D., (2003), *Media Education : Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polit press, Cambridge.

BUREY, P., (2002), *Rêves de cabanes ou l'esprit cabane*, Ed. Les Jardins de la Brande.

[CABANEL, M.](#), *L'oral en arts plastiques*, novembre 2001. Texte disponible sur In situ, académie de Nantes.

CAILLY, L., (2003), « *Champ* », dans LÉVY J., LUSSAULT M., *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés*, Ed. Belin, Paris.

CALVET L.-J., et DUMONT P., (1999), *L'enquête sociolinguistique*, Ed. L'Harmattan, Paris. Articles suivants : BOUKOUS A., (2000), « le questionnaire », BRES J., (2000), « L'entretien et ses techniques » ; MAURER B., (2000), « les systèmes de transcription », MAURER B., (2000), « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ? ».

[CAPELL., J.](#), *L'oral et les pratiques artistiques et culturelles*, intervention du 12 décembre 2001 à La Roche-sur-Yon. Académie de Nantes.

CARRUTHERS, P., SMITH, P. K., (Eds.), (1996), *Theories of theories of mind*, Cambridge University Press, Cambridge ; New York.

CASTINCAUD, FI., ZAKHARTCHOUK J.-M., (2002), *Croisements de disciplines au collège*, Crap, Cahiers Pédagogiques, Paris.

CAVERNI, J.-P., (1988), *La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du fonctionnement cognitif* dans J.-P. CAVERNI, C. BASTIEN, P. MENDELSON et G. TIBERGHIE (dir.), *Psychologie cognitive : modèles et méthodes* (p. 253-273), Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.

[CHABANNE, J.-C.](#), (2010) *Entretiens de Troyes*.

[CHABANNE, J.-C.](#), (2006), *Les journées éducation et actions culturelles*, Perpignan.

CHABANNE, J.-C., PARAYRE, M., et VILLAGORDO, E., (2011), *Les premiers pas de la construction d'une identité scolaire de « lecteur d'œuvre d'art »* dans SAUVAGE, J., I la

- construction identitaire à l'école. Actes du colloque de Montpellier, juillet 2009, Ed. L'Harmattan, Paris.
- CHABANNE, J.-C., PARAYRE, M., et VILLAGORDO, E., (2012), *La rencontre avec l'œuvre d'art, éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, Ed. L'Harmattan, Paris.
- CHAÎNÉ, F., (2012), *Créativité et création en éducation*, Université Laval, volume XL: 2, Québec, Canada.
- CHALUMEAU, J.-L., (1981), *Lecture de l'art, Réflexion esthétique et création plastique en France aujourd'hui*, Société nouvelle, Chêne Hachette, Paris.
- CHALUMEAU, J.-L., (2002), *Les théories de l'art*, 3^{ème} édition, Ed. Vuibert.
- CHALUMEAU, J.-L., (2002), *Où va l'art contemporain?*, Ed. Vuibert.
- CHAMPY, P., et ÉTÉVÉ, C., (2005), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Ed. Retz, Paris.
- CHANGEUX, J.-P., (1994), *Raison et plaisir*, Ed. Odile Jacob, Paris.
- CHANTEUX M., IA/IPR, (1998), [Enseigner les arts plastiques en SEGPA.](#)
- CHANTEUX M., IA/IPR, (1998), [La pratique des élèves dans l'enseignement des arts plastiques.](#)
- CHANTEUX M., IA/IPR, (1999), [Arts plastiques et éducation à l'espace.](#)
- CHANTEUX M., IA/IPR, (2001), [Quelques réflexions à partir de l'expression "éducation artistique et culturelle".](#)
- CHAPPAZ, G., (1998), *Accompagnement et Formation*, CRDP et Université de Provence, Marseille.
- CHAPPAZ, G., ZAKHARTCHOUK, J.-M., (2004), *Apprenons pour enseigner 2, Réflexions théoriques, séquences d'apprentissage, outils pour la classe, dispositifs d'observation*, Édité par Cahiers pédagogiques, Paris.
- CHAPPUIS V., KERLAN A., LEMONCHOIS M., (2008), « L'art au collège : enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles », in *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, pp 131-137
- CHARAUDEAU, P., et MAINGUENEAU, D., (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, (ss.dir.), Ed. du Seuil, Paris.
- CHARLOT, B. (1997), *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Ed. Anthropos, Paris.
- CHASTEL A., (ss dir.), (1978), *La sculpture, Principes d'analyse scientifique, Méthode et vocabulaire*, Ed. Imprimerie Nationale, Paris.
- CHASTEL, A. (2000), *Fables, formes, figures*, Tome I, Tome II. Ed. Flammarion, Collection Champs. Paris
- CHATEAU, D. (1994), *La question de la question de l'art*, Ed. des Presses Universitaires de Vincennes.
- CHATEAU, D., (1993), *Les arts plastiques à l'Université*, PUP, Aix.
- CHATEAU, D., (1998), *L'art comme fait social*, Ed. L'Harmattan, Paris.
- CHATEAU, D., (1999), *Arts Plastiques : archéologie d'une notion*, Ed. Jacqueline Chambon, Nîmes.
- [CHATEAU, D., Plastique, arts plastiques, « bildenden Künste », Dictionnaire Robert en ligne.](#)
- CHATEAU, D., Professeur d'Esthétique à l'Université de PARIS I Panthéon-Sorbonne.
- CHATEAURAYNAUD F. (2003), *Prospéro, une technologie littéraire*, Ed CNRS, Paris.
- CHAUSSUMIER, C., LAMOUCHE, P., DUSSAUGE, M., FABRE, I., LALOT, C., PRADET, C., SARTELET, L., et THEMIOT, P., (2010), Préface de MOIRIN, J.-Y., Inspecteur Général des arts plastiques, *les arts visuels au quotidien*, SCEREN, Académie de Dijon.

- CHEVALLARD, Y., (1985-1991), *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*, Ed. La Pensée sauvage, Grenoble.
- CHEVALLARD, Y., (1996), *Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique*, dans : BRUN, J., (1996), *Didactique des mathématiques*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- CHEVALLARD, Y., (2002), *Nouveaux dispositifs didactiques au collège et au lycée : raison d'être, fonctions, devenir*, Aix-Marseille, Communication aux Journées de la commission inter-IREM Didactique (Dijon, 24-25 mai 2002). Paru dans les actes correspondants, IREM, pp 1-26, Dijon.
- CIFALI, M., (2002), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Ed. PUF (Presses universitaires de France), Collection Education et formation. 4^{ème} édition, Paris
- CITERIO, R., (1992), *Musées - Ecoles : même combat ?* dans : En sortant de l'école ... Musées et patrimoine, CNDP (Centre national de documentation pédagogique) : Ed. Hachette éducation, Paris.
- CITERIO, R., (1993), *Action culturelle et pratiques artistiques*, Ed. Hachette, Collection Nouvelles approches, Pédagogie pour demain, Paris.
- CLAPARÈDE, E., (1920-1953), *L'école sur mesure*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.
- CLARET, J., (1979), *L'idée et la forme*, Ed. PUF (Presses universitaires de France), Vendôme, Paris.
- CLARK, T., (1973-1992), *Le bourgeois absolu – Les artistes et la politique en France De 1848 À 1851*, Ed. Art, Paris.
- CLAVERIE, I., (2001), *Cadre, limite et repentir* : Professeur agrégé d'arts plastiques. Bordeaux – mars 2001.
- CLOT, Y., (1995), *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux du travail et de vie*, Ed. de La Découverte, Paris.
- CLOT, Y., (1999), *La fonction psychologique du travail*, Ed. ESF, Paris.
- CLOT, Y., (2001), *Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie*, dans : M. S. Delefosse, G. Rouan, Les méthodes qualitatives en psychologie, Ed. Dunod, Paris.
- CLOT, Y., (2008), *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses universitaires de France, Paris.
- COHEN, G.L., (2009), *Improving Minority Student Performance with a Values-Affirmation Intervention : A 2-Year Follow-Up*, par COHEN, G.L., et GARCIA, J., de l'Université du Colorado, Boulder à Boulder, CO ; V. Purdie- Vaughns de l'Université Columbia à New York, NY ; N. Apfel et P. Brzustoski de l'Université Yale à New Haven, CT. Article N° 17, [American Association for the Advancement of Science](#) .
- COHEN, G.L., et STEELE, C.M. (2002), *A barrier of mistrust : How negative stereotypes affect cross-race mentoring*. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement : Impact of psychological factors on education*, Academic Press, San Diego.
- COHEN, J., (1985), *L'atelier : de l'Artisanat à l'Art*, N° 120, Les Amis de Sèvres, Sèvres.
- COHEN-AZRIA, C., (2000), *Contribution à l'étude des relations entre l'école et le musée : vers une formation de l'enfant visiteur* (ss.dir. de GIRAULT, Y.). Paris : [s.n.], Paris.
- COHN, D., (ss. dir.), (2003), *Y voir mieux, y regarder de plus près, Autour d'Hubert Damisch*, Aesthetica, Ed. de la rue d'Ulm, Paris.
- COLZY, A., MARCHAL, R., et WATEAU, F., (2002), *L'image au collège*, Ed. Berlin, (suivi du Livret du professeur), Paris.
- COSNIER, KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1985), *Décrire la conversation*, Ed PUL, Presses universitaire de Lyon, Coll. Linguistique et Sémiologie, Lyon.
- COULANGEON, P., (2006), *Temps libre et loisirs, Grandes tendances*, Ed. de La Découverte, Paris.

COULIBEU, P., (1993), avec CANE, TITUS-CARMEL, CUECO, LE GAC, FROMANGER, MONORY, JACCARD, PIGNON-ERNEST, PINCEMIN, BURAGLIO, BENOIT, BERTRAND, (1993), *C'est de l'art*, Ciné-classic, Collection Mobile Matière, La Différence, d'après le film de Pierre Coulibeuf.

[COURNARIE](#), L., et N., (2010), *La question philosophique de l'art : un parcours bibliographique*, Philopsis.

COUTURIER, E., (2009), *L'art contemporain mode d'emploi*, Ed. Flammarion.

CROCE, B., (1923-1998), *Bréviaire d'esthétique*, Trad. Bourgin, Ed. Kiron.

CROW, T., (2000), *La Peinture et son public à Paris au dix-huitième siècle*, Ed. Macula, Paris.

CUCHE, D., (1996), *La Notion de culture dans les sciences sociales*, Ed. de La Découverte, Paris.

CURTIL S., et CVACH., M., (2003), *L'art par 4 chemins*, Ed. Milan Jeunesse, Paris.

[Défense et illustration de la notion d'arts plastiques \(et de celle d'arts appliqués\)](#), Mars 2002.

DAGEN, P., (1997), *La haine de l'art*, Ed. Grasset, Paris.

DAMISCH, H., (1972), *Théorie du nuage, Pour une histoire de la peinture*, Ed. du Seuil, Paris.

DANTO A., (1993), *La transfiguration du banal*, Ed. du Seuil, Paris.

DANTO, A., (1988), *Le monde de l'art*, dans : Philosophie analytique et esthétique, Ed. D. Lories, Librairie des Méridiens, Klincksieck.

DANTO, A., (1992), *Après la fin de l'art*, Editions du Seuil, Paris.

DARRAS B., (1996), *Au commencement était l'image. Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris, Ed. ESF .

DARRAS, B., (2006), [De l'éducation artistique à l'éducation culturelle](#) UNESCO Conférence mondiale sur l'éducation artistique. Lisbonne, 6-9 mars.

DARSEL, S. et POUIVET, R., (2008). *Ce que l'art nous apprend, les valeurs cognitives dans les arts*. Ed. Presses Universitaire de Rennes.

DAUTUN, J.-P., (1995), *10 modèles d'analyse d'image, percevoir, déchiffrer, exprimer*, Ed. Marabout Savoirs, Allier (Belgique).

DE DUVE, T., (1989), *Au nom de l'art. Pour une archéologie de la modernité*, Ed. de Minuit, Paris.

D'ENFERT, R., (2003), *L'enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin géométrique (1750-1850)*, Ed. Belin, Paris.

[DE GAULEJAC](#), V., (1996), *S'autoriser à penser...*, LCS : Laboratoire de Changement Social, Université Paris 7 Denis-Diderot.

DE GAULEJAC, V., (2007), (Coord. par), *Itinéraires de sociologues, Histoires de vie et choix théoriques en sciences sociales*, Changement social N° 11 (BOUDON, R., CROZIER, M., LAPASSADE, M., MARTUCCELLI, D., PAGES, M., RHEAUME, J., TOURAIN, A., Ed. L'Harmattan, Paris.

[DE GAULEJAC](#), V., (2009), *Qui est « je » ?, ou la difficile construction de soi dans l'hypermodernité*, Discussion de l'ouvrage de Vincent de Gaulejac *Sociologie clinique du sujet*, Éd. du Seuil, Paris.

DE LANDSHEER, G., et DE LANDSHEER, V., (1976), *Définir les objectifs de l'éducation*, Presse Universitaire de France, Paris.

DE MÈREDIEU, Fl., (1994), *Histoire Matérielle et Immatérielle de l'art moderne*, Ed. Bordas, Paris.

DE MÈREDIEU, Fl., (2005), *Arts et nouvelles technologies, L'art contemporain*, Ed. Larousse. Paris.

- DE MONTMOLLIN, M., et al., (1990-1996), *L'ergonomie*. Ed. de la Découverte, 3^{ème} édition, Paris.
- DE SINGLY, F., (2007), *Sociologie de la famille contemporaine*, Ed. Armand Colin, Paris.
- DEBRAY, R., (1992), *Vie et mort de l'image, une histoire du regard en Occident*. Bibliothèques des Idées, Ed. Gallimard, Paris.
- DELAPLACE, J., FRANGNE, P.-H., & MOUËLLIC, G., (Eds.), (2011), *La pensée esthétique de Gérard Genette*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes
- DELEUZE, G., (1981), *Francis Bacon, logique de la sensation*, Ed. de la Différence, Paris
- DELEUZE, G., (1988), *Le Pli, Leibniz et Le Baroque*, Ed. de Minuit, Paris.
- DELEUZE, G., (1991-2005), *Qu'est-ce que la philosophie ?* Ed. de Minuit, Paris.
- DEMARTINI, D., (2009), *Le processus de création picturale: analyse phénoménologique*, Ed. L'Harmattan, Paris.
- DENIZEAU, G., (2008), *Le dialogue des arts*, Ed. Larousse, Collection Reconnaître-Comprendre, Mateu-Cromo, Pinto, Espagne.
- DEVELAY, M., (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Ed. ESF, Issy-les-Moulineaux.
- DEVELAY, M., (2007), *Donner du sens à l'école*, Ed. ESF (6^{ème} édition), Pratiques et enjeux pédagogiques, Issy-les-Moulineaux.
- DEWEY, J., (1931/1934-2007), *L'art comme expérience (Art as experience)*, Traduction Cometti, Publication de l'Université de Pau, Ed., Farrago, (Dewey, J., *Art as Experience*, Minton, Balch & Co, New York), Folio-essais, Ed. Gallimard, Collection Folio essais, (préface de Richard Shusterman), Paris.
- DEWEY, J., (1938-2005), *Expérience et éducation*, Ed. Armand Colin, Paris.
- DIDI-HUBERMAN, G., (1985), *La Peinture incarnée*, Ed. Minuit, Paris.
- DIDI-HUBERMAN, G., (1990), *Devant l'image. Question posée aux fins d'une histoire de l'art*. Ed. de Minuit, Paris.
- DIDI-HUBERMAN, G., (1992), *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Ed. de Minuit, Paris.
- DIDI-HUBERMAN, G., (2000), *Devant le temps*, Minuit, Paris.
- DIDI-HUBERMAN, G., (2001), *L'homme qui marchait dans la couleur*, Ed. de Minuit, Paris.
- DISSANAYAKE, H., (2003), *The Core of Art : Making Special*, Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies Volume 1, N° 2Fall 2003
- DOCQUIERT, F., (ss.dir.), (2011), *Commissariat comparé. Histoire d'expositions*, Ed. Paradox, Paris.
- DOGUET, J.-P., (2007), *L'art comme communication, Pour une re-définition de l'art*, Ed. Armand Colin, Paris.
- DOMINICÉ, P., (2003), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Ed. L'Harmattan, Collection Défi-Formation, Paris.
- DOMINO, C., (2004), *L'art moderne*, Ed. Scala Tableaux choisis, Centre Pompidou, Paris.
- DOMINO, C., (2004), *La sculpture moderne*, Ed. Scala Tableaux choisis, Centre Pompidou, Paris.
- DOMINO, C., (2005), *A ciel ouvert*, Ed. Scala Tableaux choisis, Centre Pompidou, Paris.
- DOMINO, C., (2005), *L'art contemporain*, Ed. Scala Tableaux choisis, Centre Pompidou, Paris.
- DONNAT, O., (2003), (ss. dir.) *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Ed. de La Documentation française, Paris.
- DONNAT, O., (2008), *Les pratiques culturelles des Français à l'heure du numérique*, Enquête publique, Ed. de La Découverte, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris.
- DOUADY, R., (1980), *Approche des nombres réels en situation d'apprentissage scolaire*, Recherches en Didactique des Mathématiques.

- [DOUDIN](#), P-A., (2007), *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, Symposium : Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ? Strasbourg.
- DROZ, R., (2001), *Musique et Emotions*, Revue : Actualités psychologiques, 25, Institut de psychologie, Université de Lausanne.
- DUBORGEL, B., (1983), *Imaginaire et pédagogie, de l'iconoclaste scolaire à la culture des songes*, Ed. Le sourire qui mord, Paris.
- DUBORGEL, B., (2001), *La maison, l'artiste et l'enfant*, Collection Travaux du CIEREC Ed. des Publications de université de Saint-Étienne.
- DUBORGEL, B., (2001), *La maison, l'artiste et l'enfant*, Ed. des Publications de l'université de St. Étienne, St. Étienne.
- DUBUFFET, J. (1973-1999). *L'homme du commun à l'ouvrage*. Ed. Gallimard, Collection Folio essais, St.Amand (Cher).
- DUCAT, P., et MONTENOT J., (2004), *Philosophie le manuel*, Ed. Ellipses, Paris.
- DUCHAMP, M., (1958-1994), *Duchamp du signe*, Ed. Champs Flammarion, Paris.
- DUCROT, O., et SCHAEFFER, J.-M., (1995), *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, Ed. du Seuil, Paris.
- [DULGUEROVA](#), E., (2014), *SCHAEFFER, Jean-Marie, Pourquoi la fiction?*, CINÉMAS, vol. 12, N°1, Université de Montréal,
- DUPLESSIS, Y., (1995), *Le surréalisme*, PUF (Presses universitaires de France), (15^{ème} édition corrigée), Paris.
- DURAND, M., (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Presses universitaires de France), Paris.
- DURAND, M., (2012), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*, Perspectives en éducation & formation, Ed. De Boeck, Bruxelles.
- [DURAND](#), M., RIA, L., FLAVIER, E., (2002), *La culture en action des enseignants*, Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVIII, N°1.
- DURKHEIM, E., (1893) *La division du travail social*, ([version numérique](#), fév. 2013)
- DURKHEIM, E., (1897-2007) *Le suicide*, Quadrige, Grands Textes, PUF (Presses universitaires de France), Collection quadrige Grands textes. Paris.
- DUVIN-PARMENTIER, B., (2010) *Pour enseigner l'histoire des arts, Regards interdisciplinaires*, SCEREN (Service culture, éditions, ressources pour 'Education nationale), CRDP (Centre régional de documentation pédagogique) Académie d'Amiens, CRAP Cahiers pédagogiques, Collection : repères pour agir, second degré, Amiens.
- DYSON, B., (2001), *Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program*, Journal of teaching in Physical Education, 20(3) : 264-281.
- ECO, U., (1965-1979), *L'œuvre ouverte*, Ed. du Seuil, Collection Points essais, Paris.
- ECO, U., (1992), *Les limites de l'interprétation*, Grasset, Paris.
- ECO, U., (1996), *Interprétation et surinterprétation*, PUF, Paris
- EDWARDS, B., (2002), *Dessiner grâce au cerveau droit*, Ed. Mardaga, Paris.
- [EIDELMAN](#), J., (1999), *La réception de l'exposition d'art contemporain Hypothèses de collection*, dans : Publics et Musées. N°16, *Le regard au musée* (ss.dir. Pascal LARDELLIER) : 163-192.
- EIDELMAN, J., DESSAJAN, S., CORDIER, J. P., & PEYRIN, A. (2008), *Nouveaux regards sur l'éducation artistique, nouvelles formes de médiation muséale : Une étude de réception auprès des adolescents en visite scolaire au Centre Georges Pompidou*, dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, pp 433-439, Documentation Française /Centre G. Pompidou, Paris.

EMERSON, R., (1844), Expérience, dans : Essais 2, textes originaux sur le site, dans : vol. 3 N°2. ([Version numérique](#) octobre 2012).

[ERICSSON](#), K.-A., (2003), *Valid and Non-Reactive Verbalization of Thoughts During Performance of Tasks*, Journal of Consciousness Studies, 10, No. 9-10, 2003, pp. 1-18, Floride, USA.

ESPINASSY, L., (2003), *Analyse de l'activité des professeurs d'arts plastique au collège*, dans R. Amigues, D. Faïta, M. Kherroubi (Ed.), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*, Revue Skholê, N° spécial.

ESQUENAZI, J.-P., (2007), *La notion d'œuvre*, dans LE QUÉAU, P., (Ed.), *20 ans de sociologie de l'art, tome 1*, pp185–197, L'Harmattan, Paris.

ESQUENAZI, J.-P., (2007), *Sociologie des œuvres, de la production à l'interprétation*, Ed. Armand Colin, collection « U Sociologie », Paris.

ÉTIENNE, R., (2009), Accompagner le changement en éducation scolaire, une évolution décisive pour former les enseignants à l'université? Dans R. ÉTIENNE, M. ALTET, C. LESSARD, L. PAQUAY, Ph. PERRENOUD (Eds.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* De Boeck, Bruxelles.

ÉTIENNE, R., BALDY, A., René BALDY, R., BENEDETTO P., (1992), *Le projet personnel de l'élève* Ed Hachette éducation, Paris.

EUZET, J.-P., MEARD, J.-A., (1998), *Identification des incidents critiques et pratique réflexive chez les enseignants de lycée/collège débutants en E.P.S*, dans C. Amade-Escot (Ed.), *Recherches en E.P.S. : bilan et perspectives* (pp. 163–170). Revue EPS.

FABLET, D., (2001), *La formation des formateurs d'adultes*, Ed. L'Harmattan, Collection Savoir et formation, Paris

FABRE, M., (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF (Presses universitaires de France), Paris.

FAÏTA, D., SAUJAT, F., (2010), *Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique*. Dans YVON, F., SAUSSET, F., *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Ed. des Presses de l'université, Laval.

FALCY, J.-P., TOURNEUX, M., LAMBERT, J., LEGRAND, M., BUONOMO, M., ALLARD, P., VECK, B., GUYON, S., et RUMELHARD, G., (1997), *Question, problème, problématique, La problématique d'une discipline à l'autre*. Ed. ADAPT, Paris.

[FALLERY, B., RODHAIN, F.](#), (2007), *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*, 16^{ème}, AIMS, (Association Internationale de Management Stratégique), Conférence Internationale de Management Stratégique, Montréal.

FALLERY, B., RODHAIN, Fl., (2007), *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicales, linguistique, cognitive et thématique*, XVIème Conférence de l'association internationale de management stratégique, AIMS, Montréal, Canada.

[FAUCHER, CH.](#) (2005), Entretien avec Gilbert Pélissier, propos recueillis par Faucher Christian.

[FAVRE, D.](#), (1995), *Conception de l'erreur et rupture épistémologique*, Revue Française de Pédagogie, N° 111, avril-mai- Volume N° 51, Juin 1954, American, Institute, for Research, Université Of Pittsburg.

FAVRE, D., (2007), *Transformer la violence des élèves*, Ed. Dunod, Paris.

[FAVRE, D., RANCOULE, Y.](#), (1993), *Peut-on décontextualiser la démarche scientifique*, Revue Aster, INRP, N° 16.

- FECHNER, G., (1825-1998), *Anatomie comparée des anges*, Suivi de *Sur la danse*, philosophie imaginaire, Edition de l'Eclat, Paris.
- FÉLIX, J.-J., (2011), *Enseigner l'art de la danse ?*, Ed. De Boeck, Paris.
- FERRIER J.-L., et LEPICHON, Y., (1995), *L'aventure de l'Art au XX^{ème} siècle*, Ed. du Chêne, Paris.
- FERRIER, J.-L., (1995), *L'aventure de l'art au XX^{ème} siècle*, Ed. Hachette-du Chêne, Paris.
- FERRIER, J.-L., (1999), *Brève histoire de l'art*, Ed. Hachette, Paris.
- FINGER, S., ZAIDEL, D. W., BOLLER, F., & BOGOUSLAVSKY, J., (Eds.), (2013), *The Fine Arts, Neurology, and Neuroscience : New Discoveries and Changing Landscapes*, Elsevier Science.
- [FLANAGAN](#), J., C., (1954), *The critical incident technique [La technique de l'incident critique]*, *Psychological Bulletin*, Jul.; 51(4) pp 327-358.
- FLEURY, L., (2007), *L'art, l'émotion et les valeurs*, Contribution d'une sociologie des émotions à la sociologie de l'art, de la culture, dans P. LE QUEAU (Ed.), *20 ans de sociologie de l'art, tome 2*, pp 149-161, L'Harmattan, Paris
- FONTANIER, P., (1977), *Les figures du discours*, Champs Linguistique, Ed. Flammarion (Introduction de G. Genette) Paris
- FOUCAULT, M., (1966), *Les mots et les choses*. Ed. Gallimard, Collection Tel, (édition 1990), St. Amand (Cher), France
- FOUCAULT, M., (1984), *Dits et écrits. Des espaces autres*. Ed. Gallimard.
- FOULQUIE, P., (1978), *Vocabulaire des Sciences Sociales*, PUF (Presses universitaires de France), Paris.
- FRANCASTEL, P., (1970), *Études de sociologie de l'art*, Ed. Denoël-Gonthier, Paris.
- FRANÇOIS, F. (1990), (dir. et al) *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* Ed. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel.
- [FREINET](#), C., (1993), dossier par BIZIEAU, Ch., avec le concours de LEFEUVRE, A., le *Nouvel Educateur*, N° 50.
- FREYDEFONT, M., (2007), *Petit Traité de Scénographie, Représentation de lieu/ Lieu de représentation*, Ed. Joca Seria, Collection Les carnets de la Maison de la Culture de Loire-Atlantique, N° 10, pp 23.
- GADAMER, H.G., (1992), *L'Actualité du Beau*, Ed. Alinéa, Traduction Elfie Poulain, Aix-en-Provence.
- GAILLOT, B.A., (1997), *Arts Plastiques - Eléments d'une didactique-critique*, Ed. Presse Universitaire de France, Collection L'éducateur, France.
- GAILLOT, B.-A., (2009), *L'approche par compétences en arts plastiques*. Maître de conférences honoraire en didactique des arts plastiques, Université-IUFM d'Aix-Marseille, France. Intervention à Marseille le 18 mars 2009.
- GARDNER, H., (1996), *Les intelligences multiples*, Ed. Retz, Paris.
- GARDNER, H., (2008), *Le « Project Zero » de Harvard, Trois leçons*, dans : Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, Actes du Symposium International, Paris, 10-12 janvier, 2007, Documentation Française, Centre G. Pompidou, Paris.
- GARDNER., (1997), *Gribouillage et dessins d'enfants, leur signification*, Ed. Mardaga, Liège.
- GARRAUD, C., (1994), *L'idée de nature dans l'art contemporain*, Ed. Flammarion, Paris.
- GAUDIN, T., (1997), *Introduction à l'économie cognitive*, Ed. de l'aube, Paris.
- GEFEN, A., VOUILLOUX, B., (Eds.), (2013), *Empathie et esthétique*, Ed. Hermann Paris
- GELL, A., (1998), *Art and Agency : an Anthropological Theory*, Oxford University Press, Oxford.

- [GENDRON, B.](#), (2008), *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant*, 5^{ème} Colloque Question de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, Brest, France.
- GENËT, J., (1949), *Le journal du voleur*, Ed. Gallimard, Paris.
- GENETTE, G., (1999-2012), *Des genres et des œuvres*, Ed. du Seuil, Collection Essais point, Paris.
- GENETTE, G., (1997-2010), I. *L'œuvre de l'art*, II. *La Relation esthétique*, Ed. du Seuil, (Tomes 1 et 2 réunis), Paris.
- GERVEREAU, L., (2008), *Images, une histoire mondiale*, Ed. SCEREN-CNDP, Ed. Nouveau monde, Zarnadi Group, Italie.
- GERVEREAU, L., (2010), *Dictionnaire mondial des images*, Ed. du Nouveau monde, Paris.
- GINTZ, C., (1979), *Regards sur l'art américain des années soixante : Anthologie critique*, Ed. Territoires.
- GIRAUDEAU, A., (2007), *Arts visuels et collections*, Ed. SCEREN-CRDP, Poitou-Charentes.
- GOFFMAN, E., (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1, *La présentation de soi*, Traduction Alain Accardo, Ed. de Minuit, Paris.
- GOLDBERG, M., (2005), *Integrating the arts: an approach to teaching and learning in multicultural and multilingual settings*, Allyn & Bacon, (3e ed.), Londres/Royaume-Uni
- GOLEMAN, D., (2003), *L'intelligence émotionnelle*, Ed. J'ai lu, Collection bien-être N° 7130, Paris.
- GOMBRICH, E., H., (1962-1983), *L'écologie des images*, Ed. Flammarion, Paris
- GOMBRICH, E., H., (2006), *Histoire de l'art*, Ed. Phaidon, Paris
- GOMBRICH, E., H., (1959-1971), *L'Art et l'illusion. Psychologie de la représentation picturale*, Ed. Gallimard, (1^{re} éd. en anglais, National Gallery, Washington, 1959).
- GONTHIER, J., (1990), *Dessin et Dessin, Pédagogie et contenu des arts plastiques*, Ed. ESF, Collection Science de l'Education, Paris.
- GOODMAN, N. (1978), *Quand y-a-t-il art ?* dans LORIES, D., (Ed.), *Philosophie analytique et esthétique* (1e éd. "When is Art?", dans Ways of Worldmaking, 1978, pp. 199-210). Ed. Klincksieck, Paris.
- GOODMAN, N., (1976-1990), *Langages de l'art : une approche de la théorie des symboles*. Ed. Jacqueline Chambon. Nîmes.
- GOODMAN, N., (1984-1996), *L'art en théorie et en action*, Ed. Gallimard, Collection Folio Essais, Paris.
- GOODMAN, N., (1990), *Le langage de l'art*, Ed. Hachette Littératures, Paris.
- GOODMAN, N., (1992), *Manières de faire des mondes*, Ed. Jacqueline Chambon, Nîmes.
- GOSELIN, P., LE COGUEC, E., (2006), *La recherche Création, Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Presse Universitaire du Québec, Canada.
- [GOTTESDIENER, H., VRIGNAUD, J.-C., & VILATTE, P.](#), (2008), *Image de soi-image du visiteur et pratiques des musées d'art*. Collection N° 3, Culture études, Pratiques et Publics.
- GREEN, A., (1992), *Révélation de l'inachèvement*, Ed. Flammarion, Collection Idées et recherche, Paris.
- GREENBERG, (1961-1988), *Art et Culture*, Ed. Macula, Paris.
- GRENIER, C., (2008), *La revanche des émotions, Essais sur l'art contemporain*, Ed. du Seuil, Paris.
- GRENIER, J., (1959), *Essais sur la peinture contemporaine*, Ed. Gallimard, Paris.
- GRENIER, J., (1970), *L'Art et ses problèmes*, Ed. Rencontre, Lausanne.
- GROMER, B., (2002), *Francis Ponge, un poète*, Ed. Gallimard, Collection Folio Junior, Paris.
- GRONDIN, J., (2006), *L'herméneutique*, PUF, Paris.

- GROSSMANN, F., (1998), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit, Hommage à Michel Dabène*, IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- GUILFORD (J. P., (1955), *Les dimensions de l'intellect*, in *L'analyse factorielle et ses applications*, Ed. C.N.R.S., (55-73), Paris.
- GUILFORD, J. P., (1950), *Creativity*, *Amer. Psychologist*, USA.
- GUILLÓ, A., (2010), *Écrits d'artistes au XXème siècle*, Coll. 50 questions, Ed. Klincksieck, Paris.
- HABERMAS, J., (1988), *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Ed. Payot, réd, Paris.
- HAMELINE, D., (1971), *Du savoir des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Ed. Gauthier-Villars, Paris.
- HAMELINE, D., et DARDELIN, M.-J., (1977), *La liberté d'apprendre, situation II*, Ed. Ouvrières, Paris.
- HARRIS, P.L., PONS, F., (1989), *Children an emotion : The development of psychological understandin*, Blackwell, Oxford.
- HATCHUEL, F., (2007), *Savoir, apprendre, transmettre*, Ed. de la Découverte, Collection Poche, Paris.
- HEIDEGGER, M., (1935-1952), *Introduction à la métaphysique*, Gallimard, Paris.
- HEINICH N., (2001), *Art Contemporain, Dérision et Sociologie*, CNRS, Centre de Recherche sur les Arts et le Langage, Hermès 2001, N°29.
- HEINICH, N., (1990), *Perception esthétique et catégorisation artistique : comment peut-on trouver ça beau ?* Ed. Les Éperonniers, Bruxelles.
- HEINICH, N., (1998), *L'art contemporain exposé aux rejets : pour une contribution à une sociologie des valeurs*, Hermès, La Revue, 1996, N° 20 pp193-204.
- HEINICH, N., (1998), *L'art contemporain exposé aux rejets, études de cas*, Ed. Jacqueline Chambon, Nîmes.
- HEINICH, N., (1998a), *Ce que l'art fait à la sociologie*, Éd. de Minuit, Paris.
- HEINICH, N., (1998b), *Le triple jeu de l'art contemporain*, Ed. Gallimard, Paris.
- HEINICH, N., (2001), *Sociologie de l'art*, Ed. de la Découverte, Paris.
- HEINICH, N., (2009), *Faire voir. L'art à l'épreuve de ses médiations*, Ed. Les Impressions Nouvelles, Paris
- HEINICH, N., AKRICH M., CALLON, M., et LATOUR, B., (2006), *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*, Ed. Presses des Mines, Paris.
- [HENNION](#), A., (1993), *L'histoire de l'art : leçons sur la médiation*, *Réseaux*, 11(60), pp 9-38. doi:10.3406/reso.1993.2365.
- HENNION, A., (1993), *La passion musicale*, Ed. Métailié, Collection Sciences Humaines, Paris.
- HJORT, M., LAVER, S., (Eds.), (1997), *Emotion and the Arts*. Oxford University Press, Oxford
- HÖLDERLIN, F.,(1797-1799,1993), *Odes, Elégies, Hymnes*, Ed. Poésie Gallimard, Paris.
- HONORÉ, C., (2005), *Eloge de la lenteur*, Ed. Marabout, Paris.
- HOUDE, O., et al., (1998), *Vocabulaire des sciences cognitives*, PUF, Paris
- HUBER, M., (2007), *Former des formateurs. Quels outils pour quelle stratégie ?*, Pédagogie et Formation, Ed. Chronique sociale, Lyon.
- HUISMAN, D., et VERGEZ, A., (2003), *Histoire des Philosophes illustrée par les textes*, Ed. Nathan, Paris.
- HUME, (1757-2000), *De la norme du goût*, dans *Essais esthétiques*, Traduction R. Bouveresse, Ed. Flammarion, Paris.
- HUYSMANS, J.-K., (1884), *A Rebours*, Les Editions G. Grès et Cie, Paris.

- ITTEN, J., (1967-1985), *L'art de la couleur*, (Ed. américaine en 1961), Ed. Dessain et Tolra, Paris.
- ISER, W., (1976-1985), *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*. Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles.
- ISHIKAWA, M., (2012), *Young people's encounters with museum collections: Expanding the range of contexts for art appreciation*. *International Journal of Education through Art*, 8(1), pp 73-89.
- JAMES, W., (2007), *Philosophie de l'expérience*, Paris, Les Empêcheurs de Penser en Rond.
- JAUBERT, M., REBIERE, M., (2002), *Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif*, dans BUCHETON, D., CHAVANNE, J.-CH., (2002), (ss.dir), *Parler, et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, Coll. Education et Formation, Paris.
- JAUSS, H.-R., (1978 et 1988), *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, (abrégé en *AELH*), (Traductions de Jauss réparties dans deux volumes : *Pour une esthétique de la réception*, Traduction C. Maillard, Gallimard, Paris en 1978, et *Pour une herméneutique littéraire*, trad. JACOB, M., Gallimard, Paris en 1988).
- JEAN, A., (2012), *L'analyse des imprévus et des événements dans le cadre de la cohérence entre théorie et pratique*, dans DESJARDINS, J., ALTET, M., ÉTIENNE, R., PAQUAY, L., & P. PERRENOUD (Eds.), *La formation des enseignants : entre recherche de cohérence et refus de la pensée unique*, De Boeck, Bruxelles.
- JEFFERS, C. S., (2009), *On Empathy: The Mirror Neuron System and Art Education*, Revue : *International Journal of Education & the Arts*, 10 (15).
- JIMENEZ, M., (1997), *La psychologie de la perception*, Ed. Flammarion, Collection Dominos, France
- JIMENEZ, M., (1997), *Qu'est-ce que l'esthétique ?*, Ed. Gallimard, Collection Folio essais, Inédit Paris.
- JIMENEZ, M., (2005), *La querelle de l'art contemporain*, Ed. Gallimard, Paris.
- [JOLIAT, F.](#), (2010), *La mesure de l'aptitude musicale: ses théories, ses outils et ses résultats*, Professeur HEP-BEJUNE, Médecine de Art, Neuchâtel, Suisse.
- JOLLY, G., (2008), *Le réel à l'épreuve des arts, l'écran, la rue, la scène*. L'Harmattan.
- [JOLY, A.](#), (2009), *Pédagogie de l'incident critique dans la formation des responsables*, Revue Internationale de psychologie, Éditeur : [ESKA](#), site internet.
- JOLY, M., (2009), *Introduction à l'analyse de l'image*, Ed. Armand Colin, (2^{ème} édition), Collection 128, Paris.
- JORRO, A., (2000), *L'enseignant et l'évaluation : Des gestes évaluatifs en question*, De Boeck-Université,
- JORRO, A., (2002), *Professionaliser le métier d'enseignant*, Ed. E.S.F., Paris.
- JORRO, A., (2010), *Cultures du développement professionnel, stratégies d'acteurs et dilemmes évaluatifs*
- JORRO, A., et DE KETELE, J.-M., (2013), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Ed. De Boeck, Bruxelles.
- JOURNOT, M.-Th., et MARIE M., (2004), *Le vocabulaire du cinéma*, Ed. Armand Colin, Collection 128, Paris.
- [JOYEUX, B.](#), (2005), *article sur Lars le Blunck (Hg : Les mécanismes dans le changement : Art contemporain entre mécanisme et effet*, Ed. de Silke, Munich.
- JULLIEN, F., (1996), *Traité de l'efficacité*, Ed. Grasset Le livre de poche, Collection Biblio essais, Paris.

- JULLIEN, F., (2003), *La Grande Image n'a pas de forme, ou du non-objet par la peinture*, Ed. du Seuil, Paris.
- JULLIER, L., (1998), *Les images de synthèse*, Ed. Nathan Université, Collection 128, Paris.
- JUNOD, P., (2007), *Chemins de traverse : essais sur l'histoire des arts*, Ed. Infolio, Paris.
- KANDINSKY, W., (1926-1991), *Point et ligne sur plan, contribution à l'analyse des éléments de la peinture*, Traduction Suzanne et Jean LEPIEN, Editions de Philippe SERS, nouvelle édition, collection Folio essais N°168, Ed. Gallimard, Paris.
- KANDINSKY, W., (1969-1988), *Du spirituel dans l'art*, Ed. Gallimard, Paris.
- KANT, E., (1790), *Critique du jugement, suivi de sur le sentiment du beau et du sublime*, ([Version numérique](#)), Traduction J. Barni, Ed. Librairie philosophique de Ladrance, Paris.
- KAUFMAN, J.-C., (1996), *L'entretien compréhensif*, Ed. Nathan, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., (2005), *Le discours en interaction*, A. Colin, Paris.
- KERLAN A., (2004), *Art as education, Dans quelle mesure l'art peut-il être le cœur des apprentissages ?* ISPEF (Institut des Sciences et de Pratiques d'Education et de Formation), Université Lumière Lyon 2, UMR Education et Politiques. Texte d'intervention ...p 1. Paris, Théâtre du Châtelet, RESEO conférence, 13 novembre 2004.
- KERLAN, A., (2004), *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Ed. Presse Universitaire de Laval, Québec.
- KERLAN, A., (2005), *Des artistes à la maternelle*, CRDP (Centre régional de documentation pédagogique), Lyon.
- [KERLAN](#), A., (2011), *Enseigner l'histoire des arts*, INRP, 24-28 janvier 2011.
- KERLAN, A., ERUTTTI, R., (2008), *Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages*. Evaluation d'un dispositif d'artistes en résidence, dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, pp 241–247, Documentation Française, Centre G. Pompidou, Paris.
- KIESLER, C.A., (1971), *The Psychology of Commitment*, Academic Press, New York.
- KLEE, P., (1925-1998), *Théorie de l'art Moderne*, Ed. Gallimard, Collection Folio essais, (1924 :1^{ère} parution), Paris
- KLEIN, E., (1999), *Le temps*, Ed. Flammarion, Collection Dominos, Evreux, France.
- KLEIN, J.-P., (2002), *L'art thérapie*, PUF (Presses universitaires de France), Collection Que sais-je ?, Paris.
- KLEIN, J.-P., et VIALLEFOND, M., (Coord. par) (2002), *Art, pédagogie, thérapie*. Ed. CNEFEI (Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée).
- [KOWALCHUK, E.-A., STONE, D.](#), (2003), *Art Education Courses for Elementary Teachers: What Really Happens?* Visual Arts Research, pp. 144-154, University of Illinois Press.
- KRAUSS, R., (1985-1993), *L'originalité de l'avant-garde et autres mythes modernistes*, Ed. Macula, Paris.
- LACERTE, S., (2007), *La médiation de l'art contemporain*, Ed. d'Art Le Sabord, Trois-Rivières, Québec.
- LAFARGUE, B., (2001), *l'art des figures*, Revue semestrielle éclectique, *Figures de l'art* N°5
- LAFON, M., (2011), *Le musée philosophique, quand les tableaux donnent à penser*, Ed. Milan, Toulouse.
- LAFORTUNE, L., DANIEL, M.-F., & DOUDIN, P.-A., (2005), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*. Ed. Presses de l'UQAM (Presses de l'Université du Québec), Sainte-Foy.
- [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*

réactions affectives, Sciences-Croisées, N°7 et 8, Soins de l'âme, Département des Sciences de l'éducation Université du Québec (Trois-Rivières).

LAGOUTTE, D., (1990), *Les arts plastiques, objectifs, enjeux et finalité*, Colin, Paris.

LAGOUTTE, D., (1991-1994), *Enseigner les arts plastiques*, Ed. Hachette, Collection Pédagogie pratique à l'école, Paris.

LAGOUTTE, D., (1993), *La valise musée*, Hachette, Paris.

LAGOUTTE, D., (1997), *Introduction à l'histoire de l'art*, Ed. Hachette Supérieur, Collection Les Fondamentaux, Paris.

LAGOUTTE, D., (2008), *Comment enseigner l'histoire des arts au cycle 3*, Ed. Hachette Education, Paris.

LAHIRE, B., (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Ed. Nathan, Paris.

LAHIRE, B., (2000), *L'Homme pluriel. La sociologie à l'épreuve des individus*, dans, *La sociologie. Histoire et idées: 269-276*, Ed. des sciences de l'homme, Paris.

LAHIRE, B., (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Ed. Nathan, Paris.

LAHIRE, B., (2006-2011), *La culture des individus*, Ed. de La découverte, Collection Poche N°230, (1^{ère} édition 2006), St Amand (Cher).

LAMIZET, B., (2000), *La médiation culturelle*, Ed. L'Harmattan, Paris.

LANDSHEERE, G., (1992), *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, CARROL, J.B., (*A Model of School Learning, Teachers College Record*, 1963), Ed. Labor, 6^{ème} édition, Bruxelles.

LARMINAT, M.-H., (1984), *Objets en dérive*, Ed. Dessain et Tolra, Centre Georges Pompidou, Atelier des Enfants, Paris

LE BOT, M., (1977), *Figures de l'art contemporain*, Ed. (UGE), Union Générale d'Édition coll. 10 /18, Paris.

LE BOT, M., (1982), *L'œil du peintre*, Ed. Gallimard, Paris.

LE BOT, M., (1988), *L'expérience artistique*, Esprit, N° 138, Paris.

LE BOTERF, G., (1997), *Compétence et navigation professionnelle*, Ed. Les éditions d'organisation, Paris.

LE BOTERF, G., (1997), *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Ed. Les Editions d'organisation, Paris.

LE BRETON, D., (1991), *Passion du risque*, Ed. Métailié, Collection Traversées, Paris.

LE BRETON, D., (2008), *Convaincre sans manipuler - Apprendre à argumenter*, Ed. de la Découverte, Paris.

LE BRETON, D., (2012), *Sociologie du risque*, Ed. PUF (Presses universitaires de France), Collection Que sais-je ?, Paris.

LE QUÉAU, P., (2005), *20 ans de sociologie de l'art, La formation des émotions*, (ss. Dir) PEQUIGNOT B., Ed. L'Harmattan, Paris.

LE QUERLER, N., (1996), *Typologie des modalités*, Ed. des Presses Universitaires de Caen, Caen.

LE THOREL-DAVIOT, P., (1996), *Petit dictionnaire des artistes contemporains*, Ed. Bordas, Paris.

[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 éactive*, @ctivités, volume 5 N° 1

LECERCLE, J.-J., SHUSTERMAN, R., (2002), *L'Emprise des signes : Débat sur l'expérience littéraire*, Ed. Seuil, Paris.

LEFORT-MUNÓZ, F., FUMA, Y., RUBY, C., SALMONA, M., et BOUILLET, A., (ss. dir.) (2001), *A la recherche d'une éducation esthétique : rudiments, affinités, enjeux*, N°17, les

- cahiers du CERFEE, (Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement), Publications Montpellier III.
- LEGAL, Y., (2007), *Arts visuels et voyages, civilisations imaginaires, cycles 1, 2, 3 et Collège*, Ed. SCEREN-CRDP, Poitou-Charentes.
- [LEGUILLION](#), P., (2009), *Refaire, « réactiver », une œuvre d'art, est-ce une œuvre ?*
- LEIF, J., (1984), *L'apprentissage, conditionnements et libres choix*, Ed. Delagrave, Paris
- LEMONCHOIS, M., (2003), *Pour une éducation esthétique. Discernement et formation de la sensibilité*.Ed. L'Harmattan.
- LENOIR, Y., et PASTRE, P., (2008), *Didactique professionnelle et didactiques des disciplines en débat*, Ed. Octarès, Toulouse.
- LENOIR, Y., HASNI, A., (2001), *Développement d'une meilleure compréhension du concept d'interdisciplinarité en recherche*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, rapport de recherche du GRIFE : Groupe de recherche sur l'Interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement, 24/01/2001
- LEPLAT, J., (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, PUF (Presses universitaires de France), Paris.
- LEVERATTO, J.-M., (2000), *La mesure de l'art, sociologie de la qualité artistique*, Ed. La Dispute, Paris.
- LEVINAS, É., (1982-1994), *Éthique et infini*, Ed. Fayard, Collection Le livre de poche, Biblio Essais, Paris.
- LEVI-STRAUSS, C., (1962-1990), *La Pensée sauvage*, Ed. Pocket, Collection Agora, Paris.
- LEVI-STRAUSS, C., (1964-2009), *Le Cru et le cuit*, Ed. Plon, Paris.
- L'HERMITTE, S., et PARRINGTON, C., (1983), *Arts plastiques, 4^{ème}, 3^{ème}*, (Accompagné du Livret du professeur), Ed. Magnard, Collection arts plastiques, Paris. (Livret du professeur et du cahier de l'élève Explorations Plastiques, de PERREARD, D., et DARRAS, B., Niveau 1 et Niveau 2)
- L'HERMITTE, S., et PARRINGTON, C., (1983), *Arts plastiques, coll. Arts plastiques, 6^{ème}, 5^{ème}*, Editions Magnard, France. (Accompagné LOILIER, H., (1996), *Histoire des arts : de la Renaissance à nos jours*, Ed. Ellipses, Paris.
- LIPOVETSKY, G., (1983), *L'Ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Ed. Gallimard, Collection Les Essais N° 225, Paris.
- LISMONDE, P., (2002), *les arts à l'école, le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, Ed. Gallimard, Collection Folio, Paris.
- LIVET, P., (1998), *Des actions et des émotions aux phénomènes sociaux : cognition et interprétation, Intellectica [revue de l'Association Française Pour La Recherche Cognitive], 1-2(26-2)*, pp 57-77.
- [LORD](#), P. et [JONES](#), M. (2007), *Pupils's Experiences and Perspectives of the National Curriculum and Assessment: Final report for research review (1989-2006)*, QCA ; rapport accessible en ligne.
- LORIES, D., (Ed.). (1988), *Philosophie analytique et esthétique* (Textes rassemblés et traduits par D. LORIES. Trad. partielle d'un recueil éd. par MARGOLIS, J., *Philosophy looks at the Arts, Contemporary readings in Aesthetics*, Philadelphie : Temple Univ. Press, (1978) Klincksieck, Paris.
- LORIES, D., LENAIN, T., DESPRET, V., (2008), *Mimesis : approches actuelles*, Coll. Essais, ed. Exhibitions International, Paris.
- LOUICHON, B., (2009), *La littérature après coup*, Presses Universitaires, Rennes
- LOUIS, Ch., (1992), *Place des artistes*, Ed. SEDRAP, (Société d'Édition et de Diffusion pour la Recherche et l'Action Pédagogique), Paris.
- LUBART, T. (2003)., *Psychologie de la créativité*. Armand Colin, Paris

LURÇAT, L., (1974-2006), *Études de l'acte graphique*, Ed. Mouton (2006 version numérique), Ed. ESF, Issy-les-Moulineaux.

MAGER, R., (1997), *The "Wind of change"*, Training and Development Journal, 37 (10), pp12-20

[MAINGUENEAU](#), D., (2012), Que cherchent les analystes du discours, Argumentation et Analyse du Discours, Revue Electronique du Groupe ADARR (Revue argumentation et Analyse du Discours).

MAISON-ROUGE, I., PREVOST, J.-M., et SALEM, L., (1997), *L'art contemporain*, Ed. Milan, Collection Les essentiels, Toulouse.

MAIZIÈRES, F., (2011), *Education musicale à l'école primaire et rapport à la musique des enseignants*, dans Jean-Luc Leroy et Pascal

MALDINEY, H., (1973), *Regard Parole Espace*, L'Âge d'Homme, Lausanne.

MALDINEY, (1985-1988), *Art et existence*, Klincksieck, Paris

MALRAUX, A., (1996), *Le musée imaginaire*, Ed. Gallimard, Collection Folio essais, (première édition le 31 octobre 1947, puis 1915, remaniée en 1963 et parue en 1965)

MANGUEL, A., (1998), *Une histoire de la lecture*, Ed. Actes Sud, Arles..

MANIGLIER, P., (2003), *La culture*, Ed. Ellipses, Collection Philo-Notions, Poitiers.

MANZINI, E., (1989), *La matière de l'invention*, Coll. Inventaire Ed. du Centre Georges Pompidou, Paris.

[MANZINI](#), E., (2008), *Conférence des Ateliers de Ezio Manzini*, Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle, Paris.

MARCADE, B., (2009), *53 œuvres qui (m)'ébranlèrent le monde*, Ed. Beaux-Arts, Paris.

MARGOLIS, J., (1963), *The Language of Art and Art Criticism* : Wayne University Press, Detroit.

MARSHALL, B. et ROSENBERG, (2004), *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)* : Introduction à la *communication non-violente*, Ed. de la Découverte, Paris.

MARTINAND, L.-L., (1986), *Connaître et transformer la matière*, Ed. Peter Lang, Berne.

[MASSIN, M.](#), (2012), *Revue Proteus, Cahiers des théories de l'art des réflexions sur l'esthétique à la proposition d'une aïsthesis réfléchie*, N° 4, octobre 2012 - La place de l'esthétique en philosophie de l'art, Coordinateur : Bruno Trentini

MASSIN, M., (2013), *Expérience esthétique et art contemporain*, Ed. des Presses universitaires de Rennes, Collection Æsthética, Rennes.

MATISSE, H., (1972-2000), *Écrits et propos sur l'art*, Ed. Herman, Collection Savoir sur l'art, Paris.

MAUSS, M., (1950-1995), *Les techniques du corps*, dans *Sociologie et anthropologie*, PUF (Presses universitaires de France), Collection Quadrige, Paris.

MAY, H., O'DONOGHUE, D., & IRWIN, R., (2014), *Performing an intervention in the space between art and education*, International Journal of Education Through Art, 10(2), 163–177. doi:10.1386/eta.10.2.163_1

MAZIÈRE, F., *L'analyse du discours*, Que sais-je ?, Presse Universitaire de France, Paris.

MAZZONE, F., (2007), CASIER, J.-Ph., (ss. dir.), *Abécédaire de Bourdieu*, Vrin-Sils Maria. Mons Belgique.

Mc. CLOUD, S., (1993), *L'art invisible*, Ed. Vertige Graphic, Paris.

MEIRIEU, P., (1987), *Apprendre... oui, mais comment*, Ed. ESF, Paris.

MEIRIEU, P., (1990), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Ed. ESF. Paris.

MEIRIEU, Ph., (2001), [Apprendre de la ville : à l'intersection de l'espace et du temps](#). Rencontre nationale des classes de ville - Paris - 30 mai 2001.

[MEIRIEU](#), Ph., Site consacré à l'histoire et à l'actualité de la pédagogie.

- [MÉLÈSE](#), J., (1972), *L'analyse modulaire des systèmes de gestion A.M.S.*, Editions Hommes et Techniques, Paris.
- MENGER, P.-M., (2003), *Portrait de l'artiste en travailleur : Métamorphoses du capitalisme*, Ed. du Seuil, Collection La République des idées, Paris.
- [MENGER](#), P.-M., (2004), *Durkheim, Égalités et inégalités dans l'activité créatrice. Durkheim, Marx et Rawls devant l'individualisme artistique*, CESTA (Centre de Sociologie du Travail et des Arts), École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- MENGER, P.-M., (2005), *Profession artiste. Extension du domaine de la création*, Ed. Textuel, Paris.
- MERCER, N., HOWE, C. (2012), *Explaining the dialogic processes of teaching and learning: the value of sociocultural theory. Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 1, p. 12-21, University, Cambridge.
- MERLEAU-PONTY, M., (1964), *Le visible et l'invisible*. Ed. Gallimard, Paris.
- MESCHONNIC, H., (1988), *Modernité Modernité*, Ed. Gallimard, Collection Folio essais, St Amand (Cher), France.
- MICHAUD, Y. (1993), *Enseigner l'art ? Analyses et réflexion sur les écoles d'art*, Ed. Jacqueline Chambon, Nîmes.
- MICHAUD, Y., (1999-2009), *Critères esthétiques et jugement de goût*. Ed. Hachette Littérature, Collection Pluriel Arts, Paris.
- MICHAUD, Y., (2003), *L'Art à l'état gazeux*, Ed. Stock, Paris.
- [MICHAUX](#), B., (1995) philosophe, *Enseigner des problèmes*, [Inventaires, réseaux, dynamique des idées](#)
- MONDAIN, M.-J., (2001), *L'atelier d'art*, in Collectif Encyclopédia Universalis, édition électronique 2001.
- MILLET, C., (1987, 1994, 2005), *L'art contemporain en France*, Ed. Flammarion, Paris.
- MILLET, C., (1997), *L'art contemporain*, Ed. Flammarion, Collection Dominos, Paris.
- MILLET, C., (2007), *L'art contemporain Histoire et géographie*, Ed. Flammarion, Collection Champs, Paris.
- MOLES, A., (1986), *Théorie structurale de la communication et société*, ED. Masson, Paris.
- MONNIER, G., (1986), *Approche historique et critique de l'enseignement artistique : remarques sur ses fonctions réelles*. Art et Éducation, travaux du C.I.E.R.E.C. (Centre Interdisciplinaire d'Etudes et de Recherche sur l'Expression Contemporaine), Saint-Étienne.
- MONNIER, G., (1991), *Des beaux-arts aux arts plastiques, une histoire sociale de l'art*, Ed. de La Manufacture, Besançon.
- MONNIER, G., (1995), *L'art et ses institutions en France de la Révolution à nos jours*, Ed. Gallimard, Collection Folio Histoire N°66, Paris.
- MONNIER, G., (2012), *Artistes, Société, Territoire. Les arts en Provence et sur la Côte d'Azur aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles*, Ed. des Presses universitaires de Provence, Aix-en-Provence.
- MONTEGU, F., (2014), *Image et abstraction dans l'œuvre de Mark Rothko*, Tome 1, Période dite de la maturité, Ed. L'Harmattan, Collection Ouverture philosophique, série esthétique, Paris.
- MORFAUX, L.-M., (1980), *vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Ed. Armand Colin, Paris.
- MORFAUX, L.-M., (1980-2005), *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Ed. Armand Colin, Paris.
- MORIN, E., (1999), *la tête bien faite*, Ed. du Seuil, Paris.
- MORIN, E., (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Ed. du Seuil, Paris.
- 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.

- MORIN, N., (2004), *Artémoécrit, 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.
- MORIZOT, J., POUIVET, R., (2007), *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*, Ed. Armand Colin, 2^{ème} édition revue et augmentée, Paris.
- MOSCONI, N., BEILLEROT, J., & C., HATCHUEL, F., BLANCHARD-LAVILLE, C., (ss. dir.), (2000), *Formes et formations du rapport au savoir*, Ed. L'Harmattan, Paris.
- MOULIN, R., (2007), *Réflexions sur vingt années de sociologie de l'art*, dans P. Le QUEAU (Ed.), *20 ans de sociologie de l'art, tome 1* (2007, pp 16-23), L'Harmattan, Paris.
- MOULIN, R., (2009), *L'artiste, l'institution et le marché*, Ed. Flammarion, Collection Champs-Arts, Paris.
- MUCCHIELLI, A., (1996-2002), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Ed. Armand Colin, Paris.
- MURAT, P., (2002), (ss. dir.), *Le guide du cinéma chez soi, 10000 critiques pour mieux choisir ses films*, Ed. Télérama, Paris.
- [NACHTERGAEL, M.](#), (2007), *Quand les œuvres racontent des histoires*, Textuel, *Lectures de l'art contemporain*, N°52 pp 11–23, Université de Paris 13.
- NADEAU, M., (1996), (ss. dir.) Suzanne G. CHARTRAND, In. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Ed. Logiques, Québec.
- [NADEL, J., & SOUSSIGNAN, R.](#) (Eds.), (2001), *Développement émotionnel : régulations et dysfonctionnements* (Synthèse Longue, Programme Cognitique, Ecole et Sciences Cognitives, sur le site TEMATICE).
- NASIO, J.-D., (2001), *Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan*, Ed. du Seuil, Petite bibliothèque Payot, Paris.
- [NEGURA, L.](#), (2004), *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales*.
- NUEL, J.-J., (2003), *Courts métrages* Ed. Le pont du change, Lyon.
- OCHANINE, D., (1981), *L'image opérative*, recueil de textes, Laboratoire de Psychologie du Travail, Paris
- ODIER, E., (2007), *Se construire par les arts plastiques, On devient comme on dessine*, Chronique Sociale, Paris.
- OSGOOD, C.-E., SUCI, C., TANNENBAUM, Ph., (1957), *The measurement of meaning*, Press Université of Illinois, Urbana.
- PÄCHT, O., (1994), *Questions de méthode en histoire de l'art*, Ed. Macula
- PANOFSKY, E., (1932-1975), *La perspective comme forme symbolique*, Traduction de Guy Ballangé, Ed. de Minuit, **Paris**.
- PANOFSKY, E., (1967), *Essais d'iconologie - Les thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance*, Ed. Gallimard, Paris.
- 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*, [Editions numérique Gallimard](#).
- PANOFSKY, E., (1969-2004), *L'Œuvre d'art et ses significations, essais sur les arts visuels*, Ed. Gallimard, Collection, Bibliothèque des sciences humaines, Paris.
- PAQUAY, L., (1994), *Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ?*, Recherche et formation, N° 16, 7-38.

- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., et PERRENOUD, Ph., (ss.dir.), (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Ed. De Boeck, Bruxelles.
- PARNET, C., (2008), *Deleuze, dialogue avec Claire Parnet*, Ed. Flammarion, Collection Champs, Paris.
- PASSERON, J.-Cl., (1989), *L'œil et ses maîtres : fable sur les savoirs et les plaisirs de la peinture*, postface aux *Jolis Paysans peints*, IMEREC, Institut Méditerranéen de Recherche et création, Marseille.
- PASSERON, R., (1996)., *La naissance d'Icare : éléments de poïétique générale*, Ed Ae2cq, Marly-le-Roi.
- [PASSERON, J.-C.](#), (2000), *Y a-t-il encore des sciences sociales ?*, Introduction de la conférence, Université de tous les savoirs, conférences de l'an 2000.
- PASSERON, J.-C., (2000), *Le raisonnement sociologique*, Introduction de la conférence, université de tous les savoirs, conférences de l'an 2000, Y a-t-il encore des sciences sociales ? Canal U de l'Enseignement Supérieur.
- PASTOUREAU, M., (2002), *Bleu, Histoire d'une couleur*, Ed. du Seuil, Paris.
- PASTOUREAU, M., (2008), *Noir, Histoire d'une couleur*, Ed. du Seuil, Paris.
- PASTOUREAU, M., et SIMONNET, D., (2007), *Le Petit Livre des couleurs*, Ed. du Seuil, Collection Points Histoire, Paris.
- [PASTRE, P.](#), (2001), *Analyse du travail et didactique professionnelle*, Conférence Rencontre du CAFOC (Centre Académique de Formation Continue), de Nantes 13/11/2001, le 13 novembre 2001, Nantes.
- PASTRÉ, P., (2011), *L'analyse du travail et didactique professionnelle : Éditorial Pierre Pastré : Présentation du dossier « Formation et conception »*, Rogalski, J., et Leplat, J. - L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. [Vol. 8, N°2, Oct. 2011.](#)
- PASTRÉ, P., (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, PUF, Paris.
- PASTRÉ, P., MAYEN, P., & VERGNAUD, G., (2006), *La didactique professionnelle* (Note de synthèse), Revue Française de Pédagogie 154, Janv.-Févr.-Mars, pp 145–198.
- PASTRÉ, P., SAMURÇAY, R., & BOUTHIER, D., (ss. dir.) (1995), *Le développement des compétences : analyse du travail et didactique professionnelle*. CNAM (Conservatoire national des arts et métiers), Paris.
- [PATUREL, D.](#), (2008), *L'implication au cœur d'un processus de recherche*, (article en ligne) De Boeck Supérieur, Pensée Plurielle, dans *La recherche participative dans le champ du travail social, aspects épistémologiques*, Montpellier.
- PELISSIER, G., (1969), *Texte Colloque d'Amiens Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique. Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation*. Actes du Colloque d'Amiens. Mars 1968, Ed. Dunod, Paris.
- PÉLISSIER, G., Inspecteur Général honoraire, (1991), [Artiste / Enseignant en arts plastiques](#), Gilbert Péliissier, Inspecteur Général. Intervention orale 1989 - texte publié en 1991, Savoir au présent, Le Kremlin-Bicêtre.
- PÉLISSIER, G., (1991), [Arts plastiques et culture médisse](#), (1991), Gilbert Péliissier, Inspecteur Général Arts Plastiques - Intervention orale dans le cadre du séminaire : Connaissance des enseignements des arts plastiques en méditerranée. Etude des incidences sur l'éducation artistique de l'émergence d'une culture médisse dans l'art du XX^{ème} siècle. Séminaire inter-académique et international, 23, 24 et 25 janvier 1991, Nîmes.
- PÉLISSIER, G., (1991), [Connaissance des enseignements des arts plastiques en méditerranée-Étude des incidences sur l'éducation artistique de l'émergence d'une culture](#)

- métisse dans l'art du XX^{ème} siècle*, Séminaire inter-académique et international, 23, 24 et 25 janvier 1991, Nîmes.
- PÉLISSIER, G., (1992), *Que l'école est belle (ou petit plaidoyer pour un certain flow)*, Gilbert Pélissier, Inspecteur Général Arts Plastiques - Article publié dans *CommunicAction - Courrier de la commission Académique d'Action Culturelle N° 29 - CRDP - Rectorat de Paris - 1992 - Numéro spécial Ateliers de pratiques artistiques*, Paris.
- PÉLISSIER, G., (1993), *Au delà des images, les œuvres*, Gilbert Pélissier, Inspecteur Général Arts Plastiques. Texte publié dans *Éducation et pédagogie, la revue du CIEP, Centre International d'Études Pédagogiques*.
- PÉLISSIER, G., (1994), *L'artistique, art et enseignement*, catalogue de l'exposition organisée par l'académie de Créteil à Saint-Denis, Musée d'art et d'histoire, du 5 au 28 mars 1994.
- PÉLISSIER, G., (1994), *Être de son temps*, Gilbert Pélissier, Inspecteur Général.
- 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).
- PÉLISSIER, G., (2004), *L'oral en arts plastiques*, Gilbert Pélissier, Inspecteur général. 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.
- PÉLISSIER, G., (2006), *Références et culture dans l'enseignement des arts plastiques*, Entretien avec Gilbert Pélissier. *Propos recueillis par Christine Faucher pour la revue Vision N° 63, novembre 2005*, Revue des enseignants d'arts plastiques, Montréal.
- PELPEL, P., (2003), *Accueillir, accompagner, former des enseignants, guide de réflexion et d'action*, Ed. Chronique sociale, Collection Pédagogie et formation, Lyon.
- PEQUIGNOT, B., (2007), *La question des œuvres en sociologie des arts et de la culture*. L'Harmattan, Paris.
- PERETTI, A., MULLER, F., (2006), *Contes et fables, approches analogiques en pédagogie pour l'enseignement moderne*, Ed. Hachette Education.
- 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 formation des enseignants entre théorie et pratique*, Ed. L'Harmattan, Paris.
- 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]* (1^e éd. in *Éducation & Recherche 2*, Paris: L'Harmattan.
- PERRENOUD, Ph., (1995), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Ed. ESF, Paris.
- PERRENOUD, Ph., (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Ed. ESF, Paris.
- PERRENOUD, Ph., (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner, invitation au voyage*, Ed. ESF, Paris.
- PESSIN-DUTHEIL, C., PESSIN, A., ANCEL, P., (2005), *Rites et Rythme de l'œuvre*, L'Harmattan, Paris.
- PIAGET, J., (1926), *La représentation du monde chez l'enfant*, Ed. Alcan, Paris.
- PIAGET, J., (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris.
- PIAGET, J., (1970-2011), *L'épistémologie génétique*, Ed. PUF (Presses universitaires de France), Collection *Quadrige Grands textes*, Paris.
- PIAGET, J., (1974)., *La prise de conscience*, Presses Universitaires de France, Paris.
- PIAGET, J., (1974-1992), *Réussir et Comprendre*, Presses universitaires de France), Paris.

- [PIERON](#), H., (1922), *Le mécanisme d'apparition des couleurs subjectives de Fechner-Benham*, *L'année psychologique*, vol. 23, n° 1, revue (1-49).
- PIGNOCCHI, A., (2012), *L'œuvre d'art et ses intentions*, Ed. Odile Jacob, Paris.
- PINEAU, G., (1998), *Accompagnements et histoire de vie*, Ed. L'Harmattan, Collection Histoire de vie et formation, Paris.
- PINEAU, G., LE GRAND, J.-L., (2002), *Les histoires de vie*, PUF (Presses universitaires de France), Collection Que sais-je ?, France.
- PINEAU, G., JOBERT, G., et al., (2000), *Histoire de vie, Approches multidisciplinaires*, tome 2, Ed. L'Harmattan, Collection Défi-formation, Paris.
- PIROUX, N., (2002), *Graphismes, signes et sens*, Ed. Dessain et Tolra, Paris.
- [PLUYMAEKERS](#), J., (2002), *L'approche systémique, son originalité et sa méthode dans le travail psychosocial*. L'approche systémique clef du changement, dans *Les Cahiers de l'Actif* - N° 308/309. (Psychologue, thérapeute familial, formateur à l'Association Réseaux et Familles de Montpellier et à l'Institut d'Études de la Famille et des Systèmes Humains de Bruxelles.), La Grand Motte.
- 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
- PONIAN, K., (1987), *Collectionneurs, amateurs et curieux. Paris-Venise, XVI^{ème}-XVIII^{ème} siècles*, Ed. Gallimard, Paris.
- PONS, F., DOUDIN, P.-A., HARRIS, P., de ROSNAY, M., (2002), *Métaémotion et intégration scolaire*, dans L. Lafortune (Ed.), *Affectivité et apprentissage scolaire* pp. 89-106, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec.
- PONS, F., DOUDIN, P.-A., HARRIS, P.L., (2004), *La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et intervention*, dans In L. Lafortune, P.-A. DOUDIN, F. PONS & D.R. HANCOCK (Eds.), *Les émotions à l'école*, pp. 6-31, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy (Québec).
- POUIVET, R., (2000), *Esthétique*, dans *Précis de philosophie analytique*, PUF (Presses universitaires de France), Paris.
- POUIVET, R., (2003), *L'œuvre d'art à l'âge de sa mondialisation, un essai d'ontologie de l'art de masse*, Ed. La Lettre Volée, Bruxelles.
- POUIVET, R., (2010), *L'ontologie de l'œuvre d'art* (2^{ème} édition rev. et augm. 1^{er} éd. 1999.), Ed. Vrin, Paris.
- POUSSIER, I., (2003), *Les stratégies et les outils didactiques innovants*, *Revue Expressions*, N° 22, IUFM de la Réunion, 129-144.
- POYET F., BACCONNIER B., (2006), *L'évaluation de l'éducation artistique et culturelle à l'école*, INRP (Institut national de recherche pédagogique), Lettre d'information, 15-fevrier-2006.
- PROUST, M., (1914-2000), *La Prisonnière*, dans *À la Recherche du temps perdu*, tome 5, Ed. Gallimard, Collection Folio Classique, Paris.
- QUÉRÉ, L., (2000), *Singularité et intelligibilité de l'action*, dans J.-M. Barbier (ss. dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, Ed. PUF (Presses universitaires de France), Paris.
- QUÉRÉ, Y., (2002), *La Science institutrice*, Ed. O. Jacob, Paris.
- RABARDEL, P., (1995), *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Ed. Armand Colin, Paris.
- RABARDEL, P., (2005), *Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir*, dans RABARDEL, P., & PASTRE, P.,(Eds.), *Modèles du sujet pour la conception*, pp 11-30, Octarès, Toulouse.

- 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, Presses Universitaires de Franche-Comté. Besançon.
- RANCIÈRE, J., (2000), *Le partage du sensible : esthétique et politique*, Ed. La Fabrique, Paris.
- RANCIÈRE, J., (2008), *Le spectateur émancipé*. Ed. La Fabrique, Paris.
- RASCAL, (2002), *Au point du cœur*, Ed. L'école des loisirs, Collection Pastel, Paris.
- RECHT R., (2001), *Un Rêve en papier. Le dessin comme espace de l'utopie*, dans Catalogue *Nouvelles de nulle part : utopies urbaines*, Paris : Réunion des Musées Nationaux, 2001, pp 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 *Le Journal des arts*, 29 mai-11 juin 2009, N° 304 pp 36.
- [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*, Presse Universitaire de Rennes, Rennes.
- REUTER, Y., (2010), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Ed. De Boeck, (2^{ème} édition actualisée), Belgique.
- REUTER, Y., (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris.
- REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., et LAHANIER-REYT, C., (1987), *Les activités plastiques*, Pratiques Pédagogiques, Ed. Armand Colin-Bourrellet, Paris.
- REYT, C., (1988), *Le musée de classe, une ouverture sur l'imaginaire*, Pratiques Pédagogiques, Ed. Armand Colin-Bourrellet, Paris.
- REYT, C., (1998), *Enseigner les arts plastiques à l'école*, Ed. Armand Colin, Paris.
- REZA, Y., (2009), *Art*, Ed. Albin Michel, Paris.
- RICHARD, L., (2008), *Art et énergies*, Ed. Cercle d'art, Collection Imaginaire mode d'emploi, Paris.
- RICHELE, M., (1977-1984), *B.F. Skinner ou le péril behavioriste*, Ed. Mardaga, Bruxelles.
- [RICKENMANN](#), R., (2005), *La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique*, Revue suisse des Sciences de l'éducation, (Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften), N° 27 (2005) 3, pp 431-452.
- [RICKENMANN](#), R., (2006), *La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques*, revue MEI, N°24-25 («Études culturelles / Cultural Studies »).
- RICKENMANN, R., MILI, 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 vygotkienne, Les dossiers des Sciences de l'Education*, N° 21 / 2009, pp. 129-142, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
- RICŒUR, P., (1984), *Temps et récit 2 : La configuration dans le récit de fiction*, Ed. Seuil, Paris.
- RICŒUR, P., (1990), *Soi-même comme un autre*, Ed. du 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.
- ROBERTS, R. M., (1989), *Serendipity: Accidental Discoveries in Science*, Ed. John Wiley, New-York.

- ROCHEIX, J.-Y., (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF (Presses universitaires de France), Paris.
- ROCHEIX, J.-Y., (1999), *Vygotski et Wallon : pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect.* (dans *Avec VYGOTSKI*, (ss. dir.) Y. Clot, 119-137. Ed. La Dispute, Paris.)
- ROEGIERS, X., (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed. De Boeck, Bruxelles.
- ROGER, J.-L., RUELLAND, D., CLOT, Y., (2007), *De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien.* *Education et Société*, 1(19).
- ROGERS, C., (1979), *Un manifeste personnaliste*, Ed. Dunod, Paris.
- ROSENBERG, D., (2004), *Art Game Book, histoire des arts du XX^{ème}*, Ed. Assouline, Paris.
- ROSENBERG, H., (1972-1992), *La Dé-définition de l'art*, Traduction Christian Bounay, Ed. Jacqueline Chambon, Nîmes.
- ROTHKO, M., (1934-1969, 2009), *Ecrits sur l'art 1934-1969*, Ed. Flammarion, Collection Champs arts, Paris.
- [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.
- RUBY, R., (2006), *Réification et émancipation du "public" culturel*, Art et politique, 2006, Ed. L'Harmattan, Paris.
- SAARNI, C. (1999), *The Development of Emotional Competence*, Guilford Press, New York.
- SALEM, L., (2000), *La science dans l'art*, Ed. Odile Jacob, Collection Sciences et Art, Paris.
- SAMPIERO, D., (2006), *Les anges n'ont pas de sexe*, Ed. de la Martinière, Collection Confessions, Paris.
- SAMURCAY, R., PASTRE, P., (1995), *La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences*, Éducation Permanente, 123 pp 13-31.
- SARRAZAC, J.-P., (2005), *Lexique du drame moderne et contemporain*, Ed. Belval, Coll. Circé Poche, Paris.
- SAUJAT, F., (2002), *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle, une approche clinique du travail du professeur*, Ed. de Université de Provence, Aix-en-Provence.
- SCHAEFFER, J.-M., (1996) *Les Célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*, Ed. Gallimard, Paris.
- SCHAEFFER, J.-M., (1999), *Pourquoi la fiction ?* Ed. du Seuil, Paris.
- SCHAEFFER, J.-M., (2000), *Adieu à l'Esthétique*, Ed. PUF (Presses universitaires de France), Paris.
- SCHAEFFER, J.-M., (2008), *Quelles valeurs cognitives pour quels arts?* Ed. des Presses universitaires de Rennes.
- SCHAPIRO, M., (1982), *Style, artiste et société*, Ed. Gallimard, Paris.
- SCHEFER, J.-L. (2007), *Histoire de l'art et critique d'art.* Encyclopédie Universalis.
- SCHELLER, L., et CLOT, Y., (2001), *Comment la pensée se réalise dans l'activité de travail*, dans F. HUBAULT (Ed.), *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, Ed. Octarès, Toulouse.
- SCHÖN, D., (1994-1997), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Ed. Logiques, Montréal.
- SCHÜTZ, A., (1987), *Le chercheur et le quotidien*, collection Méridiens-Klincksieck, Paris.
- [SENSEVY, G.](#) (2007), *Vergnaud, un pragmatiste*, CREAD, Université de Rennes 2, IUFM, de Bretagne, Rennes.
- [SENSEVY, G.](#) (2008), *Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située*, *Recherche et Formation*, 57, 39-50.

- SENSEVY, G., MERCIER, A., (2007), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et de l'élève*, Ed. Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- SENSEVY, G., (2011), *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, De Boeck, Bruxelles.
- SERRES, M., (1995), *Les cinq sens, Philosophie des corps mêlés*, Ed. Grasset, Paris.
- SHIMAMURA, A. P., & PALMER, S. E., (2012), *Aesthetic Science : Connecting Minds, Brains, and Experience*, Oxford University Press, USA.
- SHUSTERMAN, R., (2011), "C'est beau" signifie "J'aime cela" : Forces et tensions de l'esthétique subjectiviste, In J. DELAPLACE, P.-H. FRANGNE, & G. MOUËLLIC (Eds.), *La pensée esthétique de Gérard Genette* (pp 117-131). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- SOMONDON, G., (1958), *Du mode d'existence des objets techniques*, Ed. Aubier, Paris.
- SIMONTON, D. K., (2004), *Creativity in science: chance, logic, genius, and Zeitgeist*. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press, Cambridge.
- SNYDERS G., (1973), *Où vont les pédagogies non-directives*, Ed. PUF (Presses universitaires de France), Paris.
- SOLENN, G., (2008), *Petite encyclopédie de culture générale insolite, Faits étonnants, anecdotes et petites curiosités sur l'histoire, les arts et lettres, les sciences*, Editions City, St Victor d'Epine, Paris.
- SOURIAU, E., (1956-1999), *Les catégories esthétiques*, Ed. Flammarion, Paris.
- SOURIAU, E., (1990-2004), *Vocabulaire d'Esthétique*, Ed. PUF (Presses universitaires de France), Collection Quadriga, dicos-poche, Paris.
- SOUTIF, D., (1990), *Du bon et du mauvais usage de l'objet*, Revue *Transversalités* 1, CAPC, Musée d'art contemporain, 1990, p. 29-48, Bordeaux.
- SRIVEN, M., (1967), *The methodology of evaluation*, in *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago.
- STOETZEL, J., LAZARSELD, P., (1965), *Définition d'intention et espace d'attributs*, dans BOUDON, R., LAZARSELD, P., *Le Vocabulaire des sciences sociales*, Ed. Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
- STRAUB, P., (2012), *Hors d'œuvre*, Ed. Accès, Schiltigheim, France.
- [SYLIN, M., DELAUSNAY, N.](#), (2006), *La démarche de qualité dans l'enseignement supérieur*, 8^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation Texte publié par l'INRP (Institut national de recherche pédagogique), N° 335.
- TALON-HUGON, C., (2003), *Goût et dégoût : L'art peut-il tout montrer ?* Ed. Jacqueline Chambon, Nîmes.
- TARDIF, M., et LESSARD C., (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Ed. De Boeck Université, Bruxelles.
- TERRIEN, P., LEROY, J.-L., (2011) *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, Ed. L'Harmattan, Paris.
- TERRIER, P., (2006), *L'ergonomie cognitive*, in GAONAC'H Daniel, *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif - Nouveau cours de psychologie* Licence, Paris.
- THEUREAU, J., (1992), *Le cours d'action : analyse sémio-logique*, Ed. Peter Lang, Berne.
- THEUREAU, J., (2006), *Le cours d'action, méthode élémentaire*, Ed. Octarès, Toulouse.
- THIBODEAU, M., et GRONDIN, J., (2008), *La théorie esthétique d'Adorno*, Ed. des Presses universitaires de Rennes, Collection *Æsthética*, Rennes.
- THOMAS, M., (1997), *Un art du secret, Collectionneurs d'art contemporain en France*, Ed. Jacqueline Chambon, Nîmes.

- TIBERGHEN, G., (2005), *Notes sur la nature, la cabane et quelques autres choses*, Ed. Le Félin, Paris.
- TILMAN, P., (2006), *Robert Filliou, Nationalité poète*, Ed. Les presses du réel – domaine Avant-gardes, collection L'écart absolu – Fondamentaux, Paris.
- TISHMAN, S., et PALMER, P., (2008), *Il est bon de réfléchir aux œuvres d'art*, dans : Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, Actes du Symposium International, Paris, 10-12 janvier, 2007, Documentation Française, Centre G. Pompidou, Paris.
- TOULIER, B., (2010), *Architecture et urbanisme : villégiature des bords de mer, XVIII^{ème}-XX^{ème} siècle*, Ed. du patrimoine : Centre des Monuments Nationaux, Collection Patrimoine en perspective, Paris.
- TOULMIN, S., (1958-1993), *Les usages de l'argumentation*, trad. P. de Brabanter, PUF, Paris.
- UNGLIK, R., (2004) *Album La grande aventure de l'histoire avec Playmobil*, Ed. Casterman.
- [VAGO, D.](#), (2011), *Les couleurs de Marcel Proust*, Université Paris VII-Denis Diderot.
- [VALÉRY, P.](#), (1928), *La conquête de l'ubiquité in Œuvres*, tome II, *Pièces sur l'art*, Nrf, Ed. Gallimard, Bibl. de la Pléiade, (1960) : 1283-1287, Paris.
- [VALÉRY, P.](#), (1937), *L'homme et la coquille*, Ed. Gallimard, Gallica, Bibliothèque numérique Nationale (BNF), (version numérique), Paris.
- [VALÉRY, P.](#), (1937), *Première leçon du cours de poétique, Leçon inaugurale du cours de poétique du Collège de France, dans Variété V*, Ed. Gallimard, (Edition électronique), Paris
- [VALÉRY, P.](#), (1938), *Discours sur l'esthétique*, dans *Variété IV, Œuvres*, Ed. Gallimard, Tome I, Collection Bibliothèque de La Pléiade, (version numérique), Paris.
- VAN DER MAREN, J.-M., (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Méthodes en Sciences Humaines, Ed. De Boeck Université, 2^{ème} édition, bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles.
- [VERGARA-BASTIAND, A.](#), (2010), *Revue Champs culturels -23- Art contemporain et éducation artistique, la persistance d'un malentendu ? La réception de l'art contemporain, un projet complexifié*, Poitiers 28 & 29 Janvier 2009, p.24-26.
- VERGNAUD, G., (1990), *Développement et fonctionnement cognitifs dans le champ conceptuel des structures additives*, dans S. Netchine-Grynberg, PUF, Paris.
- VERGNAUD, G., (1996), *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (Première publication dans les Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques, 1995, pp 174-185., pp 275-291), PUF, Paris.
- VERGNAUD, G., (2000), *Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps*, Ed. Hachette Éducation, Collection Portraits d'éducateurs, Paris.
- [VERMERSCH, P.](#), (1991), *L'entretien d'explicitation*, Les Cahiers de Beaumont, N° 52 bis-53 pp 63-70.
- VERMERSCH, P., (1994), *L'entretien d'explicitation*, Ed. ESF, Paris.
- VEZIN, J.-F., (1972), *L'apprentissage des schémas. Leur rôle dans l'assimilation des connaissances*. L'Année Psychologique, 72^e année (Fascicule 1).
- VILLAGORDO, É., (2008), *Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture*, TREMA, N° 30, *Approche culturelle de l'enseignement du français*, Montpellier.
- VILLAGORDO, É., (2012), *L'artiste en action: vers une sociologie de la pratique artistique*, Ed. L'Harmattan, Paris.
- [VILATTE, J.-Ch.](#), (2010), *Revue Champs culturels -23- Art contemporain et éducation artistique, la persistance d'un malentendu ? L'intérêt des publics pour l'art contemporain D'une approche sociodémographique à la construction de l'image de soi*, Poitiers 28 & 29 Janvier 2009.

- VINCI, L. de, (1716-2010), *Traité de la peinture*, Ed. Kessinger Publishing, USA.
- [VION-DURY](#), J., (2006), *Art, histoire de l'art et cognition ou l'impasse du réductionnisme en neurosciences cognitives*, dans Bret, J.-N., *L'Histoire de l'art en question*.
- VYGOTSKI, L., (1934-1998), *Pensée et langage*, Ed. La Dispute, Paris.
- VYGOTSKI, L., (1999), *La signification historique de la crise en psychologie*, Ed. Delachaux et Niestlé, Lausanne & Paris.
- WALDORF, L., (2008), *Concevoir un programme de formation à l'usage d'artistes intervenants sur le lieu de l'école*, dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* : 477–486, Documentation Française, Centre G. Pompidou, Paris.
- WATEAU, F., (1996), *Arts plastiques au collège*, Ed. Belin, Paris.
- WATEAU, F., (2003), *Comment savoir si c'est de l'art ou pas*, Ed. Belin, Paris.
- WATEAU, F., (2003), *Comment savoir si c'est de l'art ou pas*, Livre du maître, et de l'élève, 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}, Ed. Belin, Paris.
- WEBER, P., (2005) *Histoire de l'art et des styles : Architecture, peinture, sculpture de l'Antiquité à nos jours*, Ed. J'ai lu, Collection Librio, Paris.
- WEHRLI, U., (2009), *L'art en bazar*, Ed. Milan Jeunesse, Toulouse.
- WEHRLI, U., (2009), *L'art toujours en bazar*, Ed. Milan Jeunesse, Toulouse.
- [WHITE](#), B., (2011), *Private Perceptions, Public Reflections: Aesthetic Encounters As Vehicles For Shared Meaning Making*, *International Journal of Education & the Arts*, 12(LAI2).
- WHITE, B., (Ed.), (2013), *Aesthetics, empathy and education*, Ed. Peter Lang Publishing, New York.
- [WHITE](#), H. et C., (1965-1991), *La Carrière des peintres au XIX^{ème} siècle. Du système académique au marché des impressionnistes*, Traduction A. Jaccottet, préface de Jean-Paul Bouillon, Ed. Flammarion, Paris.
- 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.
- WICKMAN, P.-O., (2013), *L'expérience esthétique dans l'enseignement des sciences*, PUR, Rennes.
- WILDE, O., (1880-2000), *Intentions*, Ed. Livre de Poche, Collection Classiques, Paris.
- WILDE, O., (1997), *Le déclin du mensonge*, Traduction d'Hugues Rebell, Ed. Allia, Paris.
- WILLIAMS, R., (1983), *Culture and Society, 1780-1950*, Ed. Columbia University Press, USA.
- WIMSATT, W., BEARDSLEY, M., (1988), *L'illusion de l'intention*, dans Lories, D., (Ed.), *Philosophie analytique et esthétique* (1e éd. " The Intentional Fallacy ", dans *The Verbal Icon*, 1954, pp 223-238). Klincksieck, Paris.
- WINCKELMANN, J.J., (1755-1943), *Réflexions sur l'imitation des œuvres grecques en peinture et en sculpture*, Ed. Aubier-Montaigne, Paris.
- WINNICOTT, D.W., (1975), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Ed. Gallimard, Paris.
- WITORSKI, R., (2008), *La professionnalisation*, *Savoirs*, 2008/2 N° 17 pp9-36.
- WÖLFFLIN, H., (1986), *Principes fondamentaux d'histoire de l'art*, Ed. Plon-Monfort, Paris.
- YVON, F., et DURAND, M., (ss. dir.) (2012), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*, *Perspectives en éducation & formation*, Ed. De Boeck, Bruxelles, Belgique.

ZAKHARTCHOUK, J.-M., (2002), *Enseignant, un métier à réinventer, former les citoyens de demain*, Ed. par Cahiers pédagogiques, Paris.

ZEITLER, A., GUERIN, J. et BARBIER, J.-M. (2012), *La construction de l'expérience*. Ed. Recherche et Formation, Paris.

ZERNER, H., (1997), *Ecrire l'histoire de l'art. Figures d'une discipline*, Ed. Gallimard, Paris.

ZINETTI, P., et al., (1999), *Enseigner à partir de l'art contemporain*, Ed. CRDP de l'Académie d'Amiens, Collection Outils de formation, Groupe du GRAF, groupe de recherche action pour la formation, pour l'art contemporain, Amiens.

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.

Actes du Colloque Européen sur la contribution de la culture à la lutte contre la misère, *La culture et l'activité humaine pour refuser la misère*, Bruxelles, les 8 et 9 juin 1995. Mouvement International ATD (Aide à Toute Détresse) Quart Monde.

Deuxième rencontres internationales de sociologie de l'art à Grenoble, (1994), Sous la Direction de Jean-Olivier MAJASTRE et Gisèle PEUCHLESTRASSE, Editions la Lettre Volée, Bruxelles.

BOUCHARD, B., CALVEZ, V., JOLY, A., (2005), XIV^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique, Pays de la Loire, Angers.

CHABANNE, J.-C. (2008). *Enseigner des «attitudes » ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles artistiques*. Dans Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves? Quelle professionnalité pour les enseignants ? Actes du colloque de Lyon, 12 - 14 mars 2008, (ss. dir.) de D. Dubois-Marcain et C. Tauveron, INRP (Institut national de recherche pédagogique), Collection Documents et travaux de recherche en éducation N° 63 pp 49-69. Lyon.

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.

COHEN, J., (1994), dont la thèse de doctorat intitulée, *Art et Autre : enseignements, Une fiction sur 26 heures de cours, 2500 pages*, Thèse dirigée par P. Baqué, université Paris 1.

[DOUDIN](#), P.-A., (2007), Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg, Symposium : Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ?

DUMAIS, F., (2010), *L'appropriation d'un objet culturel. Une réactualisation des théories de C.S. Peirce à propos de l'interprétation*, Collection Communication, Presses de l'université du Québec, Québec.

Esthétique : des goûts et des couleurs (1997), Actes du colloque international tenu à Grenoble les 16, 17 et 18 septembre 1997.

FRAISSE, E., (2008), *Présentation du Symposium : problématique, enjeux, interrogations*. Dans : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007 pp13-19, Documentation Française/Centre Georges Pompidou.

GARDNER, H., (2008), *Le « Project Zero » de Harvard, trois leçons*. Dans : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007 pp 69-73, Documentation Française/Centre Georges Pompidou.

GROSS, E (2007). *Rapport [en faveur de l'éducation artistique et culturelle]*. Ministère de la Culture.

[JEAN, A.](#), (2011), *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel*, Université Paul Valéry, Montpellier.

KERLAN, A. et Erutti, R., (2008), *Des artistes à l'école : l'expérience au cœur des apprentissages. Évaluation d'un dispositif d'artiste en résidence*. Dans Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007, pp 241-247, Documentation Française/Centre Georges Pompidou, Paris.

KERLAN, A., (2008), *Bilan prospectif, l'art et la culture pour éduquer : justification, évaluation, légitimation*, dans : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007 pp 509, Documentation Française/Centre Georges Pompidou, Paris.

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].

LAURET, J.-M., (2008), *Les principales conclusions du Symposium*. Dans Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007 :493-501, Documentation Française/Centre Georges Pompidou.

[LACAZE, D.](#), (2001), *Le rôle de l'individu dans la socialisation organisationnelle*, Aix Marseille III.

[LEBAHAR, J.-CH.](#),(2005), Actes du colloque : *Le design en question(s)* , Centre Pompidou, Paris.

L'enfance de l'art, théâtre en maternelles, (1985), Colloque des 11 et 12 mai 1985, Centre Dramatique National pour l'Enfance et la Jeunesse, Région Nord-Pas-de-Calais, Lille.

[LONGCHAMP M.](#), (2003), Maître de conférences, université Aix-Marseille, Thèse de Doctorat, titre : *Etude comportementale et neurofonctionnelle des interactions perceptivo-motrices dans la perception visuelle de lettres. Notre manière d'écrire influence-t-elle notre manière de lire ?*

MONTICELLI, R., (2009), [Actes en ligne](#), *Art contemporain et éducation artistique, la persistance d'un malentendu?*, Les 28 et 29 janvier 2009 Poitiers.

MORIZOT, J., (1998), *Art, plaisir, esthétique*, Ed.Vrin, Acte du collège Régine Pietra, *Esthétique des goûts et des couleurs, Grenoble les 16, 17 et 18 septembre 1997* (Recherches sur la Philosophie et le Langage, 20 pp 99-107), Grenoble.

Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de la culture, (2003), *Le rapport sur l'éducation aux Arts et à la Culture*. Ministère de l'Éducation Nationale.

Ministère de l'Éducation Nationale, (DESCO) Direction de l'enseignement scolaire (1993), *l'éducation artistique à l'école. CNDP.*

[Ministère de l'Éducation Nationale](#), (2007), *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire.*

[Ministère de la culture et de la communication](#), (1973 à 2008), *Rapport sur la fréquentation des musées des français*, et enquête sur les pratiques culturelles, DONNAT, O., de 1973 à 2008 : (site dédiés).

MOIRIN, J.-Y., (1997) *Rapport de recherche, Connaissances en arts plastiques Bilan du premier cycle*, INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), Didactique des disciplines, Paris.

PACTEAU, C., LUBART, T., JACQUET, A.Y., COLIN, C., (1998), *Modes de traitement des images et pensée créative chez l'enfant*, Colloque de Psychologie Différentielle, Paris.

PÉLISSIER, G., (1994), IGEN, Doyen des enseignements artistiques, *Enseignement des arts plastiques et hétérogénéité des élèves*, intervention au stage national, *L'accueil d'élèves hétérogènes : les arts plastiques et les élèves en échec scolaire*. 12-13 janvier 1994, Paris.

PRATIQUES ET ARTS PLASTIQUES, (1998), *Du champ artistique à l'enseignement*, (Actes de l'université d'été août 1997), Rennes, Ed. PUR (Presses universitaires de Rennes), Rennes.

Psychologie de l'éducation, *Perspective et prospective*, (1988), Actes du colloque de Psychologie de L'Education organisé par l'Association Française de Psychologie Scolaire par l'UFR de Psychologie de Lille III.

RAUSCHER, F.H., (2008), *Une investigation empirique : les effets de l'apprentissage de la musique sur la cognition*. Dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007 pp417-425, Documentation Française/Centre Georges Pompidou.

ROSENBERG, P., (2009), *Introduction au colloque national sur l'enseignement de l'histoire des arts*, 15 et 16 septembre 2009, Paris.

[SAMURÇAY, R., PASTRÉ, P.](#), (1998), *L'ergonomie et la didactique - L'émergence d'un nouveau champ de recherche : Didactique professionnelle. Actes du colloque Recherche et ergonomie*, Toulouse.

SCHOBER, A., (2007), Conférences thématiques en sciences de l'éducation 2007-2008, FLSH, (Faculté des Lettres et Sciences Humaines) Université de Limoges. « L'éducation esthétique » - un modèle pour aujourd'hui ?

SYMPOSIUM EUROPÉEN ET INTERNATIONAL DE RECHERCHE ; Ministère de l'éducation nationale et Ministère de la culture et de la communication. (2008). *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Documentation Française. Centre G. Pompidou.

TERVILLE-COLBAC, M., BOUCHE, S., (2001), Agrégation interne d'arts plastiques, première épreuve écrite et leçon orale, CNED, Vanves.

TISHMAN, S., PALMER, P., (2008), *Il est bon de réfléchir aux œuvres d'art*. Dans : *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, actes du Symposium international, Paris, 91-104 janvier 2007, pp 493-501, Documentation Française / Centre Georges Pompidou.

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.

[VAUGEOIS, D.](#), (2001)., *Quand la fiction se manifeste : essais sur l'art et production de la fiction. (Malraux, Bonnefoy)*. Colloque en ligne « l'effet de fiction » sur le site de Fabula (28 avril 2008).

WALLON, E., (2008), *Introduction du modérateur de la session 4 : « partenariats entre artistes et enseignants : dispositifs et procédures »*. Dans : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007, pp 201, Documentation Française / Centre Georges Pompidou.

ZAFFRAN, J., (2008), *Le rôle des activités artistiques et culturelles dans la réussite scolaire. Évaluation des effets et interprétation sociologique*, dans : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007, pp. 375-382. Documentation Française / Centre Georges Pompidou.

HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DU DÉSSIN ET DES ARTS PLASTIQUES

BAQUÉ, P., (1986), *Les enseignements artistiques au ministère de l'éducation nationale : nouvelles orientations*, dans Art et Éducation, C.I.E.R.E.C. (Centre Interdisciplinaire d'Etudes et de Recherche sur l'Expression Contemporaine).

BELOT, G., (1911), *Rapport sur la réforme de l'enseignement du dessin (texte introduisant, avec les observations générales, les programmes de dessin des lycées de garçons)*. Instructions de l'enseignement secondaire, librairie DELAGRAVE, Paris.

[BRONDEAU-FOUR, M.-J.](#), [COLBOC-TERVILLE, M.](#), (1996), *Du dessin aux arts plastiques Repères historiques et évolution jusqu'en 1996*, [Educnet](#)

BRONGNIART E., (1867), Officier d'Académie, Inspecteur de l'enseignement du dessin dans les écoles de la ville de Paris, *De l'enseignement du dessin en 1867 ; Rapports du jury*. International de l'Exposition Universelle de 1867 à Paris, Imprimerie et librairie administratives de Paul DUPONT, Paris.

Commission DAUDRIX, (1976), *Courrier de l'éducation*, N° 32, mai 1976.

Compléments aux programmes et instructions (1987), M.E.N. B.O. spécial N°4 Arts plastiques, Collège, 6^{ème}, 5^{ème}, Paris juillet, 1987.

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 1^{er} 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.

Instructions relatives à l'explication des chefs-d'œuvre de l'art (1925), dans Instructions de l'enseignement secondaire de 1925, Ed. Armand COLIN, Paris.

La Documentation française, Les enseignements et les pratiques artistiques, rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, (1995).

L'enseignement du dessin, programme de (1938).

Le rôle et les méthodes de l'enseignement du dessin dans les études générales, 1959, Instructions préfaçant les programmes de 1959

MAUVE, Ch., (1986), *Esquisses pour une généalogie des enseignements artistiques à l'école primaire - 1880 : l'enseignement du dessin*, Art et éducation, travaux 51, Université de Saint Étienne, C.I.E.R.E.C. (Centre Interdisciplinaire d'Etudes et de Recherche sur l'Expression Contemporaine)

MAUVE, Ch., (1987), *L'enseignement de dessin au XIX^{ème} siècle*, intervention orale dans le cadre du stage Formation et information des conseillers pédagogiques et formateurs en arts plastiques de l'Académie de Versailles, le 16 novembre 1987.

MIALARET, G. et VIAL, J., (1981), *Histoire mondiale de l'éducation*, tome 3, P.U.F. (Presses universitaires de France), *Observations générales relatives au dessin. Notes faisant suite au rapport BELOT dans la présentation des programmes de dessin de 1909, Instructions de l'enseignement secondaire*, Delagrave, Paris 1911.

MONNIER, G., (1986), *Approche historique et critique de l'enseignement artistique : remarques sur ses fonctions réelles*. Art et Éducation travaux 51, Université de Saint-Étienne C.I.E.R.E.C. (Centre Interdisciplinaire d'Etudes et de Recherche sur l'Expression Contemporaine)

OTTIN, A., (1879), Inspecteur de l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris, *Rapport sur l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris*, CHAIX et Cie.

Programmes de l'enseignement du dessin, de l'enseignement des arts plastiques, (1980), Programme éducation artistique, classes de collège, C.N.D.P.

Programmes et instructions, (1985), M.E.N. Collège, C.N.D.P. Paris 1985, collège, enseignements artistiques, horaires, objectifs, programmes, instructions, brochure N° 001F6128, et lycée : enseignements artistiques, horaires, objectifs, programmes, instructions, N° 001F6050.

Quel lycée pour demain, propositions du Comité National des programmes sur l'évolution des Lycées, (1991), C.N.D.P. (Centre Nationale de Documentation Pédagogique), M.E.N., (Ministère de L'Éducation Nationale), Paris.

RAVAISSON Eugène, (1879), *L'art dans l'école*, imprimerie A. QUENTIN, Paris.

OUVRAGES POUR LA CLASSE

Dictionnaire de l'art moderne et contemporain, (1992), Centre National des Arts Plastiques, Ed. Hazan, Paris.

La petite fabrique d'écriture, (1994), Ed. Magnard, Paris.

La petite fabrique de l'image, (1989), Ed. Magnard, Paris.

La petite fabrique de littérature, (1996), Ed. Magnard, Paris.

L'art en jeu, Beaubourg, Ed. du Centre Pompidou, Paris.

L'aventure de l'art du XX^{ème} siècle, (1999), Ed. du Chêne, Paris.

Une année de..., Ed. Nathan, Collection Pédagogique, Cergy-Pontoise

PROGRAMMES

[BO n° 05 du 1er février 2007- MENE0700135C](#) - Projets d'école et d'établissement. Les dimensions artistique et culturelle des projets d'école et d'établissement - Enseignements élémentaire et secondaire.

[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.

[Encart BO n° 32 du 28 août 2008](#) : Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée.

[BO N°15 du 10 avril 2008](#) : préparation de la rentrée 2008. Développer l'éducation artistique et culturelle.

BO, H.S. N° 2 du 30 août 2001, Programmes de l'option histoire des arts, Ed. CNDP.
Les Arts à l'Ecole de la maternelle à l'université (2002), MEN, Dossier de presse, 27 mars 2002.

[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 3^{ème}.

Ministère de L'Education Nationale, présentation par Gilles de Robien, (2006), *Le socle commun des connaissances, Ecole et collège : Tout ce que nos enfants doivent savoir*. SCEREN-CNDP, Paris.

[Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel](#) - Circulaire parue au B.O. N° 97-123 du 23/05/1997.

[Orientation pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle](#) - Encart du B.O. N° 40 du 30 octobre 2003.

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 24 juin 2001](#), Ateliers Artistiques.

[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](#) : (Ventes aux enchères)

[Artform](#)

[Art & project](#)

[Art profile](#)

[Art in america, Los Angeles.](#)

[BAK](#)

[Bear De Luxe](#)

Beaux-Arts Magazine, N° 243, Août 2004, Paris.

Beaux-Arts Magazine, l'utile à l'agréable, N° 242, Juillet 2004, Paris.

Beaux-Arts Magazine, ce qui va changer, N° 309, Mars 2010, Paris.

[Bedeutung](#)

[Blueprint](#)

[Bomb magazine](#)

[Brooklynrail](#)

Bulletin Académique d'Arts plastiques, Académie de Nantes, Dossiers pédagogiques, [In Situ](#)
N° 16 : Annette Messenger.

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.

N° 28 : Enseigner les arts plastiques. Entrevue avec Gilbert Pélissier - L'oral en arts plastiques
- Identité/altérité, projet de Naïla, classe de terminale.

[Burlington](#)

Cahiers de Pédagogie Moderne (Histoire de l'enseignement des arts), (1958), *L'éducation esthétique*, Ed. Bourrelier, Paris.

Cahiers de Pédagogie Moderne (Histoire de l'enseignement des arts), (1958), *Thèmes de vie*, Editions Bourrelier, Paris.

Cahiers de Pédagogie, N° 294, 1990 ; N° 371, 1999 ; N° 418, 2003 ; N°464, 2008, Paris.

[CEDRAP](#) : Revue du centre d'études et de recherches en arts plastiques Paris : [Cahiers de psychologie cognitive](#), (1983), *Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations*, LEPLAT, J., et HOC J.-M., N° 31, 49, 63.

[Chicago magazine](#)

[Contemporary magazine](#)

[DADA](#)

[Darumagazine](#)

[ECHANGER](#), l'Académie de Nantes, propos recueillis par M. BLIN et J. PERRU, le 28 mars 2007.

[Esopus](#)

Éducation Permanente (1989), *Apprendre par l'expérience*, N°100-101

Éducation Permanente (1993), *Comprendre le travail*, I N° 116-3

Éducation Permanente (1993), *Comprendre le travail*, II, N° 117-4

[Fillip](#)

[Figures de l'art](#) (2001) *Figures de l'art 5, l'art des figures*, Revue semestrielle éclectique fondée en 1992, LAFARGUE, B.

[Flashart](#)

[Frieze](#)

[Geste](#) : Molly Warnock, *Du pliage et des pliages* de Simon Hantaï dans la revue *Geste*.

[IGLOOS](#), *Un combat pour la culture, expérience du pivot culturel de Stains*, le 4^{ème} monde, 3^{ème} trimestre 1975. Editions Science et Service, Pierrelaye.

[Imaginefx](#)

[International journal of education and the arts](#)

[Jackdaw](#)

Jdi (2005), revue N° 1584 : La Bd À L'école Tout Un Programme, Collectif, Ed. Nathan.

[Juxtapoz](#)

[KIOSK](#)

L'atelier des images

Le Quart Monde ; Partenaire de l'histoire, N°1, Revue ATD Quart Monde, Dossiers et Documents, (1988), Institut de Recherche et de Formation aux Relations Humaines, Pierrelaye.

La Revue Bleue : La revue des deux mondes :

Le monde de l'éducation, N° 235, Mars 1996, Paris.

Le monde de l'éducation, N° 262, Septembre 1998, Paris.

Le monde de l'éducation, N° 299, Janvier 2002, Paris.

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° 8 - La question du dessin (3) - Les outils du dess(e)in – SCHLOSSER, G., et HUCLEUX, J.-O.

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 XX^{ème} siècle (Automne 2002) avec un entretien de GAROUSTE, 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

PERSEE : revue française de pédagogie, N° 138, janvier, février, mars, 2002.

PHILOPSIS, L'art – Esthétique, Laurent et Nathalie COURNARIE, Philopsis 2010.

PLAZM

PROBIO-REVUE, ASTOLFI, J.-P., (1993), *Placer les élèves en « situation-problème »*, vol. 16, N° 4, décembre 1993.

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*.

Repérages, Éd. Scope et Chalet Pointu : *Revue Esprit* : LE BOT, M., (1986), *De l'art comme relation amoureuse ? Entretien avec Anita Kechichian*, N° 2

Revue Autrement, (2002), *L'art, pour quoi faire ? À l'école, dans nos vies, une étincelle*, N° 195, Paris.

Revue Autrement, (1993), *L'enfant vers l'art*, N°139, Paris.

Revue germanique internationale : Aloïs RIEGL (1858-1905), « Les motifs », Grammaire historique des arts plastiques (1963, posthume)

Revue internationale d'éducation, L'évaluation des élèves, Sèvres, N° 11, septembre 1996.

Revue Noire

Revue 20x20 : plate-forme carrée de l'art Londres, la littérature et la publication.

Revue Européenne de Sciences Sociales, Du bon usage de la sociologie : pavane pour PASSERON, J.-Cl., DE SINGLY, F., (1996), TOME XXXIV, N° 103.

Sciences Humaines, hors série, l'art est en nous, l'œil du spectateur, N° 037, 2002, Paris.

Sciences Humaines, Sociologie de l'art, avec ou sans Bourdieu, N° 105, 2000, Paris.

Sciences Humaines, L'art est en nous / Nicolas JOURNET dans : hors-série, N° 037 (juin-août 2002)

Sciences Humaines, Numéro spécial N° 6 octobre-novembre 2007, Cinq siècles de pensées française, (DE TARDE, G., (1907), *Les Lois de l'imitation*. Étude sociologique, Ed. Félix Alcan, Paris)

[Sculpture magazine](#)

[Sensitiveskin](#)

[The Art Newspaper](#)

[Thirdtext](#)

Trema, Du goût : L'éducation de la sensibilité, N° 11, avril 1997, Montpellier.

[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'Éducation)

[ÉDUCATION A L'ART](#)

[FABULA](#)

[FIAC](#)

[FRANCE5](#), [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](#)

[GRAHAM](#), R., (2010) Exposition à Barcelone MACBA (2013) et *The Four Seasons*, Site Hauser & Wirth.

[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](#)

[REPÈRES N° 43, 2011](#) : (2011), *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels*, *Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique* pp 7-29, *Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle* pp 77-102. IFE (Institut Français d'Éducation), Lyon.

[SCHILLER](#), F., *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, (1795-1796), (Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen), édition numérique réalisée à partir du livre de Friedrich von Schille. Texte original et version française par Robert Leroux (1885-1961), 1943, et version 1992, Paris.

[STUDIENGANG-DARSTELLENDNESSPIEL](#)

Conférence novembre 2007, Limoges.

[SOULAGES Pierre parle... de sa peinture, des vitraux de Conques, de la peinture](#), (1998-2007) réalisateur Jean Soulet, CRDP académie de Montpellier, 2007. (DVD).

[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](#)

Vocabulaire des sciences cognitives, (1998), HOUDE, O., et al., PUF, Paris.

[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. 27JUN 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 REPETES SUR LESQUELS NOUS NOUS ARRETERONS (CF. OCCURRENCES)

1. Stéphanie R. 25 MAI 2009

Le mémoire, le CAFIPEMF avant tout, pour avoir l'autorisation de partager !

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 ?
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 aimerais avoir dans ta galerie et moi je viendrais 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 ?
3 SR 25 mai 2009	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 ne 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 ? (définition, description, fonctionnement/ programmes) ; En quoi 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)
4 MEP 25 mai 2009	Oui, sur la notion de programmes, tu devras t'arrêter un peu ? On revient après sur le plan...
5 SR 25 mai 2009	Tu veux dire les connaître, ça oui !
6 MEP 25 mai 2009	Non, euh !!
7 SR 25 mai 2009	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 retranchement là !
8MEP 25 mai 2009	Oui, mais là tu travailles avec ton équipe, là-dessus, tu n'es pas seule !
9SR 25 mai 2009	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
10 MEP 25 mai 2009	En même temps il y a des règles... non ?
11 SR 25 mai 2009	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 viennent au réunion, ils s'intègrent, ils proposent, c'est long c'est tout !
12 MEP 25 mai 2009	Oui, il faut du temps
13 SR 25 mai 2009	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 : <i>Comment la petite galerie favorise-t-elle une entrée dans les apprentissages ? Sous quelle forme ?</i> 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 ?
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

	précis ?
15 SR 25 mai 2009	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... Donc il y a ces formes là très précises : des actions, des activités, des gestes, des manipulations, qu'on retrouve dans les deux disciplines, je dirai quasi à l'identique...
16 MEP 25 mai 2009	Et donc quand tu dis « accompagnement » alors ?
17 SR 25 mai 2009	En fait la petite galerie sert vraiment de levier d'abord on en trouve des traces dans les propos des enfants, dans leurs mots habituels, elle permet l'accueil de ces apprentissages
18 MEP 25 mai 2009	Il y a des effets de « Juxtaposition » des disciplines ?
19 SR 25 mai 2009	Si tu entends par juxtaposition des disciplines, le croisement, l'utilisation alternée, ou conjointe en même temps : ils dessinent, on est dans les arts plastiques, mais ils dessinent précisément la branche, la feuille, le petit morceau qu'ils ont choisi, alors on est dans les sciences, l'exigence objective de la science, on combine...oui cette petite galerie donne en plus des éléments qui consolident les apprentissages sans que ce soit directement vers eux que l'on se tournait ! Je sais pas si je suis claire
20 MEP 25 mai 2009	Pour la juxtaposition oui, pour la petite galerie c'est moins sûr ?
21 SR25 mai 2009	Comment dire ça ?.../ Il n'y a pas d'œuvres qui soient prises comme un élément rentable pour un apprentissage particulier, il y a toujours un éventail de circonstances, de situations, de données, possibles autour de l'œuvre, hum....
22 MEP25 mai 2009	Oui et ? /.../
23SR25 mai 2009	Donc les œuvres de la petite galerie ne sont pas envisagées comme un répertoire dans lequel on puise, mais plutôt, comme une ouverture, comme si on allait à l'extérieur de l'école avec l'œuvre, elle permet d'ouvrir à ce qu'on ne ferait pas si on restait dans le cadre classe, l'œuvre ouvre cette porte, qui n'est jamais ouverte dans la classe, si tu tournes que sur tes programmes !
24 MEP25 mai 2009	D'accord, une porte, rarement ouverte /... /!!! Et si on regarde dans l'idée de « Superposition » ?
25SR25 mai 2009	Alors ! On revient plusieurs fois sur les mêmes apprentissages, on les confronte, on les compare, comme on compare le dessin de la feuille en science, la feuille réelle et la feuille travaillée en arts plastiques où l'on va pouvoir s'investir sur les couleurs qu'on /... /et j'insiste, qu'on aura vu, et là, l'élève est le seul à avoir vu la feuille, de cette couleur, puisque là ils avaient cette liberté ! Transcrire dans les couleurs ce que l'on voit, mais aussi une impression, la forêt, les arbres, sentir autre chose que la simple observation « raisonnée » de cette feuille, ou des brindilles ou du reste bien sûr... Ce qu'on a ramassé !
26 MEP25 mai 2009	Et après tu dis « l'intégration réussie », tu en as la conviction, il faudra le montrer, prouver !! Mais moi j'y crois aussi au bénéfice de la petite galerie, mais ce que tu viens de dire là il faut qu'on le vive aussi ?
27 SR25 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 a 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...
28MEP25 mai 2009	Ça va dans le sens de levier ? Dont tu parlais dans ton titre ?
29 SR25 mai 2009	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. Epauler 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, je tente de le retrouver dans les sciences, et de l'amener aux élèves ! La science est un jeu qui forme !
30 MEP25 mai 2009	Le terme de « favoriser » me déplaît un peu il est banal !!
31 SR25 mai 2009	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 ?
32 MEP25 mai 2009	Hum ! Oui !
33SR25 mai 2009	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 ?
34 MEP25 mai 2009	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 ?
39SR25 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 enchaîner 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 ?
49SR25 mai 2009	<div style="text-align: right;">  </div> <p>Nous avons pensé à Alice Marchesseau... Tu connais ? (http://apacc.canalblog.com/archives/2012/09/15/25108268.html)</p>
50MEP25 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 retravaille mon titre et mon plan, merci à très bientôt, au revoir Mary
52 MEP25 mai 2009	Ok à bientôt

2. Stéphanie R. 27JUN 2009

Cette conversation-entretien permet de comprendre la construction du projet de thèse et l'orienter 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 !
11MEP27 juin 2009	Hum, ok ?
12SR27 juin 2009	Je pensais comme fil conducteur à l'éducation à l'environnement
13MEP27 juin 2009	Tu dis l'équipe et « je » ?
14SR27 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)
15MEP27 juin 2009	C'est toi qui tires le projet et si ça suit, c'est bien ?
16SR27 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
17MEP27 juin 2009	Ah !! le « je » (rire)...
18SR27 juin 2009	Il faut que je fasse attention, c'est mon projet autant que le leur, j'investis plus sans doute, je le personnalise 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 me font confiance , ils attendent beaucoup de moi, je crois, je suis aussi la plus jeune, enfin (rire), non mais je voulais dire fraîchement 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
19MEP27 juin 2009	Ça pourrait expliquer la confiance et le lâcher prise qu'ils ont vis-à-vis de ce projet ?
20SR27 juin 2009	Oui, c'est vrai!
21MEP27 juin 2009	Hum
22SR27 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 ?
23MEP27 juin 2009	Ça fait pas beaucoup tout ça ?
24SR27 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 ?
25MEP27 juin 2009	Je ne sais pas, il faut voir Layla pour ça, mais pourquoi pas !
25 BIS SR27 juin 2009	Et merci pour les infos par mails, sur la lumière, j'approfondis tout ça pour la rentrée...avec mes collègues (rire)
26MEP27 juin 2009	Oui, c'est important ! Tu dis arts/ sciences, énergie etc. Et l'environnement /.../ attention à la gourmandise ?
27SR27 juin 2009	(rire)
28MEP27 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 ?
29SR27 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 ?
30MEP27 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...

31SR27 juin 2009	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 !
32MEP27 juin 2009	Deux choses, quelles notions à quel moment ? Et quelle problématique traiter pour quelle notion ?
33SR27 juin 2009	Ah simple ! Oui !
34MEP27 juin 2009	Oui il faut que ça le soit, simple, mais pas simpliste !
35SR27 juin 2009	Pour le projet, je pensais étudier des notions « similaires », je sais pas si pas vraiment le terme exact ! « Similaires » ... ??
36MEP27 juin 2009	Sciences et Arts, oui, oui ?
37SR27 juin 2009	Oui et montrer une interaction entre ces deux disciplines !
38MEP27 juin 2009	Et donc si tu développes ; ça donnerait, quoi ?
39SR27 juin 2009	Eh 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 /.../
40MEP27 juin 2009	Ah oui alors !
41SR27 juin 2009	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,
42MEP27 juin 2009	Non pas pourquoi pas, ça coule de sens ?
43SR27 juin 2009	/... / Oui, oui bien sûr la nature dans l'art et/ou vice versa puisque les deux entrées peuvent être intéressantes !
44MEP27 juin 2009	Euh explique là ?
45SR27 juin 2009	L'entrée mouvement et l'entrée nature en arts plastiques sont intéressantes, peu importe où on aboutira mais on arrivera soit à l'une, soit à l'autre avec les sciences, je suis plus claire ?
46MEP27 juin 2009	Oui !
47SR27 juin 2009	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
48MEP27 juin 2009	Que tu penses toi ? Le changement, tu le penses ?
49SR27 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 !
50MEP27 juin 2009	Reconnaissance ?
51SR27 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 !
52MEP27 juin 2009	Ça les a fait bouger tu dis ça, pour qui les élèves les enseignants, tes collègues ?
53SR27 juin 2009	Les collègues proches d'abord, les collègues qui ont trempé dans l'équipe ! Les collègues de l'école à côté non, ils n'ont pas été brassés de la même façon !
54MEP27 juin 2009	Oh ? « brassé » « trempé », c'est fort tout ça, ah !! (rire)
55SR27 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,
56MEP27 juin 2009	Tu peux expliquer un peu en quoi « on est à l'aise » ?
57SR27 juin 2009	En fait je crois que les œuvres qu'elles côtoient, ne leur font plus peur, ils acceptent de ne pas connaître et ça fait rien, ça leur plus rien, ils laissent les élèves, on en revient à ce que tu disais « lâcher prise », exactement, ça amène des tensions en moins/.../
58MEP27 juin 2009	Le terme de tension ? /.../
59SR27 juin 2009	Absolument, tu sais je crois qu'elles ne savaient pas quoi dire de l'œuvre ou des œuvres, elles n'arrivaient pas à penser sereinement, elles n'arrivaient pas à bosser avec l'œuvre...on est tellement empreint de cette éducation, tu donnes ce que tu sais, tu transmets ce que tu sais, mais tu sais pas comment, tu apprends à savoir ce que tu sais/.../
60MEP27 juin 2009	Ouh ! ... Et qu'est-ce qui a changé alors ?
61SR27 juin 2009	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...
62MEP27 juin 2009	Hum?
63SR27 juin 2009	Et en fait, les élèves, ils construisent eux-mêmes le savoir sur l'œuvre, le savoir qu'on peut tirer de l'œuvre, la sensibilité, les sensations ; ce qu'il y a autour de l'œuvre ; ce sont les enfants qui l'éprouvent, pas nous ! Enfin si ! Mais pas de la même façon ! Nous on est adulte, et les petits ils parlent de ce qu'ils ressentent beaucoup plus

	facilement ! Et ils le dessinent aussi et ça c'est important, c'est un autre mode de fonctionnement, d'expression ! Pas de fonctionnement, qu'on n'a plus nous, enfin pas tous, mais la plupart des adultes/.../Et parfois des élèves dans les classes, plus on monte, on sait bien que les élèves qui disent « je sais pas dessiner » sont de plus en plus nombreux au fil du temps et du passage de classe en classe ; on perd cette modalité d'expression !
64MEP27 juin 2009	Oui c'est vrai !
65SR27 juin 2009	Et là je veux travailler là-dessus avec les deux disciplines en parallèle, dessiner et observer, ce sont deux actions très importantes en arts plastiques et utiles en sciences !
66MEP27 juin 2009	Oui, très juste !
67SR27 juin 2009	Je pensais l'organiser sur l'année scolaire mais il faut là que j'approfondisse/.../
68MEP27 juin 2009	Ok, ok! /.../
69MEP27 juin 2009	Il y a quelques questions sur lesquelles je voudrais revenir dans la structure de ton mémoire
70SR27 juin 2009	Oui bien sûr ! Oui, oui !
71MEP27 juin 2009	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 ?
72SR27 juin 2009	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 !
73MEP27 juin 2009	Oui, mais on peut y travailler au musée, directement sur l'œuvre ?
74SR27 juin 2009	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 !
75MEP27 juin 2009	Et la deuxième chose à laquelle..., je voudrais te questionner, c'est à propos du transfert tu écris : « Parler des transferts possibles en cycle 3 » est-ce que cette idée de transfert, elle touche les élèves, eux-mêmes ou les enseignants, ou les deux ?
76SR27 juin 2009	Je saisis pas bien, ou je crois comprendre en fait, tu voudrais savoir si j'envisageais ce transfert par rapport aux élèves ou si je le voyais plus pour les enseignants de cycle III, oui ?
77MEP27 juin 2009	Oui, oui c'est ça ?
78SR27 juin 2009	Je crois que je voulais que ça marche aussi avec les collègues du cycle III, voir l'école élémentaire. J'ai pas l'impression qu'il se passe quelque chose là-bas ! C'est dur, ce que je dis, je veux pas être méchante, mais ils ont du mal, empêtrés dans leur programme ! Donc je voulais amener quelque chose de positif autour de l'œuvre, de l'art et surtout l'idée de combinaison, de croisement des disciplines, tu vois, plus pour les adultes que pour les élèves, en même temps si on regarde bien, ça coule sur le élèves bien sûr ! Et le fait aussi que les sciences y soient mêlées ça permettait de leur prouver qu'il y avait là des pistes de travail différent !
79MEP27 juin 2009	Des pistes de pratiques pédagogiques différentes, c'est ça ?
80SR27 juin 2009	Oui c'est ça, des pratiques d'enseignement, des mises en situation des élèves, des activités élaborées et judicieuses pour mettre les élèves au travail, pour les motiver !
81MEP27 juin 2009	Et motiver les enseignants ?
82SR27 juin 2009	Ah oui, bien sûr, oui, oui, je voulais remotiver des collègues, 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...
83MEP 27 juin 2009	Une dernière chose, tu empruntes à D. Bucheton les termes de : « Compétences psychoaffectives », pour les élèves, est-ce que tu penses que certains enseignants aussi on fait part d'un tel développement face aux œuvres ? Eux aussi ?
84SR 27 juin 2009	Ah oui, il y a eu des moments plus tendus, parce que l'œuvre ou les œuvres ne plaisaient pas, qu'elles ne rejoignaient pas les attentes des collègues ?
85MEP 27 juin 2009	Des œuvres difficiles ?
86SR 27 juin 2009	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 ...
87MEP 27 juin 2009	Par rapport à expliquer ce qui ne leur convient pas de l'œuvre ?
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 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.
89MEP 27 juin 2009	Bon, je te remercie, je vais te laisser, je renote tout ça et on en rediscute !
90SR 27 juin 2009	Oui c'est bien, oui, ça te va ?
91MEP 27 juin 2009	Oui très bien très bien
92SR 27 juin 2009	Alors à bientôt
93MEP 27 juin 2009	Ok ! A bientôt

A la suite de cette discussion, Stéphanie passe son CAFIPEMF et le réussit. Nous attendons un moment son installation en tant que formatrice. Des mails à la suite témoignent de nos liens professionnels et amicaux (CF Annexe II). Puis nous reprenons contact avec elle pour un rendez-vous plus formel d' « entretien d'explicitation » pour la date du 7 juin 2012. Nous reviendrons donc sur le développement et la confirmation des diverses discussions tout au long de ce dernier questionnement.

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.

1 MG mars 2011	Bonjour, oui, d'accord ! (Manon, s'adresse à une collègue)
2 MEP mars 2011	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
3 MG mars 2011	D'accord
4 MEP mars 2011	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 ?
5 MG mars 2011	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'aient 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
6 MEP mars 2011	D'accord
7 MG mars 2011	Donc d'être à plein temps en CDI,
8 MEP mars 2011	Hum, hum ?
9 MG mars 2011	Quoi ! Pour faire simple !
10 MEP mars 2011	Hum, hum ?
11 MG mars 2011	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 !
12 MEP mars 2011	Hum, hum ?
13 MG mars 2011	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 !
14 MEP mars 2011	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 chargé 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 3 ^{ème} 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 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 !
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 consumériste où tout doit avoir un sens !
46 MEP mars 2011	Hum, hum ?

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 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 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 !
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 la, 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 ?
49 MG mars 2011	Alors je dirais qu'il y a un idéal et une réalité ! (rire)
50 MEP mars 2011	Oui (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 !
52 MEP mars 2011	Hum, hum ?
53 MG mars 2011	Avec un objet ...d'art, ou...
54 MEP mars 2011	Oui, mais y a des conditions quand même ?
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 !
58 MEP mars 2011	Hum, hum?
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)
60 MEP mars 2011	(Rire)
61 MG mars 2011	Parce que c'est ce que pensent les, beaucoup de conservateurs, qui voient, un peu comme un mal nécessaire !
62 MEP mars 2011	Hum, hum ?
63 MG mars 2011	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 ».
64 MEP mars 2011	Hum, hum ?
65 MG mars 2011	Parce je trouve qu'il est plus représentatif de notre métier, que celui d'animateur,
66 MEP mars 2011	Ouah ? Ouah ? Ouah ?
67 MG mars 2011	Ou de guide conférencier, qui est un peu vieux jeu, il est...
68 MEP mars 2011	C'est bien « médiatrice » dans cette idée là
69 MG mars 2011	Pour moi c'est une idée de passation, de ...
70 MEP mars 2011	Ça veut dire qu'il y a un dispositif ?
71 MG mars 2011	Ouah ! C'est-à-dire que moi j'essaie, d'être vecteur, enfin un vecteur d'une rencontre,
72 MEP mars 2011	Hum, hum ?
73 MG mars 2011	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 !
74 MEP mars 2011	Hum, hum ?
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, ouai, essayer de créer les conditions de cette rencontre , et je pense que cette rencontre, ouai, 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 on pourrait appuyer les choses, pour pouvoir ?/.../
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 musée !
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 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 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	Mouaih, (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'aise, 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'apport 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, 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 bétonne, 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 qu'historienne de l'art, mais est-ce que c'est une œuvre où on fait assis 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) !
148 MEP mars 2011	(rire)
149 MG mars 2011	Je leur ai dit ben alors 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 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, 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 !

170 ANNE mars 2011	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 éalisaient 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...
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 !
172 MEP mars 2011	Hum, hum ?
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
174 MEP mars 2011	Hum, hum ?
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 !
176 ANNE mars 2011	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»
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 ?
178 MEP mars 2011	Hum, hum ?
179 MG mars 2011	Donc on le fait avec un exercice de mime !
180 MEP mars 2011	Oui ! Avec le corps ?
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 !
182 MEP mars 2011	Hum, hum ?
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)
184 MEP mars 2011	(rire)
185 MG mars 2011	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 !
186 MEP mars 2011	Hum !
187 ANNE mars 2011	Et ça c'est le problème du formatage scolaire !
188 MG mars 2011	Et oui !
189 ANNE mars 2011	Effectivement les élèves de ZEP, les élèves gitans, les élèves, on va dire,
190 MEP mars 2011	Hum !
191 ANNE mars 2011	Les élèves a-scolaires !
192 MG mars 2011	Hum, hum ! Ils vont être peut-être plus sensibles à ça !
193 ANNE mars 2011	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 !
194 MEP mars 2011	Mais je pense qu'ils sont déjà confrontés très tôt à l'émotion et à des émotions très fortes
195 ANNE mars 2011	Oui !
196 MEP mars 2011	Violentes parfois !
197 ANNE mars 2011	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 ! »
198 MEP mars 2011	Oui c'est vrai !
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 essayez de dire !
200 MEP mars 2011	Hum, hum ?
201 MG mars 2011	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 !
202 MEP mars 2011	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 ?
203 MG mars 2011	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 !
204 MEP mars 2011	Hum, hum ?
205 MG mars 2011	Eux, et pas, ils sont plus dans quelque chose de descriptif, de, de moins personnel, voilà !
206 MEP mars 2011	Hum, hum ?
207 MG mars 2011	On en vient à l'idée de porter un jugement et moi je préfère ce tableau plutôt que celui-là !
208 MEP mars 2011	Hum ? Ouaih ! Ouaih ?
209 MG mars 2011	Pourquoi ? Et donc d'être dans l'engagement personnel
210 MEP mars 2011	Dans l'engagement ! Oui
211 MG mars 2011	Et dans l'écoute de soi !
212 MEP mars 2011	Ouah ! Ouaih ?
213 MG mars 2011	Pas forcément être dans l'inquiétude d'avoir juste ou faux !
214 MEP mars 2011	Hum ? L'idée d'engagement je pense que c'est important aussi ?
215 MG mars 2011	Quand on parle d'un jugement perso, on peut pas, l'enseignant peut pas dire si c'est juste ou si faux
216 MEP mars 2011	Hum ?
217 MG mars 2011	Chacun est libre d'aimer, ou pas aimer !
218 MEP mars 2011	Bien sûr ?
219 MG mars 2011	Et ça c'est quelque chose qui est un petit peu, euh, pas pas, euh peu exploité
220 MEP mars 2011	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 quasiment, quoi !
221 MG mars 2011	Donc voilà, moi, je considère que le musée c'est un petit peu un espace de, ouaih de réflexion !
222 MEP mars 2011	Les disciplines qui sont aussi enseignées au niveau de, à l'école, sont de manières très rigoureuses 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 !
223 ANNE mars 2011	Ça va ?
224 MG mars 2011	Avec grand plaisir ! Donc vous êtes d'accord toutes les deux vous m'avez répondues pour la réunion ?
225 ANNE mars 2011	Moi je t'ai envoyée un mail !
226 MEP mars 2011	C'est le 22 ?
227 MG mars 2011	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 !
228 MEP mars 2011	D'accord ! d'accord !
229 MG mars 2011	Que vous vous puissiez raconter et que pour moi ce soit l'occasion de découvrir vos expériences !
230 MEP mars 2011	D'accord, d'accord !
231 MG mars 2011	Voilà, ce à quoi ça a pu aboutir, pas aboutir
230 MEP mars 2011	Oui, Rémi Azémar et tout ça, il m'a dit qu'il ferait tous les petits dossiers pour que t'aies tout !
231 MG mars 2011	Oui mais après moi, je suis pas là pour /.../
232 MEP mars 2011	Si, je trouve que c'est important qu'on partage
233 MG mars 2011	Mais je pense que c'est bien pour vous et /.../
234 MEP mars 2011	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, ...
235 MG mars 2011	D'accord !
236 MEP mars 2011	Elles ont fait des boulots,
237 MG mars 2011	Ben moi, en fait ça me fera plaisir de voir, qu'est-ce qu'ils/.../
238 MEP mars 2011	Comme ils travaillent en autonomie, ce travail là, tu vois, il est sous-marin !
239 MG mars 2011	Ben d'une certaine manière tant mieux, qu'il y ait une vie autonome, du musée
240 MEP mars 2011	Oui!
241 MG mars 2011	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 ?
242 MEP mars 2011	Tout à fait, tout à fait !
243 MG mars 2011	Quelles sont les conditions, les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants et qu'on peut peut-être essayer de résoudre ?
244 MEP mars 2011	Je vais peut-être voir, si, y a pas une des enseignantes qui est libre ?
245 MG mars 2011	Ce sera avec plaisir !

246 MEP mars 2011	Parce que du coup, elle pourrait expliquer tout ce qu'elle a fait, parce qu'elles l'ont fait à deux !
247 MG mars 2011	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 !
248 MEP mars 2011	T'as raison, faut le mettre aussi, t'as raison !
249 MG mars 2011	C'est §§§§§ je trouve qu'elle met pas suffisamment en valeur le travail de tous les profs formateurs et vos travaux sur le terrain !
250 MEP mars 2011	Parce qu'elle sait pas ce qu'on fait ? Elle regarde pas ?
251 MG mars 2011	Je tiens, à le faire savoir, d'abord moi, j'ai envie de savoir et puis §§§
252 MEP mars 2011	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 /.../
253 MG mars 2011	C'est pour ça que/.../
254 MEP mars 2011	Et après je lui ai dit t'as pensé à ça, t'as pensé à ça, ça, il m'a dit ouaih !ouaih ! ouaih ! Mais je sais qu'il est bon !
255 MG mars 2011	Faut qu'on pense à faire euh, un bilan, ça va nous permettre à tous de mieux, travailler pour l'année prochaine en mettant en commun, tous les trucs auxquels on a pensé !
256 MEP mars 2011	Ouah, parce que 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 §§§
257 MG mars 2011	Oui !
258 MEP mars 2011	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)
259 MG mars 2011	Ah oui, ça !!
260 MEP mars 2011	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 !
261 MG mars 2011	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 !
262 MEP mars 2011	Voilà !
263 MG mars 2011	Que, euh dans une boîte, que tu demandes à la billetterie et que chaque fois que tu viens !
264 MEP mars 2011	C'est bien !
265 MG mars 2011	C'est des petites améliorations, qui sont toutes simples à apporter et qui vont pouvoir, euh !
266 MEP mars 2011	Parce que nous on va faire du travail d'autonomie, sans ça !
267 MG mars 2011	Elle va tout nous montrer à la réunion du bilan, Aline
268 MEP mars 2011	Peut-être que tu pourras, le 22 juin y a plus personne au collège ?
269 ANNE mars 2011	Tu sais que les chefs d'établissement ils ont besoin de personnels ?
270 ALINE mars 2011	Même si on a pas d'élèves, on est là ! Ah oh, le 22 juin y a encore des 6 ^{ème} , ils sont là ! Jusqu'aux derniers jours !
271 ANNE mars 2011	Ah ouaih ! Ben oui Madame ! (amusée) /.../
272 MG mars 2011	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/.../
273 MEP mars 2011	Ben oui parce que tout ça c'est en sous-marin donc du coup !
274 ANNE mars 2011	Oui, c'est vrai qu'on est un peu en sous-marin !
275 ALINE mars 2011	C'est vrai que le travail que tu as fait aussi sur le motif par exemple à Sabatier, c'est très bien et /.../
276 MG mars 2011	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 !
277 MEP mars 2011	C'est transférable ?
278 ANNE mars 2011	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 !
279 MG mars 2011	Parce que, elle, elle se rend pas compte du tout de ce que vous faites, hun !
280 MEP mars 2011	Parce qu'elle est pas au courant de ce qu'on fait ? Ça devrait être son travail de nous, de diffuser !
281 ANNE mars 2011	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 ?
282 MG mars 2011	Ben moi j'avais cru comprendre que c'était ça son projet ?
283 ANNE mars 2011	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

	que/.../
284 MG mars 2011	Tu sais c'est ce qu'on se disait avec Aline, faut créer nous-mêmes des réunions, faut pas attendre des autres !
285 MEP mars 2011	Ben ce qu'on fait dans les modules UED7, c'est ça
286 MG mars 2011	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 ?
287 MEP mars 2011	Hum ?
288 ANNE mars 2011	T'as bien fait !
289 MG mars 2011	On a tous intérêt de temps en temps, à avoir une visibilité sur ce qui a été fait sur l'année, euh ?
290 MEP mars 2011	Hum hum ! ben oui, ce serait idiot de /.../
291 ANNE mars 2011	Quels outils sont transférables, après ? Si on peut tester des outils, par exemple nous on peut, on fait des trucs, par exemple là, Aline, si elle a un nouveau projet, au lycée Joffre, y a des trucs qu'on peut transposer, on peut prendre là là et là !
292 ALINE mars 2011	Oui par rapport à leurs demandes, y a beaucoup de choses qui /.../
293 ANNE mars 2011	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 !
294 MEP mars 2011	Ben y a l'idée de se compléter tu vois, par exemple, moi, je trouve que le travail sur la complémentarité c'est vachement important, moi ce travail là, c'est pas que ça m'embête, mais euh, j'ai pas envie de le faire, je sais que Anne le fait bien, je vais pas aller m'embêter à faire un travail ?
295 ANNE mars 2011	C'est comme pour la musique, c'était !
296 MEP mars 2011	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 !
297 ANNE mars 2011	Ils auront 2 parcours !
298 MEP mars 2011	Une analyse générale, et 2 parcours tu vois, et ils ont tout un travail de détail sur les objets à faire avec un travail de minutie !
299 ANNE mars 2011	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,
300 MEP mars 2011	Avec ma loupe !
301 ANNE mars 2011	Ça c'est mon petit historique pour eux ! (Anne présente son travail)
302 MEP mars 2011	Mais c'est bien, je veux dire, §§§§ ils sont à 2, §§§§ le travail il avance tellement plus vite !
303 ALINE mars 2011	Mais je sais comment ont travaillé jusqu'à maintenant... §§§§
304 MEP mars 2011	Mais personne ne t'empêche de nous demander des trucs et on travaille ensemble, moi ça ne me gêne pas du tout !
305 ALINE mars 2011	Je sais, mais y a une estampille IUFM, à mettre sur les documents !
306 MEP mars 2011	A mettre sur les documents ? Non, tu mets le nom de la personne qui a fait, puis point, c'est tout !
307 ALINE mars 2011	Mais /.../ ?
308 MEP mars 2011	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/.../
309 ANNE mars 2011	Oui ! Mais y a des gens avec qui on a jamais travaillé qui peuvent peut-être prendre les choses /.../
310 MEP mars 2011	Ben tant pis s'ils prennent !
311 ALINE mars 2011	Non ça se peut !
312 ANNE mars 2011	Ben moi, ça, ça, me gêne p/.../ je pense
313 ALINE mars 2011	Non, mais ça m'embête !
314 MG mars 2011	Mais ce qui est important c'est de pouvoir faire des bilans, par moment !
315 MEP mars 2011	Savoir qui fait quoi ?
316 ANNE mars 2011	Oui, savoir qui fait quoi ?
317 MG mars 2011	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 !
318 MEP mars 2011	Nous, de recenser le travail au niveau de l'IUFM c'est pas fait, je pense !
319 MG mars 2011	Oui mais pour le musée, par exemple ça permet de comprendre que le partenariat avec l'IUFM, c'est pas « bidon » !
320 MEP mars 2011	Oui, oui !
321 MG mars 2011	C'est dans ce sens !
322 MEP mars 2011	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 !

323 MG mars 2011	Eh oui mais quand même !
324 ALINE mars 2011	Mais s'ils donnent pas les subv... par exemple là ?
325 MEP mars 2011	Ah oui par contre, si c'est une question de finances ?
326 ALINE mars 2011	Si on fait pas remonter, le travail d'Anne jusqu'à présent/.../
327 MEP mars 2011	D'accord, d'accord ! Il était nécessaire !
328 MG mars 2011	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 !
329 MEP mars 2011	D'accord, d'accord !
330 MG mars 2011	Donc c'est pour ça que, avec le bilan, avec tout ce qui a été fait
331 MEP mars 2011	D'accord ! D'accord !
332 ANNE mars 2011	Et le nombre de gens qui viennent
333 MG mars 2011	Parce que tu sais, qu'à tout moment tout peut être remis en question, hun !
334 ANNE mars 2011	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.)/.../
335 MEP mars 2011	Euh /.../ Oui, je voudrais revenir sur une question que je ne t'ai pas posée encore. Est-ce que tu te souviens de l'œuvre que tu as vu pour la première fois ? L'œuvre qui t'as marquée ?
336 MG mars 2011	C'EST UNE QUESTION DELICATE, JE NE SAIS PAS SI C'EST VRAIMENT MA PREMIERE RENCONTRE AVEC DES ŒUVRES D'ART OU SEULEMENT LA PREMIERE RENCONTRE DONT JE ME SOUVIENNE, JE PENSE QUE C'EST TOUT SIMPLEMENT LORS D'UNE SORTIE SCOLAIRE AU MUSEE DE MA VILLE NATALE (MUSEE HENRI MARTIN A CAHORS)... A L'ECOLE PRIMAIRE MAIS JE NE SAIS PLUS QUELLE CLASSE. C'ETAIENT DES TABLEAUX POINTILLISTES, UN IMMENSE EN PARTICULIER OU ON VOIT UNE SCENE 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 CHOSSES MAIS JE N'AI PAS DE SOUVENIR PARTICULIEREMENT MARQUANT A PART LA TAILLE ET LA REPARTITION EN 3 JE, CROIS EN 3 PANNEAUX, ÇA C'ETAIT BIZARRE, POUR MOI, MAIS, JE/.../
337MEP mars 2011	Hum ? Oui ?
338 MG mars 2011	EN FAIT ! LE TABLEAU, N'EST PAS UN MARIAGE MAIS UN ENTERREMENT ! OU PLUTOT UN MONUMENT AUX MORTS, ENFIN JE NE SAIS PLUS, MAIS... TU POURRAS LE VOIR SUR LE SITE, DU MUSEE, 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 PREMIERE VRAIE ŒUVRE/.../ MAIS LA IL FAUT QUE J'Y AILLE HENRI MARTIN, <i>LE MONUMENT AUX MORTS</i> , 1932, 385x280CM, MUSEE DE CAHORS.
329 MEP mars 2011	Ok, et... bon au revoir

4. Gaëlle D. MAI 2011

1 MEP mai 2011	Peux-tu me faire un petit compte-rendu de l'origine de ton entrée dans le service ou au contact des œuvres ?
2 GD mai 2011	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.
3 MEP mai 2011	Le CAPES ne te plaisait plus, l'enseignement ?
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 dégoûtée ; 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 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.)
5 MEP mai 2011	Et alors ensuite ?
6GD mai 2011	J'ai travaillé pendant environ 4 ans, comme assistante de direction.
7 MEP mai 2011	Au hameau du Lac, donc ?
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 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...
9 MEP mai 2011	Tu dis, « non spécialiste »? C'est plus facile avec des spécialistes ?
10GD mai 2011	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.
11 MEP mai 2011	Le plaisir ?
12GD mai 2011	Où 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 définis l'émotion en même temps, c'est ça l'utilité, nous toucher, nous prendre des larmes 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 déplaisir d'ailleurs, faut pas oublier...
13MEP mai 2011	Donc le plaisir de l'œuvre ça s'apprend alors... ou ça se construit, ça peut se construire ?
14GD mai 2011	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 !
15MEP mai 2011	Ça peut se construire ? Tu te 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
17MEP mai 2011	Ok ok, et après le H du LAC ?
18GD mai 2011	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 régisseur 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 !
19MEP mai 2011	Qu'est-ce qui t'a apporté l'œuvre d'art qui te paraît aujourd'hui le plus important ?
20GD mai 2011	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 « tutorée », tu vois, et que tu te 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 dire, (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'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 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.
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...
23MEP mai 2011	Le plaisir ?
24GD mai 2011	Oui le plaisir de transmettre et le plaisir de la rencontre avec l'œuvre, ce n'est pas palpable...
25MEP mai 2011	Pourtant l'œuvre est bien réelle ? Comment tu vois les choses dans cette idée de fluide ou d'impalpable ?
26GD 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'attraction, ou de répulsion, 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 souvent 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 dirais 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
27MEP 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 ?
28GD 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... 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, 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...
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.
31MEP 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 ?

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'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 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/.../
35 MEP mai 2011	Oui oui je comprends, ils s'ennuient considérablement, j'ai vu aussi ça, à l'hôtel Sabatier où un groupe d'une classe de 1 ^{ère} ou 2 ^{nde} , 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 retirent ?/.../
36 GD mai 2011	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...
37 MEP mai 2011	Alors pour aller dans ce 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 ?
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 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 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 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 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 !
39MEP mai 2011	Parce qu'ils ne connaissent pas les œuvres ?
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, des conceptions étriquées de l'art, des conceptions vieillottes des fois...
41MEP mai 2011	Tu pourrais prendre un exemple dans tes expériences ?
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 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 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 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 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/.../
45 MEP mai 2011	Plus précisément, puisqu'on parle de pratique et d'investissement de la personne qui regarde, cet investissement, tu le retrouves dans des pratiques particulières ?
46GD 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 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 soulever 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 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 peut-être ?...
47MEP 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 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 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 !
49MEP 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...
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. Emprisonné

	<p>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..., 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 atterrée, je ne savais plus quoi dire à la personne qui expliquait sa nuit blanche et ce face à face avec l'œuvre...</p>
53MEP mai 2011	Comment se pratique alors au mieux pour toi cette rencontre ?
54GD mai 2011	<p>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 sur, après ... il y a deux temps essentiels dans la rencontre, il faut qu'elle soit parlée, écrite, lue, 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 touché... à condition et ... attention, je ne dis pas que c'est indispensable, mais je dis surtout moi, je le vois 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 l'œuvre que je ne regardais pas de cette manière...les enseignants aussi apprennent de l'œuvre par leur élèves...</p>
55MEP mai 2011	Est-ce qu'il y a un « meilleur » dispositif de la rencontre pour toi ? Ou des conditions « idéales » ?
56GD mai 2011	<p>Il n'y en a pas non, non, non je ne vois pas d'idéale 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 sur... 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 en 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 !</p>
57MEP mai 2011	Donc pas de rencontre sans préparation ?
58GD mai 2011	<p>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 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 parlais, 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</p>

	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 !!!
59MEP mai 2011	Quelle est l'œuvre de votre collection, de la structure, du FRAC, qui te parle le plus Pourquoi ?
60GD mai 2011	Ouf /.../ Il n'y en a pas une, mais j'aime les installations qui immergent le spectateur et les œuvres qui parlent d'intimité, comme <i>A place Called Love</i> de <i>Sadie Benning</i> !
61MEP mai 2011	Pourquoi cette œuvre là ? Est-ce que c'est le médium vidéo, installation qui se prête plus à la rencontre aussi ?
62GD mai 2011	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 filmés... 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'intime, 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 crier... presque...
63MEP mai 2011	Et celle qui est plébiscitée par le public ?
64GD mai 2011	Ben !!! Celle dont on parlait tout à l'heure, le <i>Work n°262</i> 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 d'entrer dans l'œuvre... parce qu'elle permet de retraverser une période de notre vie aussi...en quelle sorte, puisqu'elle fait appel 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 traverse, que l'on pénètre dangereusement et pourtant sans aucun danger c'est drôle... le corps ici 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 se coupe le moyen de rencontrer l'œuvre... eh bien je suis persuadée qu'on a la même chose avec des œuvres dite « ordinaires »... 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...
65MEP mai 2011	Oui, oui, je vois... tu peux aller plus loin ? « Egal »?
66GD mai 2011	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... oui une impasse ...
67MEP mai 2011	Est-ce que tu crois qu'il y aurait à catégoriser les enseignants que tu rencontres dans le lieu? Mettre en avant des difficultés récurrentes peut-être dans ce sens?
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 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 !
69MEP mai 2011	Il y a donc une habitude de prise ?
70GD mai 2011	Oui je dirai ça comme ça, habitude, un pli... 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 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 /.../
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 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 manières 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 péda... 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 originale 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 avons 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 MEP 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 !
4CC 10sept 2011	Parce que c'est que là que tu les vois tes manques, et de se confronter aux manques c'est important, comment on peut voir ça autrement ? Pour moi, y a que comme ça qu'on réussit, en se trompant, et en tentant jusqu'à savoir tes limites et même là tu vois des limites et tu peux encore les repousser en cherchant encore, mais il faut aussi savoir se raisonner sur ce qu'on peut faire ! Se confronter à toutes les situations !
5 MEP 10sept 2011	Hum! oui
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	HUM! HUM Ouaih !
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 MEP 10sept 2011	Oui, ouaih ! je comprends !
10 CC 10sept 2011	Ça ils le rejettent, ils le veulent pas !
11 MEP 10sept 2011	Bien sûr ! Nan, nan, nan, nan ! mais c'est....
12 CC 10sept 2011	Pendant le premier trimestre on s'est régalé 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 MEP 10sept 2011	Ouaih ?
14 CC 10sept 2011	J'ai quand même donné une heure complète de, de... présentation de l'année, tu vois
15 MEP 10sept 2011	Avec les programmes et tout ça...c'est ça ?
16 CC 10sept 2011	Ah ouaih ! Oui ! Le programme
17 MEP 10sept 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 MEP 10sept 2011	Ouaih ! ouaih ! Et ça évite les questions ! remarque des élèves, après parce que là ils savent à quoi, à quoi s'attendre ?
20 CC 10sept 2011	Ah oui ! 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 ?

19 BIS MEP10sept 2011	Humhum ! ouaih §
20 BIS CC10sept 2011	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 !
21 MEP10sept 2011	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
22 CC 10sept 2011	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 6 ^{ème} ...
21BIS MEP 10sept 2011	D'accord en chinois ...bien sûr !
22 BIS CC10sept 2011	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...
23 MEP10sept 2011	Ouah Hum hum !
24 CC 10sept 2011	inconsciemment hun ! parce que, c'est pas méchamment qu'ils le font !
23 BIS MEP10sept 2011	non, non ils ne voient pas ça comme ça, eux !
24 BIS CC10sept 2011	mais c'est la tradition,c'est malheureux, que ce soit comme ça !
25 MEP10sept 2011	Oui, parce que ça fait depuis les années 70, que c'est comme ça et 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'affiche, 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 faisait 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 !
26 CC 10sept 2011	Ouah, 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
27 MEP10sept 2011	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 !
28 CC 10sept 2011	Oui c'est trop, franchement, trop c'est trop moi je trouve, je sais pas comment elle fait pour tenir ? C'est trop !
29 MEP10sept 2011	Ouah et là il faut lâcher, parce ce que en 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 !
30 CC 10sept 2011	Ah ouaih ouaih !
31 MEP10sept 2011	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, casse-pied, etc... bon ; il lui a dit à l'oreille « qu'est-ce que je me suis régalaé ! » (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 régalaé 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
32 CC 10sept 2011	Non, non j'ai pas vu passer
33 MEP10sept 2011	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, de son travail quoi, 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 t'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	Ouah ouaih, voilà !
37 MEP10sept 2011	Hum ! Non non, voilà,
38 CC10sept 2011	Là pour ça elle est vite pertinente sur tout, euh
37 BIS MEP10sept 2011	tout à fait, oui ! oui ! oui ! y pas de souci, ouaih
38 BIS 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 qui s'acquière 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 ce serait bien que tous les 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, oui !! 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 ...que tu as faites etc. ...et ça, ça y a que toi qui le sens et qui le sais ! A un moment donné ! Et tu iras 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 mes pieds nus, si j'ai pas marché dedans avec mes pieds nus, quoi tu vois, comment savoir si c'est chaud, si je mets pas les pieds 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 une belle 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'ont 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 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 !
47 MEP10sept 2011	Hunhum ! humhum ! 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 vraiment 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....
49 MEP10sept 2011	Et ben c'est bien de le voir comme ça !
50CC 10sept 2011	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)
51 MEP10sept 2011	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
52CC 10sept 2011	Ouahh, je crois que c'est ça, aussi qui a peut-être aide ! Ah Ouaih je vais pas vous faire croire que...c'est pas vrai, ça sert à rien !
53 MEP10sept 2011	De pas être composée ! Exactement c'est possible !
54CC 10sept 2011	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
55 MEP10sept 2011	Oui, c'est sûr, c'est sûr, c'est sûr
56CC 10sept 2011	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 !
57 MEP10sept 2011	Ah c'est sûr ! Oui oui
58CC10sept 2011	Que de dire « oui oui je sais, ...oui je suis mieux que d'autres » et pas y arriver ! tu vois, quoi c'est nul !
59 MEP10sept 2011	Ouahh ouaih C'est sûr, c'est sûr ! ok !
60CC 10sept 2011	Oui et de toute faon c'est comme ça une vie professionnelle ! on réussit pas à fond tout ce qu'on fabrique !
61 MEP10sept 2011	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
62CC10sept 2011	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 !
63 MEP 10sept 2011	Oui, ou de dire ben tien 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 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 !
64CC 10sept 2011	Mais je m'en rends 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,
65 MEP10sept 2011	Oui, ouaih, ouaih ouaih ! Aussi ! Aussi , mais il faut les deux, il faut les deux !
66CC 10sept 2011	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
67 MEP10sept 2011	Et hop ça repasse !
68CC 10sept 2011	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 ? »
69 MEP10sept 2011	Ah ah
70CC10sept 2011	Et je me rends compte par moi-même que je peux pas lui dire non !
71 MEP10sept 2011	Eh ben oui, oui ...mais
72 CC10sept 2011	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
73 MEP10sept 2011	Ah eh oui

74CC 10sept 2011	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 !
75MEP 10sept 2011	Oui oui
76 CC 10sept 2011	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
77 MEP10sept 2011	Ouahh, ouaih ! ouaih !
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 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 dise qu'on change le siècle.... Bien sûr !
79 MEP10sept 2011	Ben oui, oui
80 CC 10sept 2011	Du XIX ^{ème} , si on te dit les impressionnistes c'est le XVII ^{ème} siècle, alors là tu peux pas...(rire) alors là tu peux le recadrer avec des élèves....tu vois
81 MEP10sept 2011	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 !
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
83MEP10sept 2011	D'accord, d'accord, de donner les arguments, et les raisons, oui tout à fait et là la différence entre les deux.....
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 !
85MEP10sept 2011	D'accord, ouaih ouaih ouaih ouaih !
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, t'arrives à leur faire...vraiment ils peuvent pas s'habituer à une séquence...tu vois
87 MEP10sept 2011	Ouahh ! S'habituer à une séquence...qu'est-ce que tu veux dire par l...j'ai pas compris !s'habituer à une séquence c'est-à-dire qu'est-ce que tu veux dire ?
88 CC 10sept 2011	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....
89 MEP10sept 2011	Ah oui oui, ils vont devoir changer...de manière de faire, etc... oui oui d'accord ! dans ce sens là hun
90 CC 10sept 2011	Y a pas de rituel...
91 MEP10sept 2011	Y a pas de routine quoi ?
92 CC 10sept 2011	On voit pas de routine, voilà !
93 MEP 10sept 2011	D'accord, D'accord ! Cela étant petit à petit ils peuvent avoir un style ?
94 CC 10sept 2011	Voilà mais ça donne un style au bout d'un moment
95 MEP10sept 2011	Voilà d'accord, d'accord ! Le style se crée petit à petit
96 CC 10sept 2011	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 rejoint l'autonomie !
97 MEP10sept 2011	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
98 CC 10sept 2011	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?!
99 MEP10sept 2011	Oui ! Mais la performance il faut que tu vois, ... que...que tu enchaînes 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 ?
100 CC 10sept 2011	Oui la peur de ça, mais y a pas qu'avec les élèves, y a vis-à-vis des autres enseignants,
101 MEP10sept 2011	Les autres aussi !
102 CC 10sept 2011	Ouahh, 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...

103	MEP10sept 2011	Ouahh ouaih , hunhum !
104	CC10sept 2011	Est-ce que c'est eux qui ont un meilleur regard ? C'est pas certain, tu vois, alors
105	MEP10sept 2011	Non c'est sûr !(rire)
106	CC 10sept 2011	Mais c'est plus une manière d'avoir confiance en soi, voilà !
107	MEP10sept 2011	Oui ! ça, c'est plus ça ? oui loui ! d'accord ! Mais ça bon, ça doit venir quand même ?
108	CC10sept 2011	Oui, oui oui là-dessus, oui oui !
109	MEP10sept 2011	Ça y est 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,
110	CC 10sept 2011	Oui, moi aussi ben des fois, je relis, tu vois je reviens sur des trucs de, de... démarrage, ça me fait rigoler...
111	MEP10sept 2011	C'est bien alors tant mieux c'est bien ! voilà c'est ce qu'y faut
112	CC 10sept 2011	J'en étais là ... et j'en ris... je les ai avec moi,
113	MEP10sept 2011	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 !
114	CC 10sept 2011	Ah non, non ! faut de la patience ! Ok !
115	MEP10sept 2011	Ok, c'est qu'on vieillit ! Bon qu'est-ce qu'on fait on se voit quand alors !
116	CC 10sept 2011	Eh ben écoute, il faudrait voir l'idée exacte que tu en as ?
117	MEP10sept 2011	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 ?
118	CC10sept 2011	Ouahh alors euh !!! qu'est-ce qu'on traiterait dans ce... ?
119	MEP10sept 2011	Alors là c'est toi ! Tu me dis, parce que moi je veux rien t'obliger à faire
120	CC 10sept 2011	A travers une séquence de travail
121	MEP 10sept 2011	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...
122	CC10sept 2011	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 3 ^{ème} c'est le meilleur public, il faut voir tu vois, par rapport à...
123	MEP10sept 2011	Ah bah non, pas rapidement ça peut être en octobre, moi je...j'avais dit le 15, parce que ça permettait 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 3 ^{ème} . 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 ! c'est que le jeudi matin que tu as les 3 ^{ème} ?
124	CC 10sept 2011	Non, j'ai une, une...classe de troisième le jeudi, je prends le jeudi parce que tu me parles du jeudi matin !
125	MEP10sept 2011	Oui, jeudi matin, mais ça peut être le vendredi matin, ça peut être...
126	CC10sept 2011	Vendredi, non, c'est pas possible, parce que je les ai pas !
127	MEP 10sept 2011	ah d'accord, ok, d'accord
128	CC10sept 2011	Le jeudi, après j'ai cours l'après-midi, j'ai des 6 ^{ème} l'après midi
129	MEP10sept 2011	on peut faire aussi l'après-midi, si tu préfères des niveaux 6 ^{ème} ? Ecoute ce que tu fais tu vois l'état de la classe de 3 ^e , tu vois la classe de 6 ^{ème} . et en fonction de ça, on fera avec l'un ou l'autre.
130	CC10sept 2011	D'accord !
131	MEP10sept 2011	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 !
130	BISCC10sept	Ouahh, 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,
132CC10sept 2011	Ouah ouaih ! d'accord
133MEP10sept 2011	Mais ça c'est pour après ! Ca dépend si on peut le faire ou pas, euh ...
134CC10sept 2011	Et...et comment te dire, et sur deux classes, ce serait pas intéressant !
135MEP10sept 2011	Ah si, on peut le faire sur de...
136CC 10sept 2011	Sur deux niveaux, on pourrait comparer, les classes, les niveaux, absolument, absolument !
137 MEP10sept 2011	Ah bah, C'est rien, c'est pas grave, moi la caméra je la laisse tourner
138 CC10sept 2011	ça peut être sur le même sujet et voir comment y euh y...pren...
139 MEP10sept 2011	Ouah , mmuh
140 CC10sept 2011	Comment y prennent par rapport au sujet dans une classe ou dans une autre !
141MEP 10sept 2011	Nous ça nous est égal, enfin, nous je 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 CC10sept 2011	Ouah, ouaih d'accord !Ouah, ouaih, ouaih ! parce que ça pourrait être, je pense, aussi par exemple...ehehe...sur une séance, mettons la première séance c'est une ouverture du sujet ! Tu vois !
143 MEP 10sept 2011	Oui Absolument
144 CC10sept 2011	Version question je fais avec les élèves...Et puis ensuite tu viens dans la 2 ^{ème} ; dans la 2 ^{ème} tu vois ce qu'ils en ont retiré, là ils peuvent discuter, parce que avant ils discutent pas beaucoup !
145 MEP10sept 2011	Oui, tout à fait ! Oui, oui d'abord ils sont d'abord dans la pratique ! Ils sont d'abord dans la pratique, ouaih, ouaih ! tout à fait, ok ouaih !
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 MEP10sept 2011	Humm, humm
148 CC10sept 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 MEP10sept 2011	D'accord, d'accord, ouaih ! ouaih ! ok bon pourquoi-pas, pourquoi-pas ! donc on fait, ça peut être un jeudi après-midi et puis le jeudi suivant après midi
150 CC10sept 2011	Ouah voilà mais en même temps
151 MEP10sept 2011	Mais on fait pas ça toute suite, on se donnera une date plus tard
152CC 10sept 2011	Mais là, il faut que je réfléchisse euh, euh un sujet, si tu veux, qui pourrais être éloquent, 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 CC10sept 2011	Ouah
155 MEP10sept 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

	plus correct quoi !
156 CC10sept 2011	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.
157 MEP10sept 2011	Oui, hunum ! ouaih, ouaih, ouaih !
158 CC 10sept 2011	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 !
159 MEP10sept 2011	Ouaih ! ouaih, mais mais, moi, je veux bien prendre n'importe quand, c'est pas un problème, ça doit pas être forcément rivé, 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 !
160CC10sept 2011	Oui oui
161 MEP10sept 2011	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 préférerais que tu me dises eh ben là je veux bien que tu viennes là parce que... voilà !
162 CC10sept 2011	Parce que y a des choses, j'ai envie de te dire j'ai envie de repérer à quel moment, il y se passe le plus de choses, tu vois !
163 MEP10sept 2011	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, ce que je veux c'est vraiment que tu prennes, que ce soit toi qui prennes la décision, Hun ! la...
164 CC10sept 2011	Oui, oui ! oui oui ! 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 quelquefois avec les élèves, tu vois, alors quand ils connaissent les gens, ils ont l'habitude tu vois, de la personne
165 MEP10sept 2011	Voilà, c'est pour ça ! c'est pour ça qu'il faut que je vienne au moins une fois avant.
166 CC10sept 2011	Mais quand ils connaissent pas les gens,....c'est beaucoup plus...
167 MEP 10sept 2011	Ouaih, 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'est qui font point.
168 CC10sept 2011	Ouaih !ouaih ! bon là on a des effectifs qui sont lourds, cette année, à /.../ en 6 ^{ème} à 30 élèves
169 MEP 10sept 2011	30 élèves c'est beaucoup, ouaih !
170CC10sept 2011	30 élèves, ouaih ! y une classe qui ouvre en 4 ^e , 4 ^{ème} et 6 ^{ème} , 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
171MEP10sept 2011	Ouaih, ouaih !
172CC 10sept 2011	Y a pas beaucoup de possibilité des masses de circulation quoi un élève qui se lève....
173MEP10sept 2011	après y a le truc de l'extérieur, quoi c'est sûr que !
174CC 10sept 2011	Bon après, maintenant, voilà, faire quelque chose à l'extérieur c'est une autre dé...une autre façon de faire
175MEP10sept 2011	Ouaih ! ouaih ! tout à fait ok, bon d'accord
176CC10sept 2011	Bon je te dis ça pour y réfléchir aussi /.../ à faire participer à dire ou autre
177MEP10sept 2011	Et moi de mon côté ! Voilà ok
178CC10sept 2011	Hun ?
179 MEP10sept 2011	Et moi de mon côté j'ai aussi que... en préparation là tu sais les trucs de vendredi ? Après-midi, je sais pas si t'as encore des élèves le vendredi après ! Ben tant pis ! (rire) Ah bah tant mieux c'est bien ça te fait un jour vide ! Bon d'accord, d'accord, jusqu'au jeudi, ben c'est bien ça te fait un grand week-end ! comme ça c'est parfait
180 CC 10sept 2011	Voilà ça fait un grand WE relâche, et puis pour, pour bosser quoi ! Ben, j'essaierai de voir un petit peu, de réfléchir à un sujet qui soit dynamisant, quoi tu vois, quelque chose qui soit, qui les mette en situation à la fois à

	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 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 en 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	Donc y faut essayer que nous en tant acteurs, à la limite nous adultes organisateurs y faut qu'on soit bien calés !! quoi !
187MEP 10sept 2011	Ouah, 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 à 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	Ouah, ouah !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	Ouah ! ça marche

2011	
216CC10sept 2011	Au revoir Mary

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 ?

1 MEP 14 sept 2011	Alors, je te disais par mail, t'as pas paginé ! C'est pas trop grave mais c'est dès l'entrée t'as pas paginé, c'est juste un truc, c'est juste dans l'introduction, la première référence, elle soit pas paginée, bon c'est tout, après c'est moins grave, mais là juste au début...
2 SD 14 sept 2011	Oui, oui, mais il faut que je sache qui sait ce type, je sais plus là !
3 MEP14 sept 2011	Comme Claude Reyt ?
4 SD 14 sept 2011	Oui je pensais que c'était un type/.../du coup sur /.../ je /.../je/.../ réinvestis, globalement quoi ! /.../ c'est un peu une démarche/.../
5 MEP14 sept 2011	C'est un peu une méthode pédagogique, non ?
6SD 14 sept 2011	Ouah c'est ça, ouaih....sans pour autant,....moi, je suis pas ...tu sais ! je suis parti sur... je parle de la liberté de l'élève, et tout ça, moi, tu sais,je suis dans un contexte ZEP, et la liberté de l'élève, c'est vrai que des fois quand on raconte un peu ce qu'y se passe en Zep, ça choque les gens, surtout les gens qui sont plutôt dans des milieux un peu plus tranquille, bi...bien...Même ma mère, tu vois, ça...ça.....
7 MEP14 sept 2011	Ah ! Elle est prof ta mère ?
8SD14 sept 2011	Non, ma mère elle était documentaliste, elle a fini à la Martinique, mais je lui parle de trucs et elle c'est au collège ! Moi je lui parle du primaire et elle y croit pas, quoi, donc je parle de la liberté mais ...c'est ambigu tout ça, c'est... c'est....parce que moi en fait....
9 MEP14 sept 2011	Hum hum, ouais !
10 SD 14 sept 2011	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,...
11 MEP14 sept 2011	Ils ont besoin de ça ?
12SD 14 sept 2011	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'essaie d'être..., de faire efficace, de pas perdre ceci ou cela, donc c'est pas vraiment une pédagogie de la liberté, globalement tu vois !
13 MEP14 sept 2011	Est-ce que c'est pas une pédagogie de l'autonomie plutôt que de la liberté ?
14SD14 sept 2011	Alors il y a l'autonomie ça c'est sur ça, ça c'est clair !
15 MEP14 sept 2011	Parce que la liberté ça se construit, la liberté et ça se construit par l'autonomie ?
16SD 14 sept 2011	Ben voilà, je te parle de ma petite ambiguïté !
17 MEP14 sept 2011	Oui c'est une ambiguïté, ouaih, ouaih c'est une ambiguïté, c'est un...c'est un, une ?
18SD 14 sept 2011	Disons que...eh.../.../...Ça peut, ça peut...paraître 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...
19 MEP 14 sept 2011	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 ?
20SD 14 sept 2011	Hum ! Oui ! Oui ! Les élèves pensent souvent qu'ils sont en train de faire une œuvre !
21 MEP14 sept 2011	Entre guillemet
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...

23 MEP 14 sept 2011	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 !...
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 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 !
25 MEP14 sept 2011	Oui, oui ! (silence important)
26 MEP14 sept 2011	Euh !....
27SD 14 sept 2011	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....
28 MEP14 sept 2011	Hum ? Hum ?
29SD14 sept 2011	I... I.....Ça !
30 MEP14 sept 2011	De notre culture peut-être ?
31SD14 sept 2011	Ouah c'est ça, c'est un peu outragé, à la limite par exemple dans les arts visuels ça pose aucun problème !
32 MEP14 sept 2011	Oui, et... ?
33SD 14 sept 2011	...parce que justement on laisse entrer cette culture là, enfin leur propre culture à l'intérieur, ... Donc euh ! Hum ! (silence)
34 MEP14 sept 2011	Et on pourrait peut-être le faire dans les autres disciplines ?
35SD 14 sept 2011	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 !
36 MEP14 sept 2011	Ah bah oui, les maths aussi !
37 SD 14 sept 2011	Oui ! oui c'est, c'est normé, c'est sûr ! moi je suis d'accord, tu prends 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...
38 MEP14 sept 2011	Mais on peut s'amuser avec la forme carré !
39SD14 sept 2011	Ouah 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...
40 MEP14 sept 2011	Géométrie, ouaih, avec l'algèbre, aussi...le nombre d'or, c'est un rapport, des proportions, des fractions... on peut travailler ça avec les élèves
41SD 14 sept 2011	Je ...j.. voulais te demander je sais plus ce que ça veut dire OP. CIT
42 MEP14 sept 2011	Ben on va chercher, c'est en latin, ça veut dire, euh....
43SD 14 sept 2011	Je veux savoir, je te dérange parce que
44 MEP14 sept 2011	Opus citatum : locution latine, œuvre citée ou ouvrage citée
45SD 14 sept 2011	Et par contre tu sais pour B A Gaillot je cite 3 publications différentes alors comment je fais
46 MEP14 sept 2011	Ben alors c'est des publications, c'est 3 bouquins ?
47SD14 sept 2011	Non, euh...
48 MEP14 sept 2011	Une publication le bouquin
49SD14 sept 2011	et deux publications Internet !
50 MEP14 sept 2011	Alors en ligne ! Avec http :
51SD14 sept 2011	Est-ce que je peux dire OP. CIT là, parce qu'on sait pas lequel c'est ?
52 MEP14 sept 2011	Ah ah ah, mais par ordre d'intervention, de citation !
53SD14 sept 2011	euh
54 MEP14 sept 2011	Citation internet OP. CIT., non un renvoi, à la page, cit. page du mémoire.
55SD 14 sept 2011	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
56 MEP14 sept 2011	Oui, je pense !
57SD 14 sept 2011	Voilà ! Et ensuite les titres je me suis mal débrouillé, parce que j'arrive pas à faire le sommaire automatiquement ?
58 MEP14 sept 2011	C'est vrai ? Et là faut reprendre tes titres
59SD14 sept 2011	Parce que j'ai passé mon samedi soir à tout reprendre mes titres
60 MEP 14 sept 2011	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 !
61SD14 sept 2011	Ah oui, facile, c'est tout ! Et comment tu fais pour changer en majuscule
62 MEP14 sept 2011	(démonstration)

63SD 14 sept 2011	J'ai fait des jolis titres comme dans le bouquin que je lisais, ...
64 MEP14 sept 2011	ok
65SD14 sept 2011	Les annexes, je les mets à la fin ?
67 MEP14 sept 2011	Oui ! (silence)
68MEP 14 sept 2011	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
69SD14 sept 2011	Ok ! (silence)...ils nous avaient dit de mettre les verbatims sortis du contexte, c'est lourd
70 MEP 14 sept 2011	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 ?
71 SD 14 sept 2011	Euh !!!! (silence) (recherche dans les documents)
72 SD14 sept 2011	Non, pas vraiment ! !!
73 MEP14 sept 2011	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 !
74 SD 14 sept 2011	Normalement c'est comme ça qu'on fait !
75 MEP14 sept 2011	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
76SD14 sept 2011	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
77 MEP14 sept 2011	Ah, c'est fou ça, c'était mieux que ta PE2 ?
78SD14 sept 2011	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 4 ^{ème} 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...
79 MEP14 sept 2011	Ah oui tant mieux alors, C'est dommage qu'elle soit si courte ! !
80SD14 sept 2011	Ben oui !
81 MEP 14 sept 2011	Euh...parce que, je ...on parlait d'autonomie tout à l'heure, est-ce que éventuellement t'as 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 travaillent 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.. ?
82SD14 sept 2011	Euh
83 MEP14 sept 2011	Y font quoi si ils ont terminé ?
84SD 14 sept 2011	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 servir !
85 MEP14 sept 2011	D'accord ! Donc le matériel là, il était à disposition ?!
86SD 14 sept 2011	Il était à disposition, ouaih !
87 MEP14 sept 2011	Ouah ! D'accord ! Et ça change quelque chose ça ou pas ?
88SD14 sept 2011	Euh.... !
89 MEP14 sept 2011	Plutôt que de distribuer du matériel ?
90SD 14 sept 2011	Euh, ben disons que ... ça leur donne plus de choix !
91 MEP14 sept 2011	Ouah ! ça leur donne plus de choix ! ça les avantage pas ou ça les freine pas ? ça joue pas là-dessus ?
92SD 14 sept 2011	(Silence)...Euh, (rire)
93 MEP14 sept 2011	(Rire)
94SD 14 sept 2011	En fait disons que ... bon, c'est que... c'est entrece qu'on dit, voilà, c'est que ... plus y a de choix, mieux c'est, si eux y arrivent à faire des choix...euh !
95 MEP 14 sept 2011	Ça peut les noyer aussi parfois ? !
96SD 14 sept 2011	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 !
97 MEP 14 sept 2011	Ah oui, ça oui ! c'est ça ! y a le hasard, oui,
98SD 14 sept 2011	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 !

99 MEP14 sept 2011	Hum oui !
100SD 14 sept 2011	Ouah ! 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	Ouah Ouah !!! Ouah !
103 MEP14 sept 2011	Elle est belle, vraiment
104SD 14 sept 2011	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 !
105 MEP14 sept 2011	C'est presque appétissant ! hun !
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 !
107 MEP14 sept 2011	Pourtant c'était de la bouillasse sur la diapo !
108SD14 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, où ...les élèves peuvent travailler sans qu'on leur demande quoi que ce soit, voilà est-ce que ça t'es..., que ça t'a trotté dans la tête ? ça ? est-ce que t'as envie de la faire ?
110 SD14 sept 2011	Pendant la classe, en dehors des séances ?
111 MEP14 sept 2011	Oui oui, en dehors des séances ?
112 SD 14 sept 2011	Dans le CE 2, il y avait un endroit, ouah !
113 MEP14 sept 2011	Ah ! Ouah !
114 SD 14 sept 2011	Ouah ! ...Y a avait un endroit, au milieu y a 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 MEP14 sept 2011	Hum Ah ?
116SD14 sept 2011	Il est à partager avec toute l'école,
117 MEP14 sept 2011	Oh ! ouah la vache, d'accord...
118D14 sept 2011	Du coup je suis obligé de le ramener à la prochaine séance,
119 MEP14 sept 2011	C'est un matériel qu'on « partage » véritablement « dans » l'école ! oh tu peux expliquer ?
120SD14 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 MEP14 sept 2011	Tout est à chacun,... du coup ça veut dire qu'il faut sacrément régler l'organisation, euh... par rapport aux, à l'emploi du temps des arts plastiques ?
122SD14 sept 2011	Donc, disons, en fait, ce qui est sûr, 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 !!
123 MEP14 sept 2011	Il est pas souvent utilisé ?
124SD 14 sept 2011	Yen fait....On est un peu avare, 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
125 MEP14 sept 2011	C'est idiot, elle pourrait !
126 SD14 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'utilise pas, c'est foutu...tu peux tout jeter
127MEP14 sept 2011	Oui !
128 SD14 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 MEP14 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 !
130SD14 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 ! Je 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 SD14 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 moi qui l'ai mis en place
135 MEP 14 sept 2011	Ah c'est toi qui l'as mis en place,

136 SD14 sept 2011	Ah oui, oui, oui oui, ...avant que j'arrive... c'était la classe en rang... français matin et maths après-midi, ahahahahaha !
137 MEP14 sept 2011	Ahahahhahh, français matin et maths après-midi, d'accord !
138 SD14 sept 2011	Et quand je ch'suis parti...
139MEP 14 sept 2011	Elle a repris ?
140 SD14 sept 2011	Ouah, fait... c'était matin français, après-midi math
141MEP 14 sept 2011	C'est rien ils ont vécu un petit espace-temps...
142 SD 14 sept 2011	Ouah, ouaih, C'est vrai qu'il y a eu quand même.... Ils ont eu un certain choc...
143MEP 14 sept 2011	Ouah, ouaih,
144 SD14 sept 2011	En fait, ...quand elle est revenue, y en a qui ont pété un peu un bouloneuh...
145MEP 14 sept 2011	Ah ! J'imagine !
146 SD 14 sept 2011	C'est...c'est le décalage qui fait que ...que
147MEP 14 sept 2011	Oui
148 SD 14 sept 2011	C'est des élèves fragiles !
149MEP 14 sept 2011	Ben oui ! oui !
150 SD14 sept 2011	Tu vois, normalement, par exemple j'étais sensé, ... j'avais mon rempla... 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 !
151MEP 14 sept 2011	Ah oui, mince...
152SD14 sept 2011	C'est un truc de fou...C'est dommage, quoi ... mais bon !.....
153MEP14 sept 2011	Et là t'as quoi comme remplacement ?
154SD14 sept 2011	Ben là, du coup j'ai un mi-temps, sur un cm1 cm2
155MEP14 sept 2011	Ah oui donc l'autre mi-temps ?
156SD14 sept 2011	sans doute à l'année, voilà, là alors c'est à l'année, alors là, j'ai tout installé, ma classe... et voilà, et...et l'autre j'ai remballé la moitié, quoi ! Pour laisser la moitié à la collègue... quoi !
157MEP 14 sept 2011	Bon, ben oui, ça fait rien ! et c'est et c'est en enfilade les jours ?
158SD 14 sept 2011	Oui moi j'ai le jeudi et le vendredi
159MEP 14 sept 2011	Bon ça va,
160SD 14 sept 2011	Oui
161MEP 14 sept 2011	Bon tu peux t'installer sur deux jours
162SD 14 sept 2011	Etj'ai pris les arts plastiques bien sûr !
163MEP 14 sept 2011	Parce que vous vous êtes partagés les matières ?
164SD 14 sept 2011	Oui, oui !
165MEP 14 sept 2011	t'as pris quoi, alors arts plastiques et quoi alors ? Education musicale ?
166SD14 sept 2011	Mais musique, ça on n'a pas mis, mais moi...je..., je... j'en fais normalement un ¼ d'heure avant midi et tous les jours !
167MEP 14 sept 2011	D'accord, ah ! C'est rigolo ! t'as mis en place une routine sur la musique ?
168SD14 sept 2011	Oh, oui, comme ça, on finit tranquillement, avant d'aller...
169MEP 14 sept 2011	Tu pourrais l'essayer sur les arts plastiques, ¼ d'heure de dessin tous les jours ?
170SD14 sept 2011	Ben...¼ d'heure de dessin alors mmmmeuh muh! ? Mouaih ! Ça veut dire que je reviens vers le dessin alors ? (Serge fait la moue)
171MEP 14 sept 2011	Pourquoi ?
172SD 14 sept 2011	Pourquoi ? ouaih
173 MEP 14 sept 2011	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 !
174SD14 sept 2011	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,
175 MEP 14 sept 2011	Humm !
176SD14 sept 2011	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 !
177 MEP 14 sept 2011	Qu'est-ce que t'appelle « traditionnel » ?
178SD14 sept 2011	Euh... eh ben, « traditionnel », de l'habileté technique... j'appelle ça comme ça !
179 MEP 14 sept 2011	Ah oui, c'est que technique, quoi, ah oui ! c'est ça
180SD14 sept 2011	Voilà, il y a un modèle et on fait comme euh... le modèle...
181 MEP 14 sept 2011	D'accord, d'accord !
182SD14 sept 2011	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 !
183 MEP 14 sept 2011	Bien sûr ! même le à la manière de...
184SD 14 sept 2011	pas toujours faire la même chose, et c'est pas un dispositif ça, quand on a goûté les autres
185 MEP 14 sept 2011	Oui on peut s'amuser avec ça...?
186SD 14 sept 2011	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 !
187 MEP 14 sept 2011	Oui, on peut s'amuser avec ça, c'est-à-dire ?
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
189 MEP 14 sept 2011	Oui mais en même temps t'es dans ce travail, de ce que tu disais, les dispositifs ils ont tous du bien ?
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 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 le 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 a pas d'intérêt !
191 MEP 14 sept 2011	Oui, oui, je vois je suis d'accord !
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
193 MEP 14 sept 2011	Quand c'est technique ?
194SD 14 sept 2011	Oui, oui
195 MEP 14 sept 2011	Oui t'as raison, quand y faut ou quand y a une rigueur par rapport à la représentation ! c'est-à-dire il faut que ce soit symétrique... ?
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 c'est moins bien dessiné ! C'est pas le problème, et c'est pas le problème....
197 MEP 14 sept 2011	Le problème c'est que comment est-ce que ces élèves réagissent par rapport au pot ?
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, c'est la production qui est intéressante, est importante ici, c'est pas ce que t'as dans la tête, c'est ce 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 !
199 MEP 14 sept 2011	Oui bien sûr !
200SD 14 sept 2011	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, regarde 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 a 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 ! Alors en conclusion il faudrait que je parle de ça !?
201MEP 14 sept 2011	Euh(silence) (reprise)
202 MEP14 sept 2011	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 ?
203SD14 sept 2011	Des uns et des autres, tu veux dire des enseignants ?
204 MEP 14 sept 2011	Changer son fusil d'épaule, moi j'aimais bien, ce que t'as écrit
205SD 14 sept 2011	Changer ton fusil d'épaule, je renote, disons que quand je cherche la...
206 MEP 14 sept 2011	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 !
207SD 14 sept 2011	Oui depuis longtemps, c'est là....
208 MEP 14 sept 2011	Oui !
209SD 14 sept 2011	Ça traîne 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 !
210 MEP 14 sept 2011	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

211SD 14 sept 2011	Oui, justement ce sera la capacité à changer de nouveau son fusil d'épaule
212 MEP 14 sept 2011	Ouahh,
213SD 14 sept 2011	on dit modifier les pratiques en fait ? J'aime pas les mots trop sophistiqués, c'est un peu ...
214 MEP 14 sept 2011	Oui, c'est ça ?
215SD 14 sept 2011	J'ai du mal à utiliser le mot « métacognition », se rendre compte de quelque chose, se rapporte à, Ils se rendent compte du savoir qu'ils sont en train de développer, rendre des compte c'est ça... faire le bilan on fait les comptes et on s'aperçoit ce qu'on sait ! Et en introduction c'est pas trop lourd ?
216 MEP 14 sept 2011	Euh ! non ! c'est, ça va ?
217SD 14 sept 2011	Mais j'enlève le gros titre dans le milieu et dessous je site les différents types de compétences...
218 MEP 14 sept 2011	Oui, ok, ok !
219 MEP 14 sept 2011	Plutôt que de faire une liste, mettre sous forme de phrase, peut-être, dans une intro, c'est toujours difficile les listes
220SD 14 sept 2011	Là je trouve ça plus lisible
221 MEP 14 sept 2011	Mais dans le corps du mémoire c'est pas forcément gênant, dans une intro, euh ça demande un peu de...euh ...une manière euh... plus texte, plus écrite idée de phrases... quoi..., c'est comme ça que je le vois et comme ça que je l'ai vu dans la méthode de mémoire, mais c'est aussi pour mettre en bouche les gens, les mettre en bouche avec des points comme ça, ça fait un peu lourd...
222SD 14 sept 2011	C'est un peu lourd ! Hun ! Oui c'est trop t'as raison, j'enlève le cadre dans le milieu ?
223 MEP 14 sept 2011	Le cadre, ah ouaih ! autant un cadre pour le verbatim, ça colle, je te l'avais envoyé...mais tu peux faire une phrase : « voilà sur quoi je vais travailler » ! c'est la question !
224SD 14 sept 2011	Mais oui ! oui ! mais je demande confirmation en fait, par contre j'ai relu mon mémoire pe2 et tu vois le titre du mémoire et la problématique c'était pas la même chose et c'est gênant ça ? alors que là j'ai mis la même chose est-ce que ça pose un problème ou quoi ?
225 MEP 14 sept 2011	Ben soit au fil du mémoire le titre s'est décalé vers une problématique beaucoup plus ciblée, parce qu'on peut pas tout faire ou alors c'est parce que il y a vraiment une modification de la problématique au fil du mémoire et le titre vient changer
226SD 14 sept 2011	Le titre du mémoire c'est la question ? Est-ce que le titre du mémoire c'est forcément une question ?
227 MEP 14 sept 2011	Ben non ça peut être une affirmation
228SD 14 sept 2011	Je pense que c'est mieux que le titre du mémoire c'est la question
229 MEP 14 sept 2011	Moi ça ne me gêne pas on sait sur quoi tu travailles
230SD 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, jeveux voir si j'ai raison ou si j'ai tort ? tu sais moi je....
231 MEP 14 sept 2011	Hum !
232SD 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 ?
234SD 14 sept 2011	Ben, c'est oui, euh ...en construisant sa démarche il construit des compétences, mais...c'est hum !
235 MEP 14 sept 2011	Hum !
236SD 14 sept 2011	J'en ai pas...Et comme j'en n'ai pas vraiment parlé
237 MEP 14 sept 2011	Ça c'est une compétence modifier sa pratique, donc du coup tu finis quand même par une compétence de l'enseignant ?
238SD 14 sept 2011	Oui! Mais comme j'en ai pas vraiment parlé dans mon mémoire, quoi
239 MEP 14 sept 2011	C'est pas un problème ça ! Ça peut-être un...une question pour le mémoire à la soutenance !
240SD 14 sept 2011	C'est dans un certain choix....Ça peut être un choix, d'accord ! Ouaih !
241 MEP 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 ? »
242SD 14 sept 2011	Hum ! oui !
243 MEP 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 regardes 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 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
244SD 14 sept 2011	Hum !
245 MEP 14 sept 2011	Tu acceptes de discuter avec eux pendant que les autres sont en train de produire ?
246SD 14 sept 2011	Hum ! Et là, c'est la modification de pratique et la construction de compétences professionnelles !
247 MEP 14 sept 2011	Oui que tu es en train d'acquérir ?
248SD 14 sept 2011	Ouahh ! En arts plastiques ! Oui !

249 MEP 14 sept 2011	Qui sont indispensables en arts plastiques ?
250SD 14 sept 2011	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
251 MEP 14 sept 2011	ben oui, en disant par exemple « est-ce que c'est beau ce que j'ai fait ? » madame
252SD 14 sept 2011	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...
253 MEP 14 sept 2011	Oui par exemple !
254SD 14 sept 2011	Euh hum, mais t'as des enseignants,... j'ai des collègues... y osent pas dire si c'est beau ou si c'est pas beau, ils ne savent pas ce qui 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 »...
255 MEP 14 sept 2011	Tu parles de l'œuvre finie et non finie aussi ?
256SD 14 sept 2011	Ouah ! ouaih j'ai fait une séance là-dessus
257 MEP 14 sept 2011	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 3 ^{ème} 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
258SD 14 sept 2011	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)
259 MEP 14 sept 2011	Humm !
260SD 14 sept 2011	C'est-à-dire que pour l'instant, euh.... ça fait, peut-être que ça fait trop, dans mon cerveau (rire)
261 MEP 14 sept 2011	(rire) ouaih ouaih !
262SD 14 sept 2011	Mais c'est...ça, ça viendra peut-être, hun ! 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...
263 MEP 14 sept 2011	Et pourquoi tu peux pas faire avec eux ?
264SD 14 sept 2011	Parce que j'aurai pas la même emprise, sur la classe, malheureusement je ne ...peux pas
265 MEP 14 sept 2011	Peut-être que tu peux l'avoir quand même ? l'emprise ? c'est quoi ?
266SD 14 sept 2011	Parce que y sont très dépendants, alors, tu peux, mais.....
267 MEP 14 sept 2011	Mais y peuvent apprendre ?
268SD 14 sept 2011	Oui mais tu dois gérer avec ce qui s'est passé, pendant qu' t'était pas là, etc.
269 MEP 14 sept 2011	Bien sûr, mais ils peuvent apprendre à gérer ça aussi, c'est-à-dire que le lundi et le mardi ce sera comme ça
270SD 14 sept 2011	Peut-être ?
271 MEP 14 sept 2011	Et le jeudi et le vendredi ce sera autrement ?
272SD 14 sept 2011	Hum !! oui
273 MEP 14 sept 2011	Ils vont avoir deux comportements et à mon avis les élèves sont très fins là-dessus, très sensibles, y vont avoir deux comportements différents ?
274SD 14 sept 2011	Oui, oui je sais
275 MEP 14 sept 2011	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 !
276SD 14 sept 2011	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....
277 MEP 14 sept 2011	Elle peut très bien penser plus ordonné ou plus classé !?
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, disons que bon, tu sais, c'est sûr que les deux mi-temps ça va les déstabiliser, tu vois, ...
279 MEP 14 sept 2011	Ah oui c'est sûr ! pendant un temps, pendant un temps !
280SD 14 sept 2011	Y a une discontinuité
281 MEP 14 sept 2011	Les élèves s'adaptent ?
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....
283 MEP 14 sept 2011	Les enseignants aussi d'ailleurs ! (silence)
284SD 14 sept 2011	Hum ! oui ! (silence)
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 !
286 MEP 14 sept 2011	Hum oui ! (silence)
287 MEP 14 sept 2011	Et le cinéma aussi on peut leur montrer des choses, ça fait partie des œuvres ?
288SD 14 sept 2011	Ah, oui là j'ai vu ...le film <i>la vague</i> Le film allemand <i>la vague</i> , 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 monter 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 reparle 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 taguent 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
289 MEP 14 sept 2011	Oui, oui
290SD 14 sept 2011	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 !
291 MEP 14 sept 2011	C'est sélectionné ce qu'on veut te mettre sous le nez dans ces journaux ...
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 croqueville 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,
293 MEP 14 sept 2011	Voilà comment tu peux embrigader qui tu veux et tu peux mettre ce que tu veux dans les textes ?
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 côté rébellion, le côté dissident,
295 MEP 14 sept 2011	Mais pas forcément dans le mauvais d'ailleurs ?
296 SD 14 sept 2011	Non c'est ouverture d'esprit en fait !
297 MEP 14 sept 2011	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 collègue 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....
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 ou 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...
299 MEP 14 sept 2011	Oui, oui c'est vrai, quand on dit ce qu'on pense des autres, de la production des autres
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 !
301 MEP 14 sept 2011	Hum ?
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... par rapport en fait à tout ce qu'on fait,
303 MEP 14 sept 2011	Ouah !
304 SD 14 sept 2011	c'est pas grand-chose du coup... c'est pour ça que je suis sorti complètement des compétences....
305 MEP 14 sept 2011	Oui mais en même temps si tu creuses, « réaliser » ? Bon...
306 SD 14 sept 2011	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 !
307 MEP 14 sept 2011	Oui, c'est ça !
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... 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 sabre les IO
309 MEP 14 sept 2011	Non, non, ... non, non, pas vraiment, c'est comme ça que tu vois, moi je crois que c'est comme ça que tu dois réfléchir ?
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 (floouu) ! 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...
311 MEP 14 sept 2011	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 ?
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 ?
313 MEP 14 sept 2011	C'est la question qu'ils se posent, non ? que tu t'es posé ? Non !
314 SD 14 sept 2011	Oui et t'as... c'est juste ! et des élèves, et sur les élèves !
315 MEP 14 sept 2011	Qu'est-ce qu'ils vont produire ?
316 SD 14 sept 2011	Et sur les blocages on a... qu'est-ce qu'on avait dit, déjà ?
317 MEP 14 sept 2011	On avait dit le problème du matériel
318 SD 14 sept 2011	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 laissé 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)
319 MEP 14 sept 2011	Ça aussi c'est un blocage, il faut que ce soit propre à la fin, ben ?
320 SD 14 sept 2011	Mais bon voilà moi je comprends, c'est tellement tout à la fois !
321 MEP 14 sept 2011	Et si c'était un peu le bazar et qu'on range progressivement,
322 SD 14 sept 2011	Est-ce qu'on est obligé que ce soit impeccable toute suite après...par peur...j'suis sûr, tu vois je veux pas être méchant ! Mais on pourrait quoi !
323 MEP 14 sept 2011	Par peur aussi par peur !!! ?
324 SD 14 sept 2011	Ben oui, par peur, parce que il m'a laissé un coin pour mettre les productions et tout, les reproductions, les œuvres quoi, et...
325 MEP 14 sept 2011	Par peur, il a peur que l'image de lui, comme prof ?, ...
326 SD 14 sept 2011	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 à fait vrai non plus,... c'est-à-dire que si on apprend aux élèves que effectivement que c'est pas parce que y a du désordre partout, des choses partout qu'on a droit de faire n'importe quoi ! c'est ça ! tu vois
327 MEP 14 sept 2011	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 ?
328 SD 14 sept 2011	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 !
329 MEP 14 sept 2011	Toutes les œuvres que tu as utilisées, c'est pratiquement toujours de Beaux-Arts magazine ?
330 SD 14 sept 2011	Oui pratiquement !
331 MEP 14 sept 2011	Oui c'est bien, c'est bien ?
332 SD 14 sept 2011	Tu vois ! C'est une autre manière de faire, ça change des posters Lagoutte, de la classique valise posters Lagoutte
333 MEP 14 sept 2011	(Rire)
334 SD 14 sept 2011	Oui, ben nous, en fait ! On en a perdu à l'école, y en avait mais ils ont disparus
335 MEP 14 sept 2011	Ils ont disparus ! Mais peut-être qu'elles sont dans les salles à manger des enseignants, qui sait ? Encadrées ? Je blague !
336 SD 14 sept 2011	Je sais pas ? Je sais pas ? Il en reste quelque unes quoi mais si tu veux alors !
337 MEP 14 sept 2011	Parce que c'est très chouette cette image avec la petite fille qui est avec le beaux-arts ?
338 SD 14 sept 2011	C'est un petit garçon !
339 MEP 14 sept 2011	Ah c'est un garçon ? Pardon ! Il a un plaisir à regarder ?
340 SD 14 sept 2011	C'est lui qui a fait le carton un peu jaune, moi j'aime beaucoup !
341 MEP 14 sept 2011	C'est très très beau, en plus il y a un plaisir des yeux ?
342 SD 14 sept 2011	Oui ! C'est lui qui a fait le carton un peu jaune, c'est un enfant lui alors !
343 MEP 14 sept 2011	L'affiche ? Tu veux dire !
344 SD 14 sept 2011	Non, non, y a une image avec un carton où c'est écrit en jaune dessus,
345 MEP 14 sept 2011	Non je vois pas, (il me montre sur son mémoire) ah là ok
346 SD 14 sept 2011	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
347 MEP 14 sept 2011	Parce qu'il a conscience de, d'avoir de la culture et que sans doute les parents doivent jouer avec ça ?
348 SD 14 sept 2011	Oui mais c'est une culture ouvrière... Si ces petits maghrébins, et ces petits tures, 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 !
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, ce sera plutôt dans le cas de Basquiat, parce que Chagall il est naturalisé, quand même, alors que Basquiat c'est un vrai américain...
353 MEP14 sept 2011	Oui, ouaih !
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 SD14 sept 2011	(Rire) Ouaih !
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 lesquels là tu as états 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 mém...
364 SD 14 sept 2011	La soutenance c'est combien de temps ?
365 MEP14 sept 2011	C'est 15min
366 SD14 sept 2011	C'est 15 min ?
367 MEP14 sept 2011	Oui 15min et après il y a les questions pendant 15 min
368 SD14 sept 2011	Ah ouaih 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 SD14 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 toi aussi, il va regarder à l'avance.
377 MEP 14 sept 2011	Tes vidéos ! ouaih ! 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 un minimum, et 2 ça fait court, 3 c'est juste....
378 SD 14 sept 2011	Mais t'eslà 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	Moi 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 maître, 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, tac ! 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 2 ^{ème} point, on parlait de modification des pratiques,... je le mettrai peut-être même à la fin, en 3 ^{ème} 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

	conclusion, mais en étant un peu plus étoffé ici, plus succinct dans la conclusion ! tu vois et puis en 2 ^{ème} point je sais pas, moi, c'est peut-être quelque chose par rapport aux élèves ?
383 MEP 14 sept 2011	Quelque chose que tu as pas mis dans le mémoire, et que tu ...aimerais mettre en avant par rapport aux élèves ?
384 SD 14 sept 2011	(Silence, qq s), hum hum !
385 MEP 14 sept 2011	L'introduction, elle rappelle de quoi parlait le mémoire, l'introduction c'est ça, ça rappelle ce qu'était le mémoire et la conclusion, elle, elle pourrait être l'idée de prolongement !
386 SD 14 sept 2011	Y a aussi la question des supports où c'est à creuser quoi !?
387 MEP 14 sept 2011	Ouah, quelque chose comme ça !
388 SD 14 sept 2011	Ouah ! parce que autant je peux cette année, dans le cadre de l'activité d'arts plastiques, je peux tout à fait réutiliser une alternance 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...
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, je le 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 dises 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'aperçois de ça...que c'est pas assimilé tout ça...
393 MEP 14 sept 2011	C'est comme un coureur de fond si y s'arrête pendant 3 mois, y va pas recourir son marathon d'emblée,
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 lon 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 MEP 14 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 explose de partout aussi bien sur le plan physique, les suicides, que les abandons 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 ouah 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 MEP 14 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 MEP 14 sept 2011	Ouah !/.../
404 SD 14 sept 2011	Pour les annexes là, si tuil 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 MEP 14 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	Ouah, parce que c'est pas ce qu'y faut faire
409 MEP 14 sept 2011	Si toi ça te va bien, moi j'ai pas envie de compliquer les choses ?
410 SD 14 sept 2011	Ouah, 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 parler 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 MEP 14 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 MEP 14 sept 2011	Après la finesse de l'intelligence et comment dire, accroître cette finesse de l'intelligence, parce qu'on a tous 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 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,
427 MEP 14 sept 2011	Ben je sais, ou je vais voir comment je peux négocier les choses, il se dit, il 't'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 SD 14 sept 2011	Je pourrais faire beaucoup plus fin encore
429 MEP 14 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) ouah ! ouah c'est vrai ! j'ai été exigeant, 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 MEP 14 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 MEP 14 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 MEP 14 sept 2011	Poufff ! mais pas grave, tu dépasses de 6 pages de 10 pages c'est pas grave ça !
436 SD 14 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 SD 14 sept 2011	Par contre les verbatims c'est pas du tout celles des vidéos, c'est pas grave
439 MEP 14 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 MEP 14 sept 2011	Ben Tiens tu vois ça aussi, la vidéo,
442 SD 14 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	Ouah c'est après, ouah ! 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	Où 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	Où, 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	Où, ...eh...oui ?
454 SD 14 sept 2011	Quand c'est moi qui suis à l'image !
455 MEP14 sept 2011	Où ! 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 pliés de rire donc si tu veux... euh ...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	Ouah ! 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 SD14 sept 2011	Tu vois c'est un élève qui me filme, je parle et j'explique, là ça va !
463 MEP14 sept 2011	Ah ouaih !
464 SD14 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...sais pas, je suis pas...y a... y a...un truc qui ... va qui fait que...ça fait plier de rire....
467 MEP 14 sept 2011	Ouah 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 comme ça, 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 SD14 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 SD14 sept 2011	Où que le vendredi après midi
483 MEP14 sept 2011	Où... euh le mercredi ... pour vous ? vous travaillez pas !!
484 SD14 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 SD14 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 SD14 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 XIX ^{ème} et XX ^{ème} , 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'envoierai 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	Ouah 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	L'idée c'est que les gamins partent de cette ... euh.... entrent dans le lieu avec peut-être un petit travail d'introduction qui serait avec tout le monde mais après il y a un travail d'autonomie face à l'œuvre,
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 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	oui mais.....de l'extérieur... on pourrait dire « tu fais un mémoire sur les arts visuels et pis t'a jamais emmené 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 ta 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 professionnellement 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 se 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 Gaillot, le Gaillot, 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 débloquent hun ! Franchement c'est quand j'ai trouvé cette partie « dispositifs » ça m'a débloquent 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 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, 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 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 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 crayons gris, une boîte pour les ciseaux, une boîte pour la colle, y a quand tu les vois 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 y a pas y le feront pas !
543 MEP 14 sept 2011	Ouah ouaih !
544 SD 14 sept 2011	Oui
545 MEP 14 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 SD 14 sept 2011	Y faut tout un système pour l'autonomie !
547 MEP 14 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'écrire 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 ce 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 MEP 14 sept 2011	Disons que t'avais pas de problème de gestion de classe ? c'est ça... eh ben !!!
552 SD 14 sept 2011	Je, jeJe n'ai pas orienté mon mémoire là-dessus, quand je fais mes séances ici je suis obligé de faire attention, tu vois !
553 MEP 14 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

555 MEP14 sept 2011	Est-ce que... ?
556 SD14 sept 2011	Dès fois je me disais est-ce que j'aurai pas du reporter... pas....
557 MEP14 sept 2011	Tu leur en as parlé de ça ?
558 SD14 sept 2011	Hum ?
559 MEP14 sept 2011	T'en as parlé avec eux ?
560 SD14 sept 2011	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,
561 MEP14 sept 2011	Ben oui, mais ouaih !
562 SD 14 sept 2011	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.....
563 MEP14 sept 2011	Ils étaient tendus à cause du matin ? à cause du matin ?
564 SD14 sept 2011	Ben.....le matin le matin
565 MEP14 sept 2011	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.... ?
566 SD14 sept 2011	Ben le matin je leur dis on se calme, sauf que le dire comme ça, je... j'aurais pas tenté !
567 MEP14 sept 2011	Mais demander pourquoi ?
568 SD14 sept 2011	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....
569 MEP14 sept 2011	Je sais bien, mais, demander de dire et dire calmer vous, c'est pas pareil
570SD 14 sept 2011	Ouah, même s'ils disent pourquoi, eh ben des fois ...y se montent entre eux,
571 MEP14 sept 2011	Y a bien une raison, Ben voilà
572 SD14 sept 2011	c'est la vie hors maître, voilà, c'est la vie quoi !
573 MEP14 sept 2011	Ouah donc c'était entre eux ?
574 SD 14 sept 2011	C'était entre eux et puis peut-être c'était peut-être la fatigue, machin et tout ça, et ça va ça vient... franchement, ça va ça vient, y a des temps c'est chouette !
575 MEP14 sept 2011	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 ?
576 SD14 sept 2011	Ces jours-là ! Ces jours-là ! C'est vendredi en fait je fais arts plastiques, le vendredi, peut-être le jeudi mais je peux pas le jeudi parce que je décroïsonne avec mon collègue l'après-midi !
577 MEP14 sept 2011	Hum hum ?
578 SD14 sept 2011	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
579 MEP14 sept 2011	Pourquoi ! Pourquoi ?
580SD 14 sept 2011	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)
581 MEP14 sept 2011	Oui oui ?
582 SD 14 sept 2011	Et ça tu peux pas le changer quoi
583 MEP14 sept 2011	Nan nan ?
584 SD14 sept 2011	Je peux quand même pas le changer quoi !
585 MEP14 sept 2011	Tu peux peut-être pas le changer mais tu peux le baisser ?
586 SD14 sept 2011	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,
587 MEP14 sept 2011	Avec moins de contraintes, avec moins de, de ...d'ouverture
588 SD14 sept 2011	Matériels, de matériaux, de
589 MEP14 sept 2011	Ou de possibilités
590 SD 14 sept 2011	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
591 MEP14 sept 2011	Oui,
592 SD 14 sept 2011	Y faut qu'ils aient de l'intérêt ! Et l'intérêt c'est de produire et de voir du beau, des œuvres, ils aiment, ça c'est sûr, alors ! Pour le faire ! Quand c'est très tendu, en fait quand la situation est très tendue, c'est pas non plus, c'est qu'ils sont à se friter sur la tête, mais y sont très agités, tu sais parfois !
593 MEP14 sept 2011	Ouah ouaih
594 SD 14 sept 2011	Globalement ça était une réussite, mais... voilà quoi quand y a ces agitations, ça veut dire que je remets en cause, le syst... la séquence, les références, les beaux-arts, sur ils aiment ça, quoi !
595 MEP 14 sept 2011	ouaih
596 SD 14 sept 2011	Je me dis cette séance là, ben tant pis on la fera un peu plus tard !
597 MEP14 sept 2011	Ouah ouaih, c'est-à-dire t'avais pas...

598 SD 14 sept 2011	Ou alors
599 MEP14 sept 2011	Tu peux réessayer ?
600 SD 14 sept 2011	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 sert à rien ! j'ai tout gâché, faut tout que je recommence » quoi !
601 MEP14 sept 2011	ouaih faut bien aussi faire des erreurs, sinon !
602 SD14 sept 2011	Ouaih ! Sinon t'avance pas !
603 MEP14 sept 2011	Oui ?
604 SD 14 sept 2011	C'est-à-dire c'est un apprentissage commun, quoi
605 MEP14 sept 2011	Et de groupe hun !
606 SD 14 sept 2011	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 ! ouaihaih !
607 MEP14 sept 2011	C'est marrant Christine, me dit la même chose « j'apprenais au même rythme que les élèves, sauf qu'ils le savaient pas » !
608 SD 14 sept 2011	Moi je crois qu'ils remarquaient quand même !
609 MEP14 sept 2011	Ouaih tu crois ? Je sais pas s'ils arrivaient à se rendre compte ?
610 SD 14 sept 2011	Ils voient qu'y a des hésitations un petit peu et tout ça, tu vois
611 MEP14 sept 2011	Ah oui ; mais tu peux hésiter pour plein de choses, j'sais pas si
612 SD14 sept 2011	Tu sais, ils sentent quand tu maîtrises bien et quand tu maîtrises pas complètement (silence) quand même je crois ! Hun ?
613 MEP 14 sept 2011	Alors peut-être pour des disciplines euh plus organisées, mais en arts plastiques c'est pas évident, c'est pas évident de...(silence)
614 SD 14 sept 2011	Et peut-être aussi un petit égocentrisme, en arts plastiques
615 MEP14 sept 2011	Ah !
616 SD 14 sept 2011	Sur soi-même et toi ça !
617 MEP14 sept 2011	Ben oui ça dépend des objectifs qu'on a aussi ?
618 SD14 sept 2011	Voilà peut-être !
619 MEP14 sept 2011	Bon, ben c'était pas mal, en tout cas, moi je suis....
620 SD 14 sept 2011	C'était pas trop désagréable à lire, ça va ?
621 MEP14 sept 2011	Ah non, je suis très contente de ce que t'as fait
622 SD 14 sept 2011	Ah moi, je suis super content d'avoir fait ça, parce qu'au-delà des arts visuels ! au-delà de...
623 MEP14 sept 2011	Ça fait un grand pas ?
624 SD 14 sept 2011	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 »
625 MEP14 sept 2011	Hu hum !
626 SD 14 sept 2011	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
627 MEP14 sept 2011	Hum !
628 SD 14 sept 2011	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 !
629 MEP14 sept 2011	Oui ! Eh oui ?
630 SD 14 sept 2011	Moi je te dirai pas si c'est bien ou pas ! voilà
631 MEP14 sept 2011	Oui
632 SD14 sept 2011	On pourra dire ce qu'on aime en faisant une présentation devant tout le monde,
633 MEP14 sept 2011	Oui y peuvent dire j'aime bien ça, mais si j'aime pas c'est pas un problème !
634 SD 14 sept 2011	Voilà ! oui !
635 MEP 14 sept 2011	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,
636 SD14 sept 2011	Et puis ensuite aussi après construire un projet, construire un projet quoi !
637 MEP14 sept 2011	Et après voilà, ça peut être construire un projet, d'abord je réponds à des trucs et après je
638 SD 14 sept 2011	Ou mener un projet
639 MEP 14 sept 2011	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
640 SD 14 sept 2011	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 euh,... 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 tortue 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 pfouf !! 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 entraîne 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 peut pas aller partout, on peut pas te 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 couffin, en fait j'ai une 6 ^{ème} , ça donnerait des horaires, je t'ais 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

5CC5 janvier 2012	Y fait pas froid, ici, hun !
6MEP5 janvier 2012	J'avais froid tout à l'heure !
7CC5 janvier 2012	J'ai mis un truc en laine, parce que je me méfie toujours, selon les salles, j'avais pas prévu que
8MEP5 janvier 2012	Si, si tu peux te rhabiller il fait froid, ici ! /.../ Bon sur le 6 ^{ème} donc du coup...suite §§§ ouaih ! ce serait plutôt pour le mois de mai juin...
9CC5 janvier 2012	Alors donc, parce que cette classe de 6 ^{ème} , là, ils ont sport là de 10 à 12... /.../Moi j'ai, lors de la réunion des parents 6 ^{ème} , 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
10MEP5 janvier 2012	Hum hum
11CC5 janvier 2012	Et tu te rends pas compte de comment tu es perçue par les autres !
12MEP5 janvier 2012	Oui bien sûr
13CC5 janvier 2012	Des élèves, et surtout des parents parce qu'il y a quand même !
14MEP5 janvier 2012	Hum! Hum!
15CC5 janvier 2012	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 !
16MEP5 janvier 2012	Ouah!
17CC5 janvier 2012	Mais bon, n'empêche que, là ils viennent et ils ont été tous 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,
18MEP5 janvier 2012	Hum hum !
19CC5 janvier 2012	Alors même si au départ, les élèves rechignent, derrière
20MEP5 janvier 2012	Ah !
21CC 5 janvier 2012	Derrière, les parents suivent, ils sont satisfaits, ça les intéresse, 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 !
22MEP5 janvier 2012	Ah oui oui !
23CC 5 janvier 2012	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
24MEP5 janvier 2012	C'est péjoratif ?
25CC 5 janvier 2012	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 !
26MEP5 janvier 2012	Hum
27CC 5 janvier 2012	Voilà, sinon ça se ré-envolerait de nouveau, je me dis c'est le moment où jamais avec l'histoire des arts !
28MEP5 janvier 2012	Hum hum !
29CC 5 janvier 2012	De faire un pas, de recaler et de replacer tout le monde
30MEP5 janvier 2012	Bien sûr ouaih !
31CC 5 janvier 2012	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
32MEP5 janvier 2012	Hum hum ?
33CC 5 janvier 2012	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,
34MEP5 janvier 2012	Bien sûr ?
35CC 5 janvier 2012	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
36MEP5 janvier 2012	Hum ?
37CC 5 janvier 2012	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 !
38MEP 5 janvier 2012	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 ?
39CC 5 janvier 2012	Non, mais, moi je fais les deux
40MEP5 janvier 2012	Voilà !

41CC 5 janvier 2012	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 !
42MEP5 janvier 2012	Bien sûr !
43CC 5 janvier 2012	J'essaie toujours de le relier et c'est pas toujours facile ! c'est pas toujours possible sur tous les sujets !
44MEP5 janvier 2012	Ça c'est sûr
45CC 5 janvier 2012	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 !
46MEP5 janvier 2012	Hum ?
47CC 5 janvier 2012	Se régaler ! Enfin tu vois, je pense que dans la discipline qu'on ait, on a pas la notion, la notion du temps est pas prise en compte !
48 MEP5 janvier 2012	Pas assez, ouaih, ouaih ouaih !
49CC 5 janvier 2012	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 regardes 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,
50 MEP5 janvier 2012	Hum oui ?
51CC 5 janvier 2012	Mais les gosses ont pas cette forme mentale encore, tu vois il faut l'inculquer, je vois, je l'ai vu avec les 5 ^{ème} , 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 te disent, c'est un paysage ou c'est un bateau, ils comprennent pas, ils voient pas, tu vois.
52 MEP5 janvier 2012	Hum !
53CC 5 janvier 2012	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,
54 MEP5 janvier 2012	Hum hum ?
55CC5 janvier 2012	Eh ben ça y est ! T'as posé quelque chose !
56 MEP5 janvier 2012	hum hum, ah oui, il y a des bases sur lequel tu vas pouvoir travailler
57CC 5 janvier 2012	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
58 MEP5 janvier 2012	Ouaih
59CC 5 janvier 2012	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 il faut qu'il ait compris, pour pouvoir avancer et arriver en 3 ^{ème} 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,
60 MEP5 janvier 2012	Hum ?
61CC 5 janvier 2012	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'essaie un peu en commençant, avec des 6 ^{ème} , 5 ^{ème} , 4 ^{ème} , en espérant en 3 ^{ème} , en 4 ans, à arriver à avoir, vu quelque chose qui sera un peu plus, plus cohérent pour eu, de la cohérence
62 MEP 5 janvier 2012	Mais l'ensemble, je suppose que tu as un panel d'œuvres que tu as mis en place pour 6 ^{ème} , 5 ^{ème} , 4 ^{ème} , 3 ^{ème} ,
63CC 5 janvier 2012	Oui, oui, oui, c'est ça !
64 MEP 5 janvier 2012	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 !
65CC5 janvier 2012	Tu vois je le vois avec les 6 ^{ème} , j'ai fait le, d'abord, le, le, l'objet, l'objet d'art dans le XX ^{ème} siècle,
66 MEP5 janvier 2012	Hum hum !
67CC 5 janvier 2012	Tu vois, comment il est entré dans l'art au XX ^{ème} siècle, mais à travers ça je leur ai fait voir les œuvres, etc., §§§, alors évidemment c'est toujours « ah, ouaih, ouaih ! » des œuvres qui les surprennent, d'autres qui ne les intéressent pas,
68 MEP5 janvier 2012	Hum ?
69CC 5 janvier 2012	La notion, du beau, du pas beau, enfin tu en, t'as toutes sortes de choses, qu'il faut régler, quand même,

	au fur et à mesure
70MEP5 janvier 2012	Bien sûr
71CC 5 janvier 2012	Milliards, t'as pas le temps de dire, de faire quelque chose de suite derrière, et après, j'ai posé le travailler transformation d'objets
72MEP5 janvier 2012	Hum hum
73CC 5 janvier 2012	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,
74MEP5 janvier 2012	Hum hum ?
75CC 5 janvier 2012	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
76 MEP5 janvier 2012	Ouah ? Ouaih ?
77CC 5 janvier 2012	Pour arriver à ce que eux, et ça y est, ils ont posé les trucs, tu vois,
78 MEP5 janvier 2012	Hum ?
79CC 5 janvier 2012	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
80 MEP5 janvier 2012	Ouah ?
81CC5 janvier 2012	Enfin bref, je me couche, j'en peux plus le soir (rire)
82 MEP5 janvier 2012	(Rire)
83CC5 janvier 2012	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
84 MEP5 janvier 2012	Non, non d'accord !
85CC 5 janvier 2012	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 !
86 MEP 5 janvier 2012	Hum ?
87CC 5 janvier 2012	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
88 MEP5 janvier 2012	Ouah
89CC 5 janvier 2012	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
90 MEP5 janvier 2012	Ouah ! Ouaih ! C'est possible, c'est possible ?
91CC 5 janvier 2012	Maintenant que je le vois, et en plus moi, j'essaie de le regarder objectivement, sans, dépassionnée des débats, sans
92 MEP5 janvier 2012	Ouah ! ouaih !
93CC 5 janvier 2012	Je m'en fous là je vois
94 MEP5 janvier 2012	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
95CC5 janvier 2012	Ouah, je me souviens, je les ai eu faites, moi !
96 MEP5 janvier 2012	2 h, et puis après on a eu 1h, mais c'était en classe séparée,
97CC 5 janvier 2012	Oui, mais c'était différent, l'objectif était pas le même,
98MEP	Ah oui c'est sûr
99CC 5 janvier 2012	C'est parce que à l'époque, c'est vrai que tu faisais du dessin !
100MEP	Et les programmes étaient pas ?
101CC 5 janvier 2012	Les programmes qu'est-ce qu'y avait, y avait rien dans les programmes
102MEP 5 janvier 2012	Ben les 1 ^{er} programmes des arts plastiques, je sais pas, je sais pas ben si c'est les années 72,
103CC 5 janvier 2012	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,
104MEP5 janvier 2012	Oui
105CC5 janvier 2012	Alors ils étaient souvent doués en dessin !
106MEP5 janvier 2012	Voilà !
107CC 5 janvier 2012	Tu admirais ton prof parce qu'il était bon en dessin, etc., etc., mais toi, t'apprenais rien, tu faisais rien, rien
108MEP5 janvier 2012	Hum
109CC 5 janvier 2012	Moi l'art plastique, j'ai commencé à l'apprendre ici, mais nulle part, ailleurs avant, hun !
110MEP5 janvier 2012	Hum

111CC 5 janvier 2012	Ni même la culture, hun ! J'ai commencé, franchement ici, hun
112MEP 5 janvier 2012	C'est vrai ? Et les premières œuvres rencontrées ?
113CC5 janvier 2012	Ici !
114MEP 5 janvier 2012	C'était ici, aussi !
115CC 5 janvier 2012	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
116MEP5 janvier 2012	Oui ?
117CC 5 janvier 2012	Mais, si tu veux, parcours scolaire
118MEP5 janvier 2012	Oui ?
119CC 5 janvier 2012	Rien, même pas au lycée, que dalle,
120MEP5 janvier 2012	Ah ouaih ! C'est dingue, ça quand même ?
121CC 5 janvier 2012	C'est là, où 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 !
122MEP5 janvier 2012	Hum, hum ! Oui, oui ?
123CC 5 janvier 2012	Et maintenant je l'analyse en tant qu'adulte, si tu veux
124MEP5 janvier 2012	Voilà ! Tu peux prendre de la distance ?
125CC 5 janvier 2012	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 !
126MEP 5 janvier 2012	Et la première œuvre ?
127CC 5 janvier 2012	Et en plus je me sens même pas artiste, quoi tu vois
128MEP 5 janvier 2012	Ouah ! Ouaih ?
129CC 5 janvier 2012	Alors tu vois je me sens vraiment l'élève, moi,
130MEP 5 janvier 2012	Ben oui, ben c'est ça, en plus t'as pas du tout d'expérience, de, de ?
131CC5 janvier 2012	Non,
132MEP 5 janvier 2012	De plasticien, finalement ?
133CC5 janvier 2012	Non, non rien
134MEP 5 janvier 2012	Et donc la 1 ^{ère} œuvre vraiment que t'as rencontré, dans un musée, ça, tu te souviens de ça ou pas ?
135CC 5 janvier 2012	Euh, c'était pas dans des musées, c'était plus dans des galeries,
136MEP5 janvier 2012	Dans une galerie, d'accord ?
137CC5 janvier 2012	Ouah ! Dans les musées j'y allais pas, j'y comprenais rien !
138MEP5 janvier 2012	Ouah
139CC 5 janvier 2012	Je suis comme les gosses, §§§, ces petits bouts, ils ne comprennent pas
140MEP5 janvier 2012	Oui, oui ?
141CC5 janvier 2012	Ou à part, ...
142MEP 5 janvier 2012	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 ?
143CC 5 janvier 2012	Franchement moi, les 1 ^{ères} œuvres que j'ai vues, c'est parce que j'avais une amie, qui était peintre, qui l'est toujours d'ailleurs !
144MEP5 janvier 2012	D'accord, d'accord, du coup c'est comme ça et ?
145CC 5 janvier 2012	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)
146MEP5 janvier 2012	(Rire)
147CC5 janvier 2012	Tu sais quand j'ai donné le truc à Passicos,
148MEP5 janvier 2012	Oui, oui ?
149CC 5 janvier 2012	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 !
150MEP5 janvier 2012	D'accord, d'accord ?
151CC 5 janvier 2012	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 !
152MEP5 janvier 2012	Oui oui ?

153CC 5 janvier 2012	Adulte, hun, je parle
154MEP5 janvier 2012	Ouah ! Ouah ?
155CC 5 janvier 2012	A 20 ans, j'ai §§§, c'était les années 70, tu vois !
156MEP5 janvier 2012	Ouah ! ouah !
157CC 5 janvier 2012	A 30 ans c'est les années 80
158MEP5 janvier 2012	Oui, c'est clair !
159CC 5 janvier 2012	C'est vraiment, là où tu existes, où tu t'affirmes, où tu commences à vouloir, développer ta personnalité
160MEP5 janvier 2012	D'accord ?
161CC5 janvier 2012	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 6 ^{ème} à la 3 ^{ème} , 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
162 MEP5 janvier 2012	Hum ?
163CC 5 janvier 2012	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
164MEP 5 janvier 2012	Ah ouah ! c'est apprendre à regarder
165CC	C'est vraiment, cette même démarche là, s'ils ne la font pas maintenant ...
166MEP 5 janvier 2012	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 ?
167CC 5 janvier 2012	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 4 ^{ème} ,
168MEP5 janvier 2012	Hum, hum ?
169CC 5 janvier 2012	Mais je m'éclate maintenant, tu comprends
170MEP 5 janvier 2012	Mais c'est ce que tu fais ? (Rire)
171CC 5 janvier 2012	(Rire), oui, mais quand même
172MEP5 janvier 2012	T'as l'impression que c'est plus tard ?
173CC 5 janvier 2012	Mais je me dis, non de non, tout ce temps perdu, pour rien, parce que,
174MEP5 janvier 2012	Ouah, ouah ?
175CC 5 janvier 2012	Parce que j'ai pas eu les bonnes choses au bon moment, etc., etc.,
176MEP 5 janvier 2012	Ben tu le fais doublement,
177CC 5 janvier 2012	C'est vrai ! moi je m'éclate
178MEP5 janvier 2012	Oui
179CC 5 janvier 2012	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
180MEP5 janvier 2012	Hum hum
181CC5 janvier 2012	Mais toute seule, t'es toujours aussi, à un moment donné, avec une frustration,
182MEP5 janvier 2012	Ouah ! Ouah ?
183CC5 janvier 2012	Ce côté frustration que j'ai en permanence, hun, tu vois,
184MEP5 janvier 2012	Oui, oui, ben oui, de ne pas avoir eu ?
185CC5 janvier 2012	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
186MEP5 janvier 2012	Ah oui ! Ah oui !
187CC 5 janvier 2012	Tu vois !
188MEP5 janvier 2012	Ah oui, tu penses qu'il y a ?
189CC5 janvier 2012	Moi, je pense que ! ?
190MEP 5 janvier 2012	Qu'il y a d'autres étapes, qui te manquent ?
191CC 5 janvier 2012	Ah, ouah, moi je pense !
192MEP5 janvier 2012	Ah ça c'est marrant ?
193CC 5 janvier 2012	Qu'il me manque toujours quelque chose, hun, tu vois, mais bon la chance que j'ai moi c'est d'aimer l'esthétique
194MEP5 janvier 2012	Hum hum

195CC 5 janvier 2012	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
196MEP5 janvier 2012	Hum, hum ?
197CC 5 janvier 2012	Mais il faut que ça me plaise, je suis curieuse !
198MEP5 janvier 2012	Curieuse ?
199CC5 janvier 2012	C'est de la curiosité, mais je suis capable aussi, de ne pas m'intéresser du tout, alors là
200MEP5 janvier 2012	Oui, oui ?
201CC 5 janvier 2012	Mais bon, alors là, je me dis, on peut pas non plus être parfait, être... mais et là, je me dis, vraiment, pour ces gosses, des fois je te les pousse, je te les tiens,
202MEP5 janvier 2012	Hum, hum ?
203CC5 janvier 2012	Pour arriver à changer le comportement des élèves et je crois que, j'y arrive assez parce que j'arrive quand même à avoir des cours, tu vois, qui sont, euh
204MEP5 janvier 2012	Toi, tu le vois, toi le changement de comportement ?
205CC5 janvier 2012	Moi, il me semble que je le vois
206MEP5 janvier 2012	Au niveau des élèves, tu te rends compte qu'effectivement, leur comportement à eux change ?
207CC 5 janvier 2012	Oui !
208MEP5 janvier 2012	C'est peut-être aussi parce que toi, tu vois aussi différemment les choses ?
209CC5 janvier 2012	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,
210MEP5 janvier 2012	Hum, hum ?
211CC 5 janvier 2012	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
212MEP5 janvier 2012	Hum, hum ?
213CC 5 janvier 2012	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 !
214MEP5 janvier 2012	Hum, hum ?
215CC 5 janvier 2012	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
216MEP5 janvier 2012	Hum, hum ?
217CC 5 janvier 2012	Alors c'est pour ça, que je me dis, là, maintenant, sur cet établissement, j'ai pas de prof précédent, c'est moi,
218MEP5 janvier 2012	D'accord ?
219CC 5 janvier 2012	Donc là maintenant, j'ai intérêt à voir, moi, ce que je vais valoir dans 3 ou 4 ans, (rire)
220MEP5 janvier 2012	(Rire)
221CC 5 janvier 2012	Là, je vais me voir moi, tu vois,
222MEP5 janvier 2012	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,
223CC5 janvier 2012	Ouuuuii, je pense que
224MEP5 janvier 2012	Ça fait 5 ans que tu tournes, là maintenant
225CC 5 janvier 2012	Non, pas tant eh dis, ça fait, eh non, j'ai fait deux ans ici, plein ça fait 3 ans
226MEP5 janvier 2012	3 ans, à ouaih, enfin, déjà en 3 ans, je veux dire, t'as ?
227CC 5 janvier 2012	J'ai commencé, non, même pas, deux ans et demi, là ça me fera 3 ans en juin, voilà
228MEP5 janvier 2012	3 ans en juin, mais bon, on peut considérer quand même que tu te sens à l'aise, c'est surtout ça ?
229CC 5 janvier 2012	Oui je me sens bien §§§
230MEP5 janvier 2012	Eh t'avais, 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
231CC5 janvier 2012	Ouah ! Ouaih, ça là-dessus, ouaih
232MEP5 janvier 2012	Qui fait que ... ?
233CC 5 janvier 2012	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,
234MEP5 janvier 2012	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 ?
235CC5 janvier 2012	Avant le reste, ouaih ! Tu comprends moi j'ai fait l'inverse, ouaih
236MEP5 janvier 2012	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 ?

237CC 5 janvier 2012	Donc, moi je m'interroge toujours sur la pratique de la discipline et de la connaissance, sur la pratique !
238MEP 5 janvier 2012	Voilà, sur le contenu ?
239CC 5 janvier 2012	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 !
240MEP 5 janvier 2012	Ouah ?
241CC 5 janvier 2012	Mais une fois que tu as installé, si tu veux, la technique, enfin !
242MEP 5 janvier 2012	Hum
243CC 5 janvier 2012	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 !
244MEP 5 janvier 2012	Ouah ?
245CC 5 janvier 2012	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
246MEP 5 janvier 2012	Mais quoi, t'es à court de quoi, d'œuvres ?
247CC 5 janvier 2012	Je me dis toujours est-ce que je les amène, pourquoi est-ce que je peux pas les amener plus loin ?
248MEP 5 janvier 2012	Ouah ?
249CC 5 janvier 2012	Parce que ça c'est moi qui le sent, c'est pas eux !
250MEP 5 janvier 2012	Mais quand tu dis t'es à court, t'es à court de quoi, t'es à court d'œuvres ? A court de sujet ?
251CC 5 janvier 2012	A court de, d'idées et d'œuvres, quand eux, ont une idée et comment, moi je peux les tirer, autrement sur leur idée !
252MEP 5 janvier 2012	Donc c'est quoi, c'est les œuvres, qui manquent, c'est les références ?
253CC 5 janvier 2012	Non, pas que ça, les réseaux plutôt, ça oui, mais pas toujours ça ! Parce que ça c'est facile d'aller chercher,
254MEP 5 janvier 2012	Ouah
255CC 5 janvier 2012	C'est de me dire, techniquement, comment je pourrais le faire progresser, là-dedans, qu'ils aillent chercher eux !
256MEP 5 janvier 2012	D'accord
257CC 5 janvier 2012	C'est beaucoup plus sur la technique, là !!
258MEP 5 janvier 2012	Ah ouah ?
259CC 5 janvier 2012	C'est plus la technique, je pense !
260MEP 5 janvier 2012	Mais ça, c'est pareil, la technique tu peux donner des bouquins, y a des choses qui existent !
261CC 5 janvier 2012	Oui, alors peut-être je l'ai pas fait assez encore
262MEP 5 janvier 2012	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
263CC 5 janvier 2012	Ouah !
264MEP 5 janvier 2012	et qui
265CC 5 janvier 2012	Peut-être il faut que je me lance là-dedans
266MEP 5 janvier 2012	Sans faire des cours si tu veux, pour eux, mais
267CC 5 janvier 2012	Mais moi
268MEP 5 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 5 janvier 2012	Oui, parce qu'il y en a qui ont envie, ils ont besoin de passer par ça !
270MEP 5 janvier 2012	Mais bien sur
271CC 5 janvier 2012	Ça les rassure
272MEP 5 janvier 2012	Bien sur
273CC 5 janvier 2012	A côté de ça, y en a...
274MEP 5 janvier 2012	On va pas faire un cours, ça sert à rien ?
275CC 5 janvier 2012	Non, voilà !
276MEP 5 janvier 2012	Voilà !
277CC 5 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 5 janvier 2012	Mais bien sûr ! Bien sûr ?
279CC 5 janvier 2012	Il en veut pas, alors moi, entre celui-là et celui-là, eh ben c'est pénible des fois pour moi !
280MEP 5 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 ce que je te dis, c'est peut-être les références artistiques, qui vont plus l'aider ?
281CC 5 janvier 2012	Ouah

282MEP 5 janvier 2012	Voilà ! Voilà ?
283CC 5 janvier 2012	Ouahh, ouahh ! 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 !
284MEP 5 janvier 2012	Hum hum ?
285CC 5 janvier 2012	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...
286MEP 5 janvier 2012	Hum hum ?
287CC 5 janvier 2012	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....
288MEP 5 janvier 2012	Qui, qui sont même à détester leur production ?
289CC 5 janvier 2012	Oui, oui, oui, je vois ça !
290MEP 5 janvier 2012	Tellement ?
291CC 5 janvier 2012	Ça vaut rien !
292MEP 5 janvier 2012	Tellement ça leur va pas ?
293CC 5 janvier 2012	Qui me demande, madame pourquoi vous m'avez mis 15 ? Par exemple, tu vois !
294MEP 5 janvier 2012	Oui ?
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 !
296MEP 5 janvier 2012	Hum, hum ?
297CC 5 janvier 2012	Et t'es pas obligé d'être excellent dessinateur pour avoir une bonne note !
298MEP 5 janvier 2012	Bien sûr ?
299CC 5 janvier 2012	Alors, ça faut l'expliquer tout le temps, tu vois !
300MEP 5 janvier 2012	Hum, hum ?
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 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,
302MEP 5 janvier 2012	Oui ?
303CC 5 janvier 2012	Et c'est les niveaux !
304MEP	Il faut les conduire plus souvent ?
305CC 5 janvier 2012	Avec les niveaux de classe, j'ai l'impression, en fait, quand ils arrivent en 3 ^{ème} , ils sont encore plus frustrés que quand ils sont en 6 ^{ème} , parce qu'ils dessinent plus en 6 ^{ème} , ils ont plus envie
316MEP 5 janvier 2012	Ouahh (<i>erreur de numérotation: les N° 306 à 315 n'existent pas</i>)
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 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,
318MEP 5 janvier 2012	Hum, hum ?
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 !
320MEP 5 janvier 2012	Hum, hum ?
321CC 5 janvier 2012	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 !
322MEP 5 janvier 2012	Hum ?
323CC 5 janvier 2012	en plus etc., etc. Donc elle s'est sentie, sa place, elle était pas là, pas du tout, à aucun endroit
324MEP 5 janvier 2012	Hum, hum ?
325CC 5 janvier 2012	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 ! 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)
326MEP5 janvier 2012	Hum, hum ?
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 3 ^{ème} 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	Ouah ! 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 ?
337CC5 janvier 2012	Prête à entendre qu'elle était presque une adulte
338MEP5 janvier 2012	Ouah ?
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	Ouah 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 MEP5 janvier 2012	Il y a peut-être que toi, 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 piètre, 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 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	Ouah ?
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 moi qui me juge intérieurement, qui rigole, intérieurement
358 MEP5 janvier 2012	Ouah ?
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 MEP5 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
362MEP 5 janvier 2012	Donc, mais t'as pas envie de travailler sur de la pratique, toi ? ça te dit pas ?
363CC 5 janvier 2012	Ben c'est une, ça m'intéresserait, mais le problème c'est le temps !
364MEP5 janvier 2012	Oui, oui d'accord !
365CC 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 !
366MEP5 janvier 2012	Non, non, ah non, moi j'y crois pas, je sais pas, je sais pas ?
367CC 5 janvier 2012	Il me semble qu'elle me dit !
368MEP5 janvier 2012	Peut-être qu'elle a raison ?
369CC 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,
370MEP 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
371CC 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 !
372MEP5 janvier 2012	Oui
373CC 5 janvier 2012	En me disant, là, c'est comme si moi, j'allais travailler,
374MEP5 janvier 2012	D'accord
375CC 5 janvier 2012	Tu vois
376MEP5 janvier 2012	Donc du coup, tu n'as pas besoin de ça ?
377CC 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 !
378MEP5 janvier 2012	Hum hum
379CC 5 janvier 2012	Alors des fois je me dis c'est ça ! Après tout pourquoi pas, avec le temps, j'apprendrais !
380MEP 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 ?
381CC 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
382MEP5 janvier 2012	De voir comment ils produisent ?
383CC5 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 !
384MEP5 janvier 2012	Hum, oui ?
385CC 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,
386MEP5 janvier 2012	Hum
387CC 5 janvier 2012	Plus t'es nombreux et plus c'est difficile à gérer ça,
388MEP5 janvier 2012	Trop ?
389CC 5 janvier 2012	On est trop nombreux, donc alors voilà tu arrives un petit peu de temps en temps, à faire travailler par 2 par 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,
390MEP5 janvier 2012	Ouaih !
391CC 5 janvier 2012	A 4, vaut mieux qu'ils soient à 2, enfin tu vois, on est toujours en permanence dans des trucs !
392MEP5 janvier 2012	Ouaih ?
393CC 5 janvier 2012	Moi, j'essaie toujours d'essayer de leur varier tout le temps, les séquences, les œuvres, les références quoi,
394MEP5 janvier 2012	Hum hum
395CC5 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)
396MEP5 janvier 2012	(rire)
397CC 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)
398MEP5 janvier 2012	(rire)
399CC 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, 1 ^{er} séance, 2 ^{ème} , 3 ^{ème} , mais c'est jamais possible !
400MEP5 janvier 2012	Oui ! Hum?
401CC 5 janvier 2012	Alors je laisse tomber, maintenant, alors, si ça peut me faire un cadre, si tu veux, mais il est jamais applicable,
402MEP5 janvier 2012	Oui ?
403CC 5 janvier 2012	Techniquement
404MEP 5 janvier 2012	Y a toujours des choses, des imprévus ?
405CC 5 janvier 2012	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
406MEP5 janvier 2012	Tu pars de l'analyse des productions, alors du coup après ?
407CC 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,
408MEP5 janvier 2012	Hum ?
409CC 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
410MEP5 janvier 2012	Hum hum !
411CC 5 janvier 2012	Mais bon, ça fait avancer le temps, en attendant, puis t'as tout qui court, moi je cours après le temps
412MEP5 janvier 2012	Ouah ! Ouah ?
413CC 5 janvier 2012	Honnêtement,
414MEP5 janvier 2012	Mais tous ?
415CC 5 janvier 2012	Mais là donc pendant cette réunion de parents d'élèves, là, j'ai eu une mère
416MEP5 janvier 2012	Oui ?
417CC 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 MEP5 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 MEP5 janvier 2012	C'était en cours, oui !
421CC5 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 MEP5 janvier 2012	C'est en cours ! Ouah ! il va falloir que j'aïlle 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 MEP5 janvier 2012	Hum, hum ?
425 CC 5 janvier 2012	Je 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 MEP5 janvier 2012	Voilà ! Ouah ?
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 MEP5 janvier 2012	Oui, oui, oui!
429 CC5 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 MEP5 janvier 2012	Oui !
431 CC 5 janvier 2012	Parce qu'il faut encore avoir le temps de demander le§§§§
432 MEP5 janvier 2012	Oui, oui oui, mais, ça, ça peut être ?
433 CC5 janvier 2012	Oui, mais je trouve que c'est des projets intéressants
434 MEP5 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 MEP5 janvier 2012	Voilà !
437 CC 5 janvier 2012	Ou si c'est un atelier avec que des élèves etc.
438 MPE5 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 !
440 MEP5 janvier 2012	Moi, je pense qu'il faut travailler avec les classes ?
441 CC 5 janvier 2012	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 ?
442 MEP5 janvier 2012	Hum ?
443 CC 5 janvier 2012	Il faut voir après quel temps il peut donner ou elle peut donner sur le projet qu'il fait ? Tu vois !
444 MEP5 janvier 2012	Hum !
445 CC 5 janvier 2012	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
446 MEP5 janvier 2012	Oui, oui
447 CC 5 janvier 2012	Ça j'ai pas envie, tu vois !
448 MEP5 janvier 2012	Non, là il faut que l'artiste intervienne dans la classe !
449 CC 5 janvier 2012	Voilà ! Là il faut que l'artiste intervienne dans la classe !
450 MEP5 janvier 2012	Hum !
451 CC 5 janvier 2012	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
452 MEP5 janvier 2012	Hum, hum !
453 CC 5 janvier 2012	Et que ce soit moi, qui fasse le travail derrière !
454 MEP5 janvier 2012	Avec les élèves ! ouaih ouaih t'as raison ! Tu as raison !
455 CC 5 janvier 2012	Tu comprends!
456 MEP 5 janvier 2012	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 6 ^{ème} tu l'as je sais pas, à ce moment-là,
457 CC5 janvier 2012	Là !
458 MEP 5 janvier 2012	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...
459 CC 5 janvier 2012	Parce que on peut leur demander jusqu'à combien de temps ?
460 MEP 5 janvier 2012	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...
461 CC 5 janvier 2012	Donc il fait qu'il est un lieu ?
462 MEP5 janvier 2012	Il faut qu'il ait un lieu de travail ! Mais un lieu de travail ça peut être euh...
463 CC5 janvier 2012	La salle d'arts plastiques ?
464 MEP 5 janvier 2012	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 ...
465 CC5 janvier 2012	Nous, on a de beaux espaces !
466 MEP5 janvier 2012	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 !
467 CC5 janvier 2012	Hum !
468 MEP 5 janvier 2012	Ça peut être un designer, qui vient travailler qui fabrique, un banc, tu vois, enfin je des bêtises, mais un banc ça pourrait être
469 CC5 janvier 2012	Ouah, ouaih !
470 MEP 5 janvier 2012	Fabriquer des objets, euh, par exemple, où les élèves pourraient s'asseoir, pour travailler, pour la salle d'arts plastiques ! Tu vois ça pourrait être ça !
471 CC5 janvier 2012	On pourrait voir avec, euh
472 MEP5 janvier 2012	Parce qu'on est pas obligé de trouver un artiste qui soit artiste « peintre » ou « sculpteur »,
473 CC5 janvier 2012	Hum, hum !
474 MEP5 janvier 2012	On peut très bien travailler avec un designer, parce que du coup on est aussi dans l'idée de l'histoire des arts,
475 CC5 janvier 2012	Hum !
476 MEP 5 janvier 2012	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 4 ^{ème} 3 ^{ème} , par rapport au problème de l'orientation,

477 CC5 janvier 2012	Hum !
478 MEP 5 janvier 2012	Moi ça me semble important de
479 CC5 janvier 2012	Ouah ! C'est pas mal
480 MEP5 janvier 2012	De donner aux élèves la possibilité de voir des gens qui travaillent et avec des métiers d'aujourd'hui,
481 CC5 janvier 2012	Je crois moi ! J'avais envie de faire !! ça m'intéressait, moi, parce que j'ai beaucoup travaillé sur les métiers, dans, avant, quoi
482 MEP5 janvier 2012	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...
483 CC5 janvier 2012	Parce que tu vois cette idée, dont tu parles
484 MEP5 janvier 2012	Ce sont des designers sur Montpellier
485 CC 5 janvier 2012	Il y a tellement de choses, ma pauvre il faudrait qu'on habite à côté !
486 MEP5 janvier 2012	On reparle de notre truc, sur Pollock, là !
487 CC5 janvier 2012	Donc je leur ai présenté, Pollock, l'artiste,
488 MEP5 janvier 2012	Oui ?
489 CC 5 janvier 2012	Et sa technique !
490 MEP5 janvier 2012	Oui, d'accord ?
491 CC5 janvier 2012	Alors c'était bien parce que, euh, y en a une qui connaissait Pollock et d'un seul coup, avant que je projette, on en a parlé un petit peu, comme ça
492 MEP5 janvier 2012	Hum, hum ?
493 CC 5 janvier 2012	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
494 MEP5 janvier 2012	D'accord ?
495 CC 5 janvier 2012	On, euh, J'ai présenté la démarche et la technique !
496 MEP5 janvier 2012	Oui ?
497 CC 5 janvier 2012	Et ils l'ont vu au travail !
498 MEP5 janvier 2012	D'accord ! Donc ils ont vu la vidéo, ok !
499 CC 5 janvier 2012	Donc ils ont vu la vidéo ! Un extrait du film !
500 MEP5 janvier 2012	Ok !
501 CC 5 janvier 2012	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 !
502 MEP5 janvier 2012	D'accord, d'accord ?
503 CC 5 janvier 2012	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
504 MEP 5 janvier 2012	D'accord, d'accord ! Et tu vois d'autres artistes à côté, un petit peu ou pas ?
505 CC5 janvier 2012	Alors j'en ai pas vu encore, peut-être qui m'en manque un peu,
506 MEP 5 janvier 2012	Ouah ce serait bien ?
507 CC 5 janvier 2012	Je vais t'en demander, parce qu'avant à ce moment-là, de leur faire l'écrit... je sais pas
508 MEP5 janvier 2012	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 ?
509 CC 5 janvier 2012	Non, pas du tout, Hélien ?
510 MEP 5 janvier 2012	Helen, ouah, c'était ça !
511 CC5 janvier 2012	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
512 MEP 5 janvier 2012	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 !
513 CC5 janvier 2012	Ah c'est dans l'autre sens !
514 MEP5 janvier 2012	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
515 CC5 janvier 2012	Ah ça c'est pas mal
516 MEP 5 janvier	Alors ça c'est intéressant !

2012	
517 CC 5 janvier 2012	Là on travaille sur l'orientation
518 MEP5 janvier 2012	Voilà ! Alors après, il y avait Frank Stella, qui travaillait sur des taches
519 CC5 janvier 2012	Oui c'est vrai ! Frank Stella
520 MEP 5 janvier 2012	Et puis en France on a quand même, euh, euh, comment il s'appelle, Hantaï ! Hun !
521 CC5 janvier 2012	Ah je connais pas, ça!
522 MEP5 janvier 2012	Hantaï ah bah ça tu l'as au musée, ça par contre, ce serait important de faire un petit tour au musée avec eux ?
523 CC5 janvier 2012	Pourquoi pas ?
524 MEP 5 janvier 2012	Parce que l'œuvre par exemple ?
525 CC5 janvier 2012	Pourquoi pas ! Je veux dire, on peut !
526 MEP 5 janvier 2012	Donc, alors Hantaï, c'est un petit peu particulier, par rapport au all over, et donc lui c'est très très particulier, parce qu'en fait, il plie et il noue une toile, il peint dessus, et ensuite, c'est le hasard du, au moment où il enlève ses nœuds et ses plis, c'est le hasard du dépliage,
527 CC5 janvier 2012	Ah oui !
528 MEP5 janvier 2012	Qui donne l'œuvre ! Voilà ?
529 CC5 janvier 2012	Alors c'est marrant parce que c'est marrant, parce que maintenant que je vois des trucs comme ça et j'y repensais hier en faisant ça, Pollock avec les élèves, j'y avais jamais pensé, y a très, très, très, très, longtemps, je devais avoir une dizaine d'années, 12 ans à peine, moi j'aimais bien la peinture quand même, toujours, j'y, j'ai jamais rien fait, mais ça m'intéressait, et mes parents m'avaient offert une espèce de, d'appareil, qui faisait de la peinture, t'appuyais dessus, et ça donnait de la peinture dans tous les sens !
530 MEP 5 janvier 2012	Ah, ouaih, non non, je connais pas ça ?
531 CC5 janvier 2012	Je sais plus comment ça s'appelle !
532 MEP5 janvier 2012	Ah ouaih, c'est rigolo !
533 CC5 janvier 2012	Ben ça !! Je sais plus ce que j'en ai fait de ces trucs comme ça, et alors c'est pareil, Tu pliais ! Mais qu'est-ce que j'en ai fait des trucs comme ça ! J'ai jamais gardé, si tu veux !
534 MEP 5 janvier 2012	Ouah, ouaih ?
535 CC5 janvier 2012	J'ai tout jeté ! Et alors tu mettais un peu de peinture là-dessus, par-dessus !
536 MEP5 janvier 2012	Hum ?
537 CC5 janvier 2012	Et c'était un peu comme une toupie, tu vois ! Selon comme tu l'orientais ça te faisait des épaisseurs, ça te faisait des lignes, ça te faisait des...
538 MEP5 janvier 2012	Ah oui c'est marrant !
539 CC5 janvier 2012	C'était génial ! Je sais pas si ça existe toujours, hum ! Mais qu'est-ce que je me suis amusée avec ça !
540 MEP5 janvier 2012	Faudrait retrouver le nom, de, de
541 CC 5 janvier 2012	Il va falloir que je pense... à retrouver !
542 MEP 5 janvier 2012	Le nom de l'appareil ?
543 CC 5 janvier 2012	De l'appareil !
544 MEP5 janvier 2012	Ben oui parce que du coup ?
545 CC 5 janvier 2012	C'est..... C'est...sssss ! Qui c'est qui pourrait me dire ça, là maintenant ? (rire)
546 MEP5 janvier 2012	(Rire). Eh oui c'est ça ! C'est rigolo comme truc, parce que ça va dans le...
547 CC 5 janvier 2012	Et tout ça parce que, ça m'intéressait, et j'avais mon amie qui était peintre,
548 MEP5 janvier 2012	Hum ?
549 CC 5 janvier 2012	Attends ! Moi j'avais 12 ans elle, elle avait 23, déjà !
550 MEP 5 janvier 2012	Ah oui!
551 CC 5 janvier 2012	Et ça faisait de l'abstrait pour moi
552 MEP 5 janvier 2012	D'accord, d'accord !
553 CC 5 janvier 2012	Peut-être que je pourrais lui demander à elle ?
554 MEP5 janvier 2012	Peut-être qu'elle se souvient !
555 CC 5 janvier 2012	Parce que depuis le temps qu'elle me connaît !

556 MEP5 janvier 2012	Donc on est quand même dans des
557 CC 5 janvier 2012	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 !
558 MEP5 janvier 2012	Hum, hum !
559 CC 5 janvier 2012	Parce que à un moment donné dans la vidéo, on le voit quand il fait tomber sa peinture, tu sais
560 MEP5 janvier 2012	Hum ?
561 CC5 janvier 2012	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,
562 MEP5 janvier 2012	Oui ! Oui !
563 CC 5 janvier 2012	Alors je leur ai fait remarquer tout ça !
564 MEP5 janvier 2012	Ah oui, oui !
565 CC 5 janvier 2012	Oui, essayer de repérer ! Parce que ça coule à un moment donné, il reste là
566 MEP 5 janvier 2012	Hum !
567 CC 5 janvier 2012	Il reste, il est parti avec
568 MEP 5 janvier 2012	Hum !
569 CC 5 janvier 2012	Il bouge ! Et puis après il a construit tous ses trucs, hun ! 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 !
570 MEP5 janvier 2012	Il pense et il fait en même temps ! Et du coup c'est ça !
571 CC 5 janvier 2012	Ouahh, ouaih ! Et là 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
572 MEP5 janvier 2012	Hum !
573 CC5 janvier 2012	Parce que y en a pas vu, qui regarde, mais sans joindre
574 MEP5 janvier 2012	Hum !
575 CC5 janvier 2012	Mentalement ! Intellectuellement ! tu vois
576 MEP5 janvier 2012	Ouahh, ouaih !
577 CC5 janvier 2012	C'était très drôle ça ! Alors du coup, après ça je leur ai fait voir, après ça l'heure est passée, bien sûr
578 MEP5 janvier 2012	Hum ?
579 CC 5 janvier 2012	Je leur ai fait voir, et c'était très drôle, ça ! Mais ça c'était pour moi, j'avais envie de me faire du bien aussi !
580 MEP5 janvier 2012	Hum !
581 CC5 janvier 2012	Je leur ai fait voir la vidéo que je t'ai envoyée, je sais pas si tu l'as regardée ?
582 MEP 5 janvier 2012	De Pollock
583 CC5 janvier 2012	Non, non
584 MEP5 janvier 2012	La dernière, ah oui, oui ! D'accord, oui, oui j'ai regardé ! Oui, oui ?
585 CC 5 janvier 2012	Et qu'est-ce que t'en as pensé ?
586 MEP5 janvier 2012	Ben c'est un type un peu particulier, je connaissais pas ce travail là sur le mur et après t'enlève tout et après
587 CC5 janvier 2012	C'est très drôle, ça construit et ça déconstruit !
588 MEP 5 janvier 2012	Ah ouaih, ouaih !
589 CC 5 janvier 2012	C'est un travail art et son, tu vois ! Et en fait c'est mon neveu !
590 MEP5 janvier 2012	Ah c'est ton neveu, ah ben dis-donc, c'est un bon boulot
591 CC5 janvier 2012	Ah oui c'est génial ! Ce truc j'adore !
592 MEP5 janvier 2012	C'est pas mal
593 CC 5 janvier 2012	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, et moi ça je l'ai passé aux élèves !
594 MEP5 janvier 2012	Eh disons que, on est un peu dans cette idée là, de, all over et de, enfin, y, il !
595 CC 5 janvier 2012	Oui ! All Over inversé, à l'envers, enfin je sais pas comment dire...
596 MEP 5 janvier 2012	Il couvre et il découvre !
597 CC 5 janvier 2012	Il découvre, il déconstruit,
598 MEP5 janvier 2012	On est là-dedans

599 CC 5 janvier 2012	Alors le côté musique, est pas terrible, l'assemblage
600 MEP5 janvier 2012	Non, non, non !
601 CC 5 janvier 2012	L'assemblage n'est pas bon !
602 MEP 5 janvier 2012	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 !
603 CC5 janvier 2012	Oui, oui!
604 MEP 5 janvier 2012	Pour que ça devienne un volume ? Et que en même temps il y ait des choses qui soient cachées et montrées ?
605 CC 5 janvier 2012	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 !
606 MEP5 janvier 2012	Ah!!!! C'est bien, c'est bien, c'est bien !
607 CC 5 janvier 2012	Parce qu'ils ont vu en fait du scotch,
608 MEP5 janvier 2012	Ah très bien !
609 CC 5 janvier 2012	Ils ont vu de l'adhésif, ils ont vu des choses, ils ont vu des formes qui se faisaient au départ, très figuratives,
610 MEP5 janvier 2012	Ouah, ouaih ! Bien sûr ?
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 ! »
612 MEP 5 janvier 2012	Oui, oui ?
613 CC 5 janvier 2012	Et au fur et à mesure, ça change complètement !
614 MEP5 janvier 2012	Ah ouaih, ouaih !
615 CC5 janvier 2012	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'il y a toujours cette espèce de volume ! Et c'est là qu'il y a quelqu'un qui m'a dit « ouaih, 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 !
616 MEP5 janvier 2012	Oui, oui ! Oui, oui ?
617 CC 5 janvier 2012	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
618 MEP5 janvier 2012	Oui ?
619 CC 5 janvier 2012	J'avais pensé à ça et donc de cette idée là et c'est à travers ce qu'il a fait lui,
620 MEP5 janvier 2012	Hum ?
621 CC 5 janvier 2012	Qu'ils ont compris l'idée de, qu'ils sont passés au volume !
622 MEP5 janvier 2012	Ouah!
623 CC5 janvier 2012	D'accord, d'accord !
624 MEP 5 janvier 2012	Ça était curieux, ça! Et tout ça parce qu'il y avait du relief ?
625 CC 5 janvier 2012	Parce qu'on était horizontalité et verticalité !
626 MEP 5 janvier 2012	Tu penses que c'est l'horizontalité et la verticalité qui leur a donné la notion, la synthèse ?
627 CC5 janvier 2012	Ouah !
628 CC 5 janvier 2012	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
629 MEP 5 janvier 2012	Oui, oui, oui ?
630 CC 5 janvier 2012	Et de l'un par l'autre, ils ont mis en place des tas de choses !
631 MEP 5 janvier 2012	Bon, c'est pour ça que tu auras là-dedans quelques éléments !

632 CC 5 janvier 2012	Après on sera plus !!
633 MEP 5 janvier 2012	Ouahh, 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
634 CC 5 janvier 2012	Ah oui ! Oui !
635 MEP 5 janvier 2012	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,
636 CC 5 janvier 2012	Ça on le garde pour la fin !
637 MEP 5 janvier 2012	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 ?
638 CC 5 janvier 2012	§§§ Soit je peux leur montrer peut-être Sam Francis au début de la séance, on verra !
639 MEP 5 janvier 2012	Ouahh ! On verra ! (silence) (<i>reprise</i>)
640 MEP 5 janvier 2012	Ok ! On va organiser ça !
641 CC 5 janvier 2012	Là, là c'est parce que je veux leur faire voir à un moment donné avant qu'on se voit, ou pas ?
642 MEP 5 janvier 2012	Ah bah, moi, je pense oui !
643 CC 5 janvier 2012	Hun ! Avant qu'on se voit, je peux leur faire voir ça !
644 MEP5 janvier 2012	Donc surtout si tu veux leur faire faire un peu un travail de, d'écriture, euh ?
645 CC5 janvier 2012	Oui, oui ça se peut ! Ça, ça va, un peu !
646 MEP5 janvier 2012	Voilà ?
647 CC5 janvier 2012	Ca va faire, une peu §§§ du travail
648 MEP5 janvier 2012	Donc du coup, c'est le 12, là, pour toi ce serait le 12, là si tu fais un travail d'écriture ?
649 CC5 janvier 2012	Ce serait la semaine prochaine, voilà !
650 MEP 5 janvier 2012	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 ?
652 CC 5 janvier 2012	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,
653 MEP5 janvier 2012	Hum ?
654 CC 5 janvier 2012	Et y a des questions, si tu veux et ça permet de, de garder un écrit !
655 MEP5 janvier 2012	Tu penses questions et croquis ?
656 CC5 janvier 2012	Oui, Isabelle me l'a dit ça !
657 MEP 5 janvier 2012	Obliger à faire des croquis ?
658 CC5 janvier 2012	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 !
659 MEP5 janvier 2012	D'accord, d'accord ?
660 CC 5 janvier 2012	Aux crayons !
661 MEP5 janvier 2012	Ah ?
662 CC 5 janvier 2012	Et c'était intéressant, parce que, ils étaient très contents !
663 MEP5 janvier 2012	Ils cherchaient ?
664 CC 5 janvier 2012	Et en fait ils voyaient la difficulté du geste !
665 MEP 5 janvier 2012	D'accord !
666 CC 5 janvier 2012	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 !
667 MEP 5 janvier 2012	D'accord ?
668 CC 5 janvier 2012	Et le changement de couleur ? Et il disait pas ! Il savait pas !
669 MEP 5 janvier 2012	Ah ? Pourtant ils l'ont vu dans l'œuvre le changement de couleurs ?
670 CC 5 janvier 2012	Et oui ! Mais c'est pour ça que je te dis, il faut toujours du temps avec les élèves !
671 MEP 5 janvier	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 lanciez il faut que vous vous sachiez de quoi on va parler !
691 MEP5 janvier 2012	Huin, 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	Hum, 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	Ouah, 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 6 ^{ème} , 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	Ouah ?
708 CC 5 janvier 2012	Sous forme d'analyse c'est pas sur internet tu comprends !
709 MEP5 janvier 2012	Ouah ?
710 CC 5 janvier 2012	Il faut lire, il faut s'intégrer, il faut se poser des questions !

711 MEP5 janvier 2012	Il faut se pencher ?
712 CC 5 janvier 2012	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 ! »
713 MEP 5 janvier 2012	Ouah ! Ce qu'on fait avec PS, MS, GS à Kergomard !
714 CC 5 janvier 2012	Tu les obliges à se poser, c'est ça !
715 MEP5 janvier 2012	On les oblige à se poser des questions, autour de l'œuvre d'art !
716 CC 5 janvier 2012	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 !
717 MEP5 janvier 2012	Ouah ?
718 CC 5 janvier 2012	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,
719 MEP5 janvier 2012	Hum ?
720 CC 5 janvier 2012	Original, mais se poser des questions dessus, y en avait pas !
721 MEP5 janvier 2012	Pas beaucoup disons ?
722 CC 5 janvier 2012	Non !
723 MEP5 janvier 2012	Peut-être ?
724 CC 5 janvier 2012	Moi, j'en ai jamais eues ! Pff !
725 MEP5 janvier 2012	Hum, hum ?
726 CC 5 janvier 2012	Moi dans ma tête, c'était, pour moi, c'était du travail manuel ! Donc ils sont dans cet état, je les vois dans cet état !
727 MEP5 janvier 2012	Ouah ?
728 CC 5 janvier 2012	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 ! »
729 MEP 5 janvier 2012	Oui, oui c'est ça ! Avant, il fallait plus suivre le guide ?
730 CC5 janvier 2012	Avant, voilà !
731 MEP 5 janvier 2012	Il y avait un guide qui disait, qu'il fallait faire tel truc ?
732 CC 5 janvier 2012	Tel pliage, pour faire tenir ça, c'est ça !
733 MEP 5 janvier 2012	C'est l'origami ! Quoi ?
734 CC 5 janvier 2012	Oui, oui voilà !
735 MEP5 janvier 2012	Enfin c'est l'origami au sens plat du terme ?
736 CC5 janvier 2012	Ouah, ouaih !
737 MEP 5 janvier 2012	Euh, bon, donc du coup, comment, comment est-ce qu'on présente, le travail aux élèves ?
738 CC5 janvier 2012	Euh...
739 MEP5 janvier 2012	Est-ce que t'as une idée ?
740 CC 5 janvier 2012	Sur la présentation en volume, passer de l'un à l'autre,
741 MEP5 janvier 2012	Oui !
742 CC 5 janvier 2012	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
743 MEP5 janvier 2012	Ouvert, fermé ?
744 CC5 janvier 2012	Ouvert, fermé, est-ce qu'on va avoir de la taille ? Quel genre de volume ? Les dimensions ?
745 MEP5 janvier 2012	Faudra le mettre dans les contraintes, dans les contraintes, la dimension, d'abord est-ce que, la dimension les supports, les matériaux, etc.
746 CC 5 janvier 2012	Les matériaux, etc., les supports, qu'est-ce que ? Est-ce que je leur demande d'amener quelque chose ?
747 MEP 5 janvier 2012	Est-ce que, tu m'avais dit que tu avais des grandes feuilles ?
748 CC 5 janvier 2012	Moi, j'ai des grandes feuilles !
749 MEP5 janvier 2012	Bon !
750 CC 5 janvier 2012	J'ai des cartons qu'on pourra découper, que j'ai récupérés, c'est du carton souvent, ils ne le travaillent pas

751 MEP5 janvier 2012	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 ?
752 CC5 janvier 2012	Par, on peut les mettre par groupe de deux ! Je pense !
753 MEP5 janvier 2012	Par groupe de deux, d'accord !
754 CC5 janvier 2012	Ce sera plus intéressant, parce que jusqu'à présent ils n'ont pas trop fait de travail par groupe !
755 MEP5 janvier 2012	Bon, donc ils sont par groupe de deux !
756 CC 5 janvier 2012	On leur impose un support !
757 MEP 5 janvier 2012	Ils n'ont pas le choix, hun ?
758 CC 5 janvier 2012	Ils ont pas le choix, si, ils ont une idée, ma fois, on peut le leur prendre, si elle est intéressante et qu'on voit qu'elle peut s'intégrer, on peut prendre leur idée aussi ! Parce que moi, je trouve que, quand on propose on, §§§
759 MEP5 janvier 2012	Hum, hum ?
760 CC 5 janvier 2012	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...
761 MEP5 janvier 2012	C'est pas le problème !
762 CC5 janvier 2012	Ça enrichit ! voilà
763 MEP5 janvier 2012	Le support, ça dépend de ce qu'ils font dessus
764 CC5 janvier 2012	Dessus ! Voilà ! Ils font ce qu'ils veulent dessus !
765 MEP 5 janvier 2012	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,
766 CC5 janvier 2012	Comment ? Comment ils pourraient rendre de la dimension, mettre de la dimension dans le, en 2D en 3D
767 MEP5 janvier 2012	On fait exploser en 3D !
768 CC5 janvier 2012	En 3D, Oui, je crois qu'il faut être large là-dessus, il faut être ouvert !
769 MEP5 janvier 2012	On fait exploser un Pollock, ... un Pollock en 3D, hun ?
770 CC5 janvier 2012	Oui ! je sais plus comment on l'avait noté dans les trucs, s'il avait pensé à travailler en volume, et si on,
771 MEP5 janvier 2012	Ah, oui c'était dans la feuille que je t'avais donnée pour le principal ?
772 CC 5 janvier 2012	Oui la formule,
773 MEP 5 janvier 2012	Et si Pollock aujourd'hui,./.../
774 CC 5 janvier 2012	C'était plutôt ça, et si Pollock aujourd'hui,
775 MEP5 janvier 2012	Travaillait en 3D ?
776 CC 5 janvier 2012	Travaillait en 3D !
777 MEP 5 janvier 2012	Si Pollock aujourd'hui, travaillait en 3D ?
778 CC 5 janvier 2012	Ça ça, va bien leur parler, puisqu'ils l'ont bien vu et après, oui je crois !
779 MEP5 janvier 2012	Voilà ! Alors le matériel, ben on va aller voir ça, parce qu'on va monter là-haut,
780 CC5 janvier 2012	Moi, j'ai de la peinture
781 MEP5 janvier 2012	Oui, mais il leur faut du papier, des choses comme ça, après... t'en as
782 CC5 janvier 2012	J'ai du papier, j'ai des grandes feuilles
783 MEP5 janvier 2012	Des feuilles colorées ?
784 CC 5 janvier 2012	J'ai des feuilles canson colorées ! Ils en ont aussi, donc on peut leur demander d'en prendre, d'en sortir, euh...
785 MEP5 janvier 2012	Ouah ! Ils ont le droit de faire de la peinture sur la, le
786 CC5 janvier 2012	Il y a de la peinture, de la craie, des craies grasses
787 MEP5 janvier 2012	D'accord !
788 CC 5 janvier 2012	Il y a des pinceaux, y a une brosse à dent, aussi, on peut aussi utiliser
789 MEP 5 janvier 2012	Donc ils n'intègrent pas des objets, on est bien d'accord, ça reste ?
790 CC5 janvier 2012	Non ! Ils n'intègrent pas des objets
791 MEP5 janvier 2012	D'accord donc, on reste dans quelque chose, il faut leur dire qu'on reste dans l'abstraction ?
792 CC 5 janvier 2012	Hum !
793 MEP5 janvier 2012	Donc ça il faut, dans les contraintes, ça c'est important ?
794 CC 5 janvier 2012	Oui, parce que ils en auront pas et puis ce sera trop long
795 MEP5 janvier 2012	Ouah, tu vois, par exemple « un stylo, à ben ça, tiens ça ferait bien ! » ?
796 CC5 janvier 2012	Ah non !

797 MEP5 janvier 2012	Donc du coup on est bien, on est bien dans l'abstraction ?
798 CC 5 janvier 2012	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
799 MEP5 janvier 2012	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 ?
800 CC5 janvier 2012	Mouaih !
801 MEP5 janvier 2012	Si jamais il y a cette question là ?
802 CC5 janvier 2012	Bon, alors maintenant il peut le rendre
803 MEP5 janvier 2012	Il faut qu'il soit quasiment invisible
804 CC 5 janvier 2012	Oui, il peut le, on vient de finir, on est en train de travailler sur le « camouflé »
805 MEP5 janvier 2012	Bon ben tant mieux alors
806 CC5 janvier 2012	Dire « Camouflé », ils comprendront ce que c'est, on vient de le faire
807 MEP5 janvier 2012	Bon ben d'accord, bon ben très bien !
808 CC5 janvier 2012	J'ai fait avec euh, Guernica,
809 MEP5 janvier 2012	D'accord, d'accord
810 CC 5 janvier 2012	Puisqu'on avait travaillé l'œuvre, j'ai pris le sujet du « camouflé »
811 MEP5 janvier 2012	C'est très bien ! Il y avait quelque chose qui était camouflé dans le ?
812 CC 5 janvier 2012	Je leur ai donné des morceaux découpés,
813 MEP5 janvier 2012	Hum, hum ?
814 CC 5 janvier 2012	Ils peuvent en rajouter eux, ils 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
815 MEP5 janvier 2012	Hum ?
816 CC5 janvier 2012	Et s'ils veulent faire du dessin, dessin, ils, mais il faut que ce soit camouflé
817 MEP5 janvier 2012	Hum !
818 CC5 janvier 2012	Alors le camouflé est plus ou moins réussi, mais l'image intégrée dans un
819 MEP5 janvier 2012	Oui, mais ils ont compris ?
820 CC5 janvier 2012	Le contexte, voilà, elle est intégrée dans un contexte, voilà, dans une nouvelle histoire, voilà !
821 MEP5 janvier 2012	D'accord, d'accord ?
822 CC5 janvier 2012	Ça c'était le sujet que j'avais donné, à la
823 MEP5 janvier 2012	D'accord !
824 CC 5 janvier 2012	La suite pour travailler la pratique, sur Guernica !
825 MEP5 janvier 2012	Bon je m'occupe de faire les fiches de prep, enfin les fiches de prep, les fiches pour les élèves, d'accord ? je te l'envoierai, hun d'accord ?
826 CC5 janvier 2012	Ouah,
827 MEP 5 janvier 2012	Et après par contre et ben, tu, tu, prends la main, hun, je pense que c'est important ?
828 CC 5 janvier 2012	Après, oui, oui, après euh y a de la colle, après on a tout, ben si toi, tu vois ?
829 MEP5 janvier 2012	Ben on a pas, on va voir en haut si, peut-être du scotch, des trucs comme ça,
830 CC 5 janvier 2012	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 ?
831 MEP5 janvier 2012	Parce qu'on est dans l'abstraction, on a dit, alors le bois peut-être ?
832 CC5 janvier 2012	Ça, peut être !
833 MEP5 janvier 2012	La matière oui ?
834 CC5 janvier 2012	La matière, oui !
835 MEP 5 janvier 2012	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 ?
836 CC 5 janvier 2012	Ouah ! Pas d'objet, voilà, §§§, c'est une différence, parce que quelquefois ils mélangent un peu les deux ! Tu vois
837 MEP 5 janvier 2012	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
838 CC 5 janvier 2012	Parce que, euh de la colle j'en ai, si on en a besoin, ils en ont aussi, mais bon, au cas où moi j'en ai
839 MEP5 janvier 2012	Bon !
840 CC 5 janvier 2012	Des cutters, mumm ! Des ciseaux, j'ai, euh !! Je sais pas qu'est-ce... ?
841 MEP 5 janvier	Pour trouer, 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 CC 5 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 CC 5 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	Ouah, 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 CC 5 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 CC 5 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 MEP 5 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	Hantaï
863 MEP 5 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 CC 5 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 MEP 5 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 MEP 5 janvier 2012	Il a travaillé beaucoup sur des trucs, alors lui il est dans le
878 CC5 janvier 2012	\$\$\$
879 MEP 5 janvier 2012	Figuratif, mais c'est des euh, des plaques de métal qu'il découpe pour donner du volume
880 CC 5 janvier 2012	Ah oui ! ah ça me parle ça
881 MEP 5 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 MEP 5 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	Ouah, ça empêche pas !
885 MEP 5 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 CC 5 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 !
887 MEP 5 janvier 2012	Ouahh, voilà ?
888 CC 5 janvier 2012	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 » !
889 MEP5 janvier 2012	Oui, oui ben oui ?
890 CC 5 janvier 2012	Parce que, y en a toujours un qui te dit ça
891 MEP5 janvier 2012	Oui bien sûr !
892 CC 5 janvier 2012	Oui ben « c'est intéressant ce que tu dis, ben ça va nous permettre de donner la définition de l'abstrait »
893 MEP5 janvier 2012	Ouahh ?
894 CC 5 janvier 2012	On en a profité, tu vois, je l'ai repris comme ça,
895 MEP5 janvier 2012	Ben oui !
896 CC 5 janvier 2012	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 !
897 MEP5 janvier 2012	Oui !
898 CC5 janvier 2012	Ça me plait ou ça me plait pas ! C'est même pas
899 MEP5 janvier 2012	Hum ?
900 CC 5 janvier 2012	Ça fait pas partie du sujet quoi !
901 MEP5 janvier 2012	Ouahh, ouaih ?
902 CC 5 janvier 2012	Ça fait partie d'autre chose !
903 MEP5 janvier 2012	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 ...
904 CC 5 janvier 2012	Ça permet de dire, ça permet aussi de rectifier à ce moment-là !
905 MEP5 janvier 2012	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 ...
906 CC 5 janvier 2012	Ça permet de dire que ça ressemble quand même à quelque chose !
907 MEP5 janvier 2012	Eh oui !
908 CC 5 janvier 2012	T'es en train de dire que justement ça ressemble à quelque chose ! Qui pour toi représente le « rien » !
909 MEP5 janvier 2012	Et après « ça me fait penser à », ça me permet de faire l'association, la liaison, tu vois ?
910 CC 5 janvier 2012	Ça permet aussi, parce qu'alors, c'est les réactions, assez classiques ça, je dirai !
911 MEP5 janvier 2012	Hum, hum !
912 CC 5 janvier 2012	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
913 MEP 5 janvier 2012	Hum, hum ?
914 CC 5 janvier 2012	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
915MEP5 janvier 2012	Ah oui, oui !
916 CC 5 janvier 2012	Ça alors c'est, terrible ! Mais c'est difficile, c'est difficile dans un premier temps pour eux,
917 MEP5 janvier 2012	C'est casse gueule, c'est casse gueule en plus,
918 CC 5 janvier 2012	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 !
919 MEP5 janvier 2012	Ouahh ?
920 CC 5 janvier 2012	Alors absolument rechercher à quoi ça ressemble ? Tu y trouveras pas grand-chose !
921 MEP5 janvier 2012	Hum ?
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 complètement les choses, c'est-à-dire que la couleur rouge, ça me peut me faire penser au sang, voilà
923 MEP5 janvier 2012	Oui, oui, « ça me fait penser à » !
924 CC 5 janvier 2012	Ouahh, ouaih
925 MEP 5 janvier 2012	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 , (<i>Le ballon</i> , 1899, Musée d'Orsay) tu sais, la petite fille qui court après une petite balle ?
926 CC 5 janvier 2012	Ah oui, oui ! Vallotton, je vois, la petite fille qui court après une petite balle, oui !
927 MEP5 janvier 2012	L'orange, bon ben voilà, je veux dire,

928 CC 5 janvier 2012	Oui, oui, oui ! Ben cet orange qui éclate ça me fait penser à ce toute petit petit point orange, à une orange...
929 MEP 5 janvier 2012	Voilà mais donc du coup, dans un autre contexte, ça va me faire, penser à une autre référence, etc., etc., mais ça peut me faire penser aussi à autre chose
930 CC 5 janvier 2012	Mais eux il faut qu'ils identifient systématiquement à, à quelque chose
931 MEP 5 janvier 2012	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 ! » !
932 CC 5 janvier 2012	Ouah ! et, à mon avis ça doit court-circuiter cette idée de « ça ressemble »
933 MEP 5 janvier 2012	Hun ! Voilà, ou « ça ressemble pas »
934 CC 5 janvier 2012	Ouah ! « 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 !
935 MEP5 janvier 2012	Oui, oui !
936 CC 5 janvier 2012	Ouah, ouah ! c'est ça !
937 MEP 5 janvier 2012	Ça ressemble pas à une framboise,
938 CC5 janvier 2012	Nan, nan !
939 MEP5 janvier 2012	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
940 CC5 janvier 2012	Ah ! Ouah, ouah !
941 MEP5 janvier 2012	Pourtant ces deux mêmes chaises ! Elles ont juste la couleur différente !
942 CC5 janvier 2012	Hum, hum !
943 MEP5 janvier 2012	Et c'est vraiment le même objet, c'est quand même fantastique, ça fait penser à un drapeau et l'autre une framboise ?
944 CC 5 janvier 2012	Hum, hum !
945 MEP 5 janvier 2012	Bon, voilà, c'est des, j'essaie de travailler comme ça avec les petits, tu vois et leur dire,
946 CC5 janvier 2012	Ah, oui ! Les grands aussi !
947 MEP5 janvier 2012	Tu peux faire le même truc, mais c'est vrai qu'avec les petits,
948 CC5 janvier 2012	Ils s'interrogent ?
949 MEP5 janvier 2012	Oui, ils s'interrogent !
950 CC 5 janvier 2012	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 !
951 MEP5 janvier 2012	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 !
952 CC 5 janvier 2012	Hum, c'est ça !
953 MEP5 janvier 2012	Et voilà ou un Klein, par exemple, et ça y est, du coup, tout...
954 CC5 janvier 2012	Ouah, ouah !
955 MEP 5 janvier 2012	Et les gamins disent « ça y est, ah oui, d'accord ! » !
956 CC 5 janvier 2012	Ouah, ouah, ouah ! 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 !
957 MEP5 janvier 2012	Et ça, avec des petits, ça marche assez bien ?
958 CC 5 janvier 2012	Ça marche bien, ouah !
959 MEP 5 janvier 2012	Pour travailler, avec l'équipe, là de, de Perpignan,
960 CC 5 janvier 2012	Ouah, et sur le vocabulaire ? Parce que moi
961 MEP 5 janvier 2012	Oui ?
962 CC 5 janvier 2012	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,
963 MEP5 janvier 2012	C'est parce qu'on a saucissonné beaucoup, on a fragmenté l'enseignement, depuis longtemps et c'est ça qui fait...
964 CC 5 janvier 2012	Là on le voit bien en arts plastiques, dis donc
965 MEP5 janvier 2012	Ah, oui, on a l'impression, c'est un saucisson
966 CC 5 janvier 2012	Ben, mais je suis pas sûre, que avec tant de disciplines, ils s'en rendent compte, mais on le sent très fort

	c'est en arts plastiques !
967 MEP5 janvier 2012	Ah oui ? Oui c'est sûr ! Ouaih, ouaih !
968 CC 5 janvier 2012	Les autres disciplines, je crois qu'elles en font pas autant,
969 MEP 5 janvier 2012	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 !
970 CC5 janvier 2012	Oui, oui !
971 MEP5 janvier 2012	Et donc du coup si tu trouves pas Gargallo, tu me dis, je t'en enverrai, je t'en enverrai !
972 CC5 janvier 2012	Ok, ok, je sais où j'en ai déjà vu ! Hun !
973 MEP 5 janvier 2012	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 !
974 CC5 janvier 2012	Ouah, ça !
975 MEP 5 janvier 2012	Donc du coup, ça ça doit prendre quoi, peut-être 5 minutes, quoi hun
976 CC5 janvier 2012	Hum ! 5 min !
977 MEP5 janvier 2012	Pas plus ?
978 CC 5 janvier 2012	Hum, hum ! Nan ! Plus les 5 minutes de s'instal..., de s'installer !
979 MEP5 janvier 2012	Oui !
980 CC5 janvier 2012	Hum ! 30 minutes de travail !
981 MEP5 janvier 2012	On les fait travailler 30 minutes ?
982 CC5 janvier 2012	Ouah, ouaih !
983 MEP5 janvier 2012	Donc ils ont 30 minutes !
984 CC 5 janvier 2012	Au bout de 30 minutes, faut qu'ils, non, nous, on lâche prise, quoi alors, on les ...
985 MEP 5 janvier 2012	Quitte 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...
986 CC5 janvier 2012	Oui, je continuerai, moi,
987 MEP5 janvier 2012	Un point !
988 CC 5 janvier 2012	Ah mon avis il faudra encore, encore une fois, parce que je vois, les rythmes, ils ont besoin !
989 MEP5 janvier 2012	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,
990 CC5 janvier 2012	Et après, je fais le point
991 MEP 5 janvier 2012	Alors, oui, ce que j'aimerais, sur ce point, si c'est possible, c'est que ce soit toi qui le fasses avec eux
992 CC5 janvier 2012	Hum ! Oui !
993 MEP5 janvier 2012	C'est-à-dire que vraiment, tu les interrogues, tu vois, que tu fasses tourner la parole, voilà
994 CC5 janvier 2012	Oui, oui !
995 MEP5 janvier 2012	C'est ce que j'aimerais que, qu'il se passe à ce moment-là !
996 CC 5 janvier 2012	Donc 3ème séance !
997 MEP 5 janvier 2012	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 ?
998 CC 5 janvier 2012	Euh, qu'est-ce que tu veux dire par là ?
999 MEP 5 janvier 2012	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 ?
1000 CC 5 janvier 2012	Ah, mais moi je peux les relever, je vais les mettre sur mon ordi, on peut les projeter directement !
1001 MEP 5 janvier 2012	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 !
1002 CC5 janvier 2012	Oui ! On peut les avoir comme on veut !
1003 MEP 5 janvier 2012	D'accord ! Oui c'est vrai qu'on pourrait les avoir en petites vignettes, euh !
1004 CC 5 janvier 2012	Je peux même les tirer sur papier, pour, mais elles ne seront pas en couleur !
1005 MEP5 janvier 2012	Non, non ! Non ! Est-ce qu'il faut, leur laisser un écrit, quelque chose ?
1006 CC5 janvier 2012	Euh§ ! Ben moi, je vais faire, je vais m'occuper de ça ! Je vais le faire, comme ça je te le donne !
1007 MEP5 janvier 2012	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	Ouahh, 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	Ouahh, 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'étais 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 !

7MEP 11 janvier 2012	D'accord ! Et après la vraie œuvre d'art, une œuvre authentique où t'as pu la voir réellement ?
8CM 11 janvier 2012	Ça dû être une église ... euh...
9 MEP 11 janvier 2012	Pourquoi tu dis « ça a dû être une église » ?
10CM 11 janvier 2012	Parce qu'il me semble que c'est l'endroit où tu vois la première œuvre d'art quand t'es gamin...???
11 MEP 11 janvier 2012	Ça peut être un musée, non ?
12 CM 11 janvier 2012	Et musée, je pense que ça était euh..... vers l'âge de 8 ans, un truc comme ça !
13 MEP 11 janvier 2012	D'accord, d'accord ! Avec l'école, avec tes parents ?
14 CM 11 janvier 2012	Non, avec mes parents !
15 MEP 11 janvier 2012	Avec tes parents ?
16CM11 janvier 2012	Euh...Avec l'école j'ai pas de souvenir d'œuvre d'art !
17MEP11 janvier 2012	D'accord ! Pas de souvenir d'œuvre d'art !
18CM11 janvier 2012	Non !
19MEP 11 janvier 2012	Donc pas t'as pas de, d'instit, qui aurait à un moment donné, ou d'enseignant au collège...
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 ...
21MEP 11 janvier 2012	Ça avait été une sorte de cahier, un truc comme ça ?
22CM 11 janvier 2012	Non y avait pas de cahier ? Y avait des diapos, et puis euh
23MEP 11 janvier 2012	Ouaih !
24CM 11 janvier 2012	...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...
25MEP 11 janvier 2012	D'accord ! Ah oui !
26CM 11 janvier 2012	Euh...une énigme, un mystère...
27MEP11 janvier 2012	Donc une sorte de secret de l'œuvre d'art, quelque chose comme ça qui te faisait découvrir ?
28 CM 11 janvier 2012	Euh un secret oui...qui me donner une grille pour voir d'autres trucs, et c'était la première fois que, que j'avais ça...
29 MEP11 janvier 2012	D'accord, pour voir d'autres choses ?
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 !
31 MEP 11 janvier 2012	D'accord !
32 CM 11 janvier 2012	Ça devait être en 5 ^{ème} 4 ^{ème} ... je pense !
33MEP 11 janvier 2012	D'accord ! Alors toi t'as pas un parcours, euh comment je dirais, euh...prof des écoles toute suite ?
34 CM 11 janvier 2012	Nan, j'ai bossé d'abord.
35 MEP11 janvier 2012	Donc dans le privé ! C'est ça ?
36 CM 11 janvier 2012	Ouaih !
37 MEP 11 janvier 2012	Et donc tu faisais quoi dans le privé ?
38 CM11 janvier 2012	Alors d'abord, pendant deux ans j'ai fait de la comptabilité, et après j'ai eu un restau pendant 5 / 6 ans.
39 MEP 11 janvier 2012	D'accord, d'accord !
40CM 11 janvier 2012	Et j'ai passé le concours, euh ...en bossant quoi !
41MEP11 janvier 2012	En bossant ! D'accord ! Donc t'as eu ce concours et après une fois que t'étais euh, donc enseignante...euh, ...est-ce que quand est-ce qu'apparaît l'œuvre d'art dans tes classes ? En fait ? Toute suite ?
42CM 11 janvier 2012	Ah oui du début ! Ah oui ça oui !
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 régala 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 ?
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 ...
47MEP 11 janvier 2012	C'était inscrit dans le...euh...
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 ...
49MEP 11 janvier 2012	D'accord ! Donc il y avait une ligne
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 régala et de, euh...de ce que je voyais rendre du, du...paysage sur, euh...l'aquarelle quoi !
51MEP 11 janvier 2012	Et ça t'avait envie, de ça ? T'avais envie de te régaler comme elle ? De prendre des pinceaux et tout ça...
52CM 11 janvier 2012	Euh, j'ai eu envie de le faire passer aux enfants, parce que moi j'ai jamais peint, mais euh.... Je me disais, siiii...si je veux qui, quiiiiii y aient accès, il faut...euh...qu'ils le qu'ils y touchent...
53 MEP 11 janvier 2012	Qu'ils le vivent ?

54 CM11 janvier 2012	Ouah !
55 MEP11 janvier 2012	Hun ! D'accord ... donc du coup, c'est de ce principe, euh.... que tu pars quand tu construis tes premiers cours ?
56 CM 11 janvier 2012	Ouah ! Ouah !
57 MEP11 janvier 2012	Où il y a œuvres qui passent ?
58 CM11 janvier 2012	Ouah
59 MEP 11 janvier 2012	Et euh.....quels types d'œuvres tu mets au départ ? Tu mets les reproductions ?
60 CM 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...
61 MEP11 janvier 2012	D'accord, d'accord
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 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...
65 MEP 11 janvier 2012	Donc toi, t'étais pas, euh.... dans la pratique plastique ?
66 CM11 janvier 2012	Non,
67 MEP 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 ?
68 CM 11 janvier 2012	Je, j'ai, ...j'ai dû trouvé ...des fiches euh...au départ tout bêtement,
69 MEP 11 janvier 2012	Hum, hum ?
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...
71 MEP 11 janvier 2012	Hum, hum ?
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 !
73 MEP 11 janvier 2012	D'accord ! Hum, hum ?
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...
79MEP 11 janvier 2012	Ouah, ouah je vois cette œuvre ce que tu veux dire...
80CM 11 janvier 2012	Tu vois ce que je veux dire et dans le soleil, pareil y cette espèce de labyrinthe,
81MEP 11 janvier 2012	Ouah hum !
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 partaient 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...
83 MEP11 janvier 2012	Oui ?
84 CM 11 janvier 2012	On recommence et ça se croise et ça, ça dessine des formes géométriques...
85 MEP11 janvier 2012	D'accord ! Ça superpose ! c'est ça !
86 CM 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,
87 MEP11 janvier 2012	D'accord ! d'accord !
88 CM11 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 ...
89 MEP11 janvier 2012	D'accord ! d'accord !
90 CM11 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 !

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	Ouah
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,
101MEP11 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	EtVu 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	Ouah ! 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 régalée 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§ 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 !

133 MEP11 janvier 2012	Non, donc là c'est toi qui va avec une volonté particulière,
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...
135 MEP 11 janvier 2012	Ca a peut-être changé ça le service éducatif ?
136 CM11 janvier 2012	Peut-être ?
137 MEP11 janvier 2012	Peut-être ?
138 CM11 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
139 MEP 11 janvier 2012	D'accord !
140 CM11 janvier 2012	...dessinées par Herbin etc... donc on avait travaillé sur le paysage dans le musée et sur le paysage après en plein air !
141 MEP 11 janvier 2012	D'accord et ça c'est fait en deux fois ?
142 CM11 janvier 2012	Une journée
143 MEP 11 janvier 2012	D'accord !
144 CM11 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,
145 MEP11 janvier 2012	D'accord, donc on passe par la pratique au départ ! Avant ?
146 CM 11 janvier 2012	Avant, ouaih ! ouaih !
147 MEP 11 janvier 2012	Et ça c'est pour des élèves de maternelle ?
148 CM11 janvier 2012	Oui
149 MEP11 janvier 2012	Tu penses que c'est important de passer par cette pratique ?
150 CM 11 janvier 2012	Et hum !!! je ... Moi je fais comme ça ! (rire)
151 MEP 11 janvier 2012	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 !!!
152 CM 11 janvier 2012	Y passent à côté sinon, enfin c'est pas, et puis ...
153 MEP 11 janvier 2012	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 ?
154 CM 11 janvier 2012	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...
155 MEP 11 janvier 2012	De travailler ! Ouaih d'accord !
156 CM 11 janvier 2012	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 !
157 MEP 11 janvier 2012	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 ?
158 CM 11 janvier 2012	Oui, Ça oui ! Ouaih !
159 MEP 11 janvier 2012	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 ?
160 CM11 janvier 2012	Oui
161 MEP11 janvier 2012	Qu'il puisse ass...assimiler ?
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 Moget arriver avec... (rire)
163 MEP11 janvier 2012	Avec la barbe ?
164 CM11 janvier 2012	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..
165 MEP11 janvier	Oui , ouaih ! il avait fait le rapprochement

2012	
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 mémoires, 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 me 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	Ouah !
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	Ouah !
186 CM 11 janvier 2012	Alors que le problème à Céret c'est ça !! on pouvait pas
187 MEP11 janvier 2012	D'accordOui on pouvait pas !
188 CM11 janvier 2012	On pouvait pas travailler sur place...
189MEP 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 apparait !
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 était important et là on a pu toucher !
197 MEP11 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 complétement 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 goûters 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	Etait 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'm'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	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	Ouah !
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...

233 MEP11 janvier 2012	Hum ! Hum !
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,
235 MEP 11 janvier 2012	Hum ! Hum !
236 CM 11 janvier 2012	On marche les mains dans le dos...
237 MEP11 janvier 2012	Ouah !
238 CM 11 janvier 2012	Mais euh... alors le truc que j'avais trouvé super, c'était le circuit Maillot à Perpignan, parce que là on a pu toucher !
239 MEP 11 janvier 2012	Hunhum ouaih !
230/2CM 11 janvier 2012	Et euh ..
231/2 MEP 11 janvier 2012	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...
232 /2 CM 11 janvier 2012	C'est du sensoriel !
233/2 1MEP 11 janvier 2012	C'est du sensoriel ?
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 !
235 /2 MEP 11 janvier 2012	D'accord, donc en fait on assimile, euh... le vocabulaire en utilisant sur plein de ... de comment dire, plein de domaines différents ?
236 /2 CM 11 janvier 2012	Ouah !
237 / 2MEP 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 / 2CM 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 !
241 MEP 11 janvier 2012	D'accord ?
242 CM 11 janvier 2012	C'est souvent relié à la danse aussi !
243 MEP 11 janvier 2012	Oui ?
244 CM 11 janvier 2012	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,
245 MEP 11 janvier 2012	Ah ?
246 CM 11 janvier 2012	Que je vais pouvoir mettre en place devant, devant un paysage ou devant autre chose c'est une sensation qu'ils vont pouvoir... euh...
247 MEP 11 janvier 2012	Hun ! Ouaih ?
248 CM 11 janvier 2012	Réinvestir sur une œuvre d'art, je sais pas laquelle, encore
249 MEP 11 janvier 2012	Oui, d'accord ?
250 CM 11 janvier 2012	Et tu... comme le goût est ressorti, face à cette sculpture, ce truc-là je suis sûre que sur une autre œuvre, ça va ressortir et c'est pas forcément moi qui l'induirais,
251 MEP 11 janvier 2012	Oui ça peut être plus tard ?
252 CM 11 janvier 2012	Et ça peut, puis ça peut venir d'eux, ça peut venir d'eux qui font des parallèles et comment ?
253 MEP 11 janvier 2012	D'accord
254 CM 11 janvier 2012	Et que moi je fais pas forcément
255 MEP 11 janvier 2012	D'accord
256 CM 11 janvier 2012	Et tout ce qui est sensoriel ça va être réinvesti sur une l'œuvre d'art, ça ouaih !

257 MEP 11 janvier 2012	D'accord ! Tu peux peut-être travailler, enfin peut-être que tu l'as déjà, les matériaux de l'œuvre d'art ?
258 CM 11 janvier 2012	Oui ouaih !
259 MEP 11 janvier 2012	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 ?
260 CM 11 janvier 2012	Ouah !
261 MEP 11 janvier 2012	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 ?
262 CM 11 janvier 2012	Oui, oui, Non, mes enfants y, ils sont allés au musée je saurais même pas dater, parce que je ...je les trimballais et puis
263 MEP 11 janvier 2012	Mais c'est tes propres enfants, du coup y avait, mais toi en classe, par exemple, est-ce que tu penses que par exemple, en PS de maternelle ? euh...
264 CM 11 janvier 2012	Ecoute cette année y a une collègue, euh Hélène, là, qui est venue avec moi, et elle a des petits moyens...
265 MEP 11 janvier 2012	Hum parce que là t'as quoi cette année ?
266 CM 11 janvier 2012	Moi, j'ai des moyens grands!
267 MEP 11 janvier 2012	T'as des moyens grands maintenant ?
268 CM 11 janvier 2012	Et, euh... bon elle avait prévu un exercice, euh, à part pour les petits, mais les petits ils se sont bien comportés, euh...
269 MEP 11 janvier 2012	Ils ont suivi ?
270 CM 11 janvier 2012	Oui, l'expo était super, je dois dire, vraiment c'était ...euh
271 MEP 11 janvier 2012	Ouah ?
272 CM 11 janvier 2012	C'était ludique, on pouvait accéder à tous les niveaux, je pense qu'il faut bien choisir l'expo...
273 MEP 11 janvier 2012	L'œuvre d'art ! L'œuvre ! Le choix de l'œuvre ! C'est important quoi !
274 CM 11 janvier 2012	Ça oui, ça oui euh... mais après... faut pas se tracasser, parce que c'était facile d'y rentrer à tout âge, euh ...
275 MEP 11 janvier 2012	Alors, tu dis aussi, elle a fabriqué un exercice, enfin, elle a fabriqué quelque chose, en tout cas, ça veut dire qu'elle met quand même en scène, elle met, tu vois, elle fait une mise en œuvre qui va permettre aussi ...de voir... ?
276 CM 11 janvier 2012	Ah oui, c'est ça, elle a fabriqué un travail pour eux, rien que pour eux....
277 MEP 11 janvier 2012	Aux enfants ? Intégré ?
278 CM 11 janvier 2012	Et c'est, enfin, plus ils sont petits plus il faut faire quelque chose, on ne peut pas se contenter de...
279 MEP 11 janvier 2012	D'accord ?
280 CM 11 janvier 2012	De regarder ! Là il faut de la mise en scène...enfin du ...
281 MEP 11 janvier 2012	D'accord ! Ça c'est important, c'est-à-dire, plus y sont petits, plus la mise en scène, la mise œuvre, pour voir l'œuvre, il faut... ?
282 CM 11 janvier 2012	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...
283 MEP 11 janvier 2012	Hunhum !
284 CM 11 janvier 2012	C'est qu'ils en aient un bon souvenir...
285 MEP 11 janvier 2012	Oui
286 CM 11 janvier 2012	Que ça devienne familier et puis et puis.... qu'il en sorte quelque chose, enfin c'est pas c'est pas aller dans un musée pour aller dans un musée ! c'est euh !!!
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 déclic ?
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	Ouahh ! 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 » !
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
297 MEP 11 janvier 2012	Hun hum ?
298 CM 11 janvier 2012	Et y a une deuxième visite que je fais en cherchant les pistes
299 MEP 11 janvier 2012	D'accord
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,
303 MEP 11 janvier 2012	D'accord ?
304 CM 11 janvier 2012	et après au bout d'un moment, je me dis « Tiens, ça je pourrais le faire »!
305 MEP 11 janvier 2012	D'accord
306 CM 11 janvier 2012	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 !
307 MEP 11 janvier 2012	Ah d'accord ah oui, c'est marrant !
308 CM11 janvier 2012	euh
309 MEP 11 janvier 2012	C'est quand même sacrément, un objet, de... un outil, presque, la deuxième fois, la deuxième fois ça devient un outil ?
310 CM 11 janvier 2012	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
311 MEP 11 janvier 2012	D'accord, d'accord !
312 CM 11 janvier 2012	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,
313 MEP 11 janvier 2012	Hum hum ?
314 CM 11 janvier 2012	Parce que selon les endroits je ne peux pas faire la même chose
315 MEP 11 janvier 2012	Hunhum !
316 CM 11 janvier 2012	Et euh... et... et... qu'est-ce que ça va leur apporter de pouvoir rentrer dans l'œuvre !
317 MEP 11 janvier 2012	D'accord, donc du coup t'as quand même un cheminement qui est d'abord personnel ?
318 CM 11 janvier 2012	Oui, oui !
319 MEP 11 janvier 2012	Donc tu entres dans un musée, tu vois finalement si ça te convient !
320 CM11 janvier 2012	J'y vais p... j'y vais pas... pour chercher une œuvre pour les ...avec la classe !
321 MEP11 janvier 2012	Non, non ?
322 CM 11 janvier 2012	J'y vais pour moi
323 MEP11 janvier 2012	T'y vas pour toi d'abord ?
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 rentrer !
325 MEP11 janvier 2012	Ouahh ! ouaih !
326 CM 11 janvier 2012	Et d'autres expos au contraire, je le dis alors ça va être génial, pour eux quoi !
327 MEP 11 janvier 2012	D'accord ! Mais comment tu sais que ça va être génial pour eux ? c'est ça comment t'arrives à ...
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
333 MEP11 janvier 2012	Ouah !
334 CM 11 janvier 2012	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 !!!
335 MEP 11 janvier 2012	Euh là, c'est, je te provoque, c'est pas parce que justement t'as tout l'acquis derrière qui te permet finalement là de le dire ! Ça s'apprend ?
336 CM 11 janvier 2012	Oui, peut-être, peut-être, oui ! Oui !
337 MEP11 janvier 2012	Parce qu'un jeune, un jeune étudiant enseignant ?
338 CM11 janvier 2012	Oui !
339 MEP 11 janvier 2012	Est-ce que ça y ? Est-ce qu'il l'a ?
340 CM11 janvier 2012	Non !
341 MEP 11 janvier 2012	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 tout seul ...
342 CM 11 janvier 2012	Ouah ! Je crois ! Oui je crois !
343 MEP 11 janvier 2012	Tu penses qu'on peut, peut-être par, une méthodologie par exemple
344 CM11 janvier 2012	Ça je le fais maintenant en très peu de temps !
345 MEP11 janvier 2012	Oui ?
346 CM11 janvier 2012	Ça était des heures et des heures je te dis quand j'ai retrouvé
347 MEP 11 janvier 2012	Hum hum ?
348 CM11 janvier 2012	Les préparations de Klee que j'ai faites
349 MEP11 janvier 2012	Oui hunhum ?
350 CM 11 janvier 2012	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 !
351 MEP 11 janvier 2012	oui ! oui !
352 CM 11 janvier 2012	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 ! »
353 MEP 11 janvier 2012	Ça d'accord !
354 CM11 janvier 2012	Et y faut que ce soit ludique, il faut pas avoir peur !
355 MEP 11 janvier 2012	Ouah ! Faut pas avoir peur
356 CM 11 janvier 2012	Y faut pas avoir peur ?
357 MEP 11 janvier 2012	Ouah !
358 CM 11 janvier 2012	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
359 MEP 11 janvier 2012	Ouah
360 CM 11 janvier 2012	Sur des lectures d'œuvres, par exemple !
361 MEP 11 janvier 2012	Hun hum ?
362 CM 11 janvier 2012	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 !
363 MEP11 janvier 2012	Oui ?
364 CM 11 janvier 2012	Et c'est accepté ce moment-là !
365 MEP11 janvier 2012	Oui ?
366 CM 11 janvier 2012	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
367 MEP 11 janvier 2012	Oui
368 CM11 janvier 2012	Et ce moment là c'est le moment le plus jubilatoire et le plus magique
369 MEP11 janvier 2012	Ouah
370 CM 11 janvier 2012	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

371 MEP 11 janvier 2012	D'accord l'attraper mais le remettre, le recadrer dans ta structure quand même ?
372 CM 11 janvier 2012	Ah Oui, ah oui oui !
373 MEP11 janvier 2012	C'est ça ?
374 CM 11 janvier 2012	Et y a des ficelles que je vais tirer et d'autres que je vais laisser, parce que ça peut mener au grand bazar,
375 MEP11 janvier 2012	Oui, oui d'accord
376 CM 11 janvier 2012	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 !
377 MEP 11 janvier 2012	Et une...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 ?
378 CM 11 janvier 2012Peut-être Maillol,..... peut-être Maillol, parce queeuh 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 été tous autour de la statue en train de la toucher alors évidemment les fesses les toutounes et puis ça rigolait
379 MEP11 janvier 2012	Bien sûr !
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
381 MEP 11 janvier 2012	Oui ! Et pourtant y sont autour de l'œuvre
382 CM 11 janvier 2012	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
383 MEP 11 janvier 2012	Ouah ! ouaih ! où y se sont vraiment éclatés y ont rigolés
384 CM 11 janvier 2012	Ils se sont régalez ! Je suis sûre qu'ils
385 MEP11 janvier 2012	Ils ont encore des souvenirs de ça ?? tu penses ?
386 CM 11 janvier 2012	J'en sais rien, je suis sûre qu'ils gardent quelque chose
387 MEP11 janvier 2012	Mais on peut se demander ouaih
388 CM 11 janvier 2012	Je suis pas à leur place, mais le coup de la réflexion de « ah c'est monsieur Monet » ! (rire)
389 MEP 11 janvier 2012	Ouah ! ouaih ?
390CM 11 janvier 2012	Ça je trouve que ça c'était magique ça vraiment c'était euh !
391MEP 11 janvier 2012	Bon c'est bien, bon ben voilà, non, non, j'ai plein de petite 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, deeuh...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 ?
392CM 11 janvier 2012	Ah non, non
393MEP 11 janvier 2012	Je fais bien pratiquer les élèves que je pratique ou pas ?
394CM 11 janvier 2012	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
395MEP 11 janvier 2012	Parce que t'as des conceptions ah oui, ah oui ?
396CM 11 janvier 2012	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,
397MEP 11 janvier 2012	Oui ?
398 CM 11 janvier 2012	Alors queen peinture à la limite vu que j'ai pas les techniques, ça va pas me choquer du tout
399MEP 11 janvier 2012	Tu peux te lâcher plus peut-être ?
400CM 11 janvier 2012	Ben oui, oui, oui, oui, oh oui parce que j'ai pas, je... j'y connais rien, je ne vais pas avoir d'apriori
401MEP 11 janvier 2012	Hun hum ?
402 CM11 janvier 2012	Je peux mélanger un matériau avec un autre,
403 MEP11 janvier 2012	Ouah ! ouaih !

404CM 11 janvier 2012	je suis plus bricoleuse parce que, je n'y connais rien ! Alors que, à la terre je vais retrouver malgré moi ...
405 MEP11 janvier 2012	Oui oui tu as ces obligations, ouaih ouaih ?
406 CM11 janvier 2012	Et la technique sur la chamottée, elle est pas la même que, etc.
407 ME11 janvier 2012P	Ouah ! 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
408 CM11 janvier 2012	Ouah !
409 MEP 11 janvier 2012	Et je suis d'accord avec toi, je pense que la technique c'est quelque chose qui va scléroser la production
410 CM11 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-ça, 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 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 !
412 CM11 janvier 2012	Nan ! ouaih !
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	Ouah ! 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 peur que la technique t'empêche ?
416 CM 11 janvier 2012	Voilà ! Ouaih !
417 MEP11 janvier 2012	D'accord ! Donc du coup tu le fais pas !
418 CM 11 janvier 2012	Fin, si, le l'ai eu, j'en ai fait...
419 MEP11 janvier 2012	Ouah !
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 !
421 MEP 11 janvier 2012	Ouah parce que tu...on se...
422 CM 11 janvier 2012	Parce que j'ai pas de préjugés !
423 MEP11 janvier 2012	Ouah parce que t'as pas de préjugés ?
424 CM 11 janvier 2012	et que c'est eux qui vont me mener ! Donc !
425 MEP11 janvier 2012	Ouah ! D'accord ! Ouaih ! Ouaih ! C'est ça ? Je pense que c'est ça je pense que la technique, c'est un problème, c'est un problème à tous les niveaux, c'est un problème parce que les gens ont peur donc du coup, ils pensent qu'ils ne sont pas bons, donc ben mais ça va aussi bien pour le dessin la peinture et la sculpture ? C'est ça ?
426 CM 11 janvier 2012	Oui ! Mais attends moi je le dis aux gamins en classe, je ... je leur dis, je dis parce que à chaque fois qu'y en a qui dit, quand on fait sur le paysage...
427 MEP11 janvier 2012	Je sais pas dessiner ?
428 CM 11 janvier 2012	Ben, je sais pas dessiner, je dis ben t'inquiète pas, parce que moi non plus, on va être deux à apprendre... hun !
429 MEP 11 janvier 2012	D'accord !
430 CM 11 janvier 2012	Alors le seul truc que je leur fais c'est d'observer avant de dessiner, de boucher un l'œil, de dessiner avec le doigt, euh il y a tout un travail préparatoire ! Mais après.... je pense que si je savais dessiner, comme la sculpture je serai plus bloquer par des trucs académiques... Y faut faire y faut faire
431 MEP 11 janvier 2012	Du style, il faut composer d'abord, voilà c'est ça ?
432 CM 11 janvier 2012	Alors que là, pfuuufff , ben vas-y ! Moi je ne sais pas dessiner non plus ! Hun ! C'est pas !
433 MEP 11 janvier 2012	Ouah ouaih je pense
434 CM 11 janvier 2012	Sur des trucs tout bêtes comme le père Noël, par exemple
435 MEP 11 janvier 2012	Hum, hum ?
436 CM 11 janvier 2012	Ben quand y me disent, je sais ...p... sur le dessin de Noël, je sais pas dessiner le père Noël, ben on le trouve en groupe, alors : « à quoi tu reconnais le père Noël ? »
437 MEP 11 janvier	Ouah d'accord

2012	
438 CM11 janvier 2012	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 !
439 MEP 11 janvier 2012	D'accord !
440 CM 11 janvier 2012	Et comme ça on arrive à apprendre à dessiner mais....
441 MEP11 janvier 2012	Et comme on aurait appris à écrire, hun, hun on est d'accord ?
442 CM 11 janvier 2012	Oui ! m...
443 MEP 11 janvier 2012	C'est à dire le « e » je le fais comme ça... et voilà
444 CM11 janvier 2012	Même pas, parce ce que écrire non/.../
445 MEP11 janvier 2012	On peut écrire
446 CM11 janvier 2012	Non, parce que écrire t'as une norme !
447 MEP11 janvier 2012	Oui mais après la norme, elle peut, elle est, elle est vague tout le monde écrit d'une manière différente... donc du coup !
448 CM11 janvier 2012	Oui, mais y a quand même ! euh... y a plus une norme que sur le dessin, ...pfuff ! Quoi que non le père Noël... il faut que tu le reconnaises aussi...
449 MEP 11 janvier 2012	Ouah 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
450 CM 11 janvier 2012	Ouah ! C'est quand on sort du figuratif que là ça, c'est plus compliqué parce que effectivement on cherche des codes,
451 MEP 11 janvier 2012	euh...des codes ?
452 CM 11 janvier 2012	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...Ouah ! ouah !
453 MEP 11 janvier 2012	Mais, c'est assez intéressant de voir comment la technique tu vois elle peut ?
454 CM 11 janvier 2012	Elle peut freiner !
455 MEP 11 janvier 2012	Elle peut freiner et donc l'autre personne avec qui je discute, Christine qui est elle, en collège, pareil, elle a parcouru un peu particulier, parce qu'elle a, elle s'est occupée d'enfants en difficultés particulier 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'or...de l'ordinaire, puisque, elle a pas de, elle a pas de frein par rapport à la pratique puisqu'elle sait pas faire
456 CM 11 janvier 2012	Ouah ! voilà c'est ça !
457 MEP 11 janvier 2012	Comme elle dit, j'apprends, je les regarde et c'est en regardant, je les
458 CM 11 janvier 2012	Ouah !ouah !
459 MEP 11 janvier 2012	j'apprends, je serai pas capable de le faire mais je, en les regardant, je m'aperçois que je suis capable,
460 CM 11 janvier 2012	Ah oui, oui ouah !
461 MEP 11 janvier 2012	je serai 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...
462 CM 11 janvier 2012	Eh ben ça met drôlement à l'aise quand tu leur dis
463 MEP 11 janvier 2012	Ouah !
464 CM 11 janvier 2012	Euh « je sais pas dessiner » !
465 MEP 11 janvier 2012	Ouah ?
466 CM 11 janvier 2012	Parce que du coup tu t'enlèves un poids, c'est euh
467 MEP11 janvier 2012	Oui parce que l'enseignant y sait pas tout ?
468 CM 11 janvier 2012	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, 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....
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 ?
74 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 dessin ?
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 MEP11 janvier 2012	Ouah ?
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 !
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 MEP11 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 MEP11 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 MEP11 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 débloquent comme ça, d'accord !
496 CM11 janvier 2012	Ah ouaih !! c'est
497 MEP11 janvier 2012	Hun hum !
498 CM 11 janvier 2012	C'est vraiment le...et à chaque fois, jeet maintenant ils me le disent ...
499 MEP11 janvier 2012	Ouah ouaih
500 CM 11 janvier 2012	« ouaih de toute façon, on le sait tu sais pas dessiner »
501 MEP11 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 MEP11 janvier	Nan ?

2012	
504 CM 11 janvier 2012	mais euh les autres, ...les autres années ouaih, on commençait par du dessin dans la cour,
505 MEP11 janvier 2012	Hun hum !
506 CM11 janvier 2012	qu'ils sachent euh...se servir de la planche à dessin, euh ...du fusain, puisqu'on prenait le fusain
507 MEP11 janvier 2012	Hun hum !
508 CM 11 janvier 2012	et de l'aquarelle qui est une technique, enfin, y a une phase de découverte des techniques
509 MEP 11 janvier 2012	Hun hum !
510 CM 11 janvier 2012	et puis sans maîtriser la technique, puisqu'on sait juste comment on doit faire, avec les crayons, on fait...
511 MEP 11 janvier 2012	Ouah ! Tu as juste les crayons ? Quoi? En fait déjà ?
512 CM11 janvier 2012	Voilà !
513 MEP 11 janvier 2012	D'accord c'est déjà pas mal ?
514 CM11 janvier 2012	Et on sait qu'il faut mettre beaucoup d'eau et...
515 MEP 11 janvier 2012	Ouah !ouaih ! c'est pas grave ! On y va ?
516 CM11 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 CM11 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, ouaih, ouaih, ouaih, 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
520 CM 11 janvier 2012	Ouah, ouaih, mais de dire « je ne sais pas dessiner »
521 MEP11 janvier 2012	Oui, oui, je, le, ...que l'enseignant lui accepte d'être dans cette situation-là ?
522 CM 11 janvier 2012	Ben de toute façon tu ne risques rien !!
523 MEP 11 janvier 2012	Oui, oui ! Puis bon je vais te dire c'est la situation réelle pour tout le monde ?
524 CM11 janvier 2012	Ah bah pour moi elle est réelle en tous les cas, je ne sais pas dessiner,
525 MEP 11 janvier 2012	Pour beaucoup de monde, je pense pas qu'elle est... ?
526 CM 11 janvier 2012	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...
527 MEP 11 janvier 2012	Ouah !
528 CM 11 janvier 2012	l'adulte lui-même, dit ça ! je sais pas dessiner, mais t'as pas besoin de savoir dessiner pour faire
529 MEP 11 janvier 2012	Oui !
530 CM 11 janvier 2012	dessiner les gamins !
531 MEP11 janvier 2012	Oui !oui !c'est pas le problème,
532 CM11 janvier 2012	Nan !
533 MEP11 janvier 2012	c'est euh, un ...d'ailleurs ... c'est ...quelque chose que dit Christine, ...à un moment donné dans ces hypothèses... aux élèves, il y a une classe de 6° qu'on va voir et euh...un des élèves, dit oui, « oh bah ça c'est même pas la peine que j'essaie, moi je sais pas dessiner, » et elle lui dit : « mais c'est pas le problème, le problème c'est pas c'est pas que tu saches dessiner ou pas, c'est le problème c'est que tu...la situation problème c'est tu dessines ton carré », y a marqué personnage, elle fait une séquence que je lui avais donnée en formation, tu, elle fait la situation un personnage coincé dans un carré, c'est simple comme truc pour travailler sur le problème de la composition etc... donc bon...donc du coup elle donne ça comme incitation, et l'élève dit « de toute façon, je sais pas dessiner, et elle dit mais regarde ce qui est écrit au tableau y a pas écrit que tu dois savoir dessiner ou pas, on te demande un personnage coincé dans un carré, donc du coup, déjà, fais au moins ton carré, et l'élève fait le carré et petit à petit une fois qu'il a fait le carré ben il dit « ah bah tiens je pourrais faire ça », et voilà et il trouve un truc génial, voilà, alors qu'il sait pas dessiner !
534 CM11 janvier 2012	Ben Ouaih
535 MEP 11 janvier 2012	Et y dit qu'il sait pas dessiner, bien sûr mais personne ne sait réellement dessiner !
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 !
537 MEP 11 janvier 2012	Oui ! C'est à dire tu fais avant ! ouaih ! c'est ça tu travailles avant
538 CM 11 janvier	Ouah ! et ça, ça les ... parce que tu laisses pas de traces

2012	
539 MEP 11 janvier 2012	Ouah
540 CM 11 janvier 2012	Même si tu te trompes entre guillemets, avec le doigt, y a pas...
541 MEP11 janvier 2012	Ouah
542 CM11 janvier 2012	Y a pas souci puisque c'est dans le vide, donc
543 MEP11 janvier 2012	Oui, oui tu y travailles dans le...
544 CM 11 janvier 2012	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
545 MEP11 janvier 2012	Ouah
546 CM 11 janvier 2012	Je le fais avec eux en le disant, je monte devant, je redescends, etc...
547 MEP11 janvier 2012	D'accord, d'accord !
548 CM 11 janvier 2012	Parce que ça me permet de faire l'apprentissage classe entière, si tu veux !
549 MEP 11 janvier 2012	En chorégraphie aussi ?
550 CM 11 janvier 2012	Ouah (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...
551 MEP11 janvier 2012	D'accord !
552 CM11 janvier 2012	Et vu qu'on est habitué à le faire en classe, avec les lettres, avec les chiffres, avec tout je le fais hun
553 MEP11 janvier 2012	Ouah ! ouah
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
555 MEP 11 janvier 2012	Hum ?
556 CM 11 janvier 2012	Et cet hyper efficace pour décomplexer pareil
557 MEP11 janvier 2012	Ouah ?
558 CM 11 janvier 2012	Parce que y a pas de, y a pas de traces quoi !
559 MEP11 janvier 2012	Ouah, ouah ?
560 CM11 janvier 2012	Mais sur l'écriture c'est vraiment le truc le plus efficace que j'ai trouvé ça
561 MEP11 janvier 2012	Ouah ! Ouah ! c'est sûr qu'il y a pas d'erreur dans le vide
562 CM 11 janvier 2012	Y a pas d'erreur, après on le fait au feutre Velléda,
563 MEP11 janvier 2012	Ouah !
564 CM 11 janvier 2012	Donc y a encore possibilité d'effacer etc... et après on laisse la trace définitive, mais c'est surtout que je cherchais un moyen pour avoir auditif, visuel et kinesthésique
565 MEP11 janvier 2012	Hun hum !
566 CM11 janvier 2012	Et là, avec ça, j'ai les trois !
567 MEP 11 janvier 2012	Alors donc du coup tu as pas la trace de l'erreur, alors que au niveau du dessin, alors c'est, euh... dans des méthodologies, hun ! mais dans le dessin, ce qui est intéressant c'est justement d'avoir la trace de l'erreur, c'est-à-dire, qu'on, d'éviter de faire gommer les élèves !
568 CM 11 janvier 2012	Ah, oui je...ça je gomme !
569 MEP11 janvier 2012	Voilà !
570 CM 11 janvier 2012	Ah oui !
571 MEP 11 janvier 2012	Donc du coup ça veut dire que donc tu traces et si tu ça va pas, on prend à côté, tu vois
572 CM11 janvier 2012	Ah oui !
573 MEP11 janvier 2012	de telle manière à avoir la trace de, de ce qui va pas, parce que autrement si t'effaces tu ne sais plus, en fait tu peux plus regarder,
574 CM11 janvier 2012	Oui, ouah !
575 MEP11 janvier 2012	Et là y en a qui mémorise la trace
576 CM 11 janvier 2012	mais moi ...je,... euh... au niveau de dessin où on est, y a jamais d'erreur, je parle jamais d'erreur !
577 MEP11 janvier	Oui, oui, non, mais je veux dire, si ça leur convient pas, c'est surtout ça !

2012	
578 CM11 janvier 2012	Ah oui
579 MEP11 janvier 2012	Pas tellement l'erreur, ils font
580 CM11 janvier 2012	Oui ?
581 MEP11 janvier 2012	Ils font un travail, bon je sais pas moi, y font ce carré là et puis bon ils tracent quelque chose dans ce carré, 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 métho...recom
582 CM11 janvier 2012	c'est de recommencer à coté
583 MEP11 janvier 2012	On recommence à côté, 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
584 CM11 janvier 2012	Ouah !
585 MEP11 janvier 2012	De telle... ?
586 CM11 janvier 2012	Tu as l'évolution
587 MEP 11 janvier 2012	Pour que je puisse avancer, en fait, voilà, c'est des techniques de, des techniques de... ça c'est de la technique on est bien d'accord, enfin non, c'est de la méthodologie c'est pas pareil
588 CM11 janvier 2012	Ouah !
589 MEP 11 janvier 2012	Parce que c'est une méthode qui te permet de t'avancer, c'est pas une technique, moi je vois ça comme une méthode,
590 CM11 janvier 2012	Je vais aller me préparer ! Quelle heure ?

9. Nathalie B. 7 MARS 2012

1NB 7 mars 2012	Voilà ils seront deux, quoi, inspecteurs en maternelle, je sais pas
2 MEP7 mars 2012	Il est inspecteur ?
3NB 7 mars 2012	Oui, enfin il fait « fonction de... » !
4 MEP 7 mars 2012	Ah oui il fait « fonction de... » !
5NB 7 mars 2012	Oui, c'est le poste de P§§§, qui était pas pourvu ! Tu sais ?
6MEP7 mars 2012	Oui, oui, oui, ben oui !
7NB 7 mars 2012	Tu veux qu'on reste là, ou qu'on monte ?
8MEP 7 mars 2012	Comme tu veux !
9NB 7 mars 2012	Je m'en fous moi !
10MEP 7 mars 2012	Non, Ça m'est égal !
11NB 7 mars 2012	Ça m'est égal, (rire)
12MEP 7 mars 2012	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 !
13NB 7 mars 2012	Ah, ouaih ?
14MEP 7 mars 2012	Donc on a parlé de ça, je les prends précieusement, je vais y faire très attention, (rire), §§§
15NB 7 mars 2012	Et du coup, je t'ai pas envoyé les photos !
16MEP 7 mars 2012	Lesquelles ?
17NB 7 mars 2012	Ben je devais t'envoyer les dernières !
18MEP7 mars 2012	Ben tu feras après !
19NB 7 mars 2012	Mais je les ai en vrai, ben oui parce que du coup, depuis on a fait écriture, avec la peinture, là !
20MEP 7 mars 2012	Ouah ?
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,
26MEP 7 mars 2012	Ouah ?
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 ...
28MEP 7 mars 2012	Oui ?

29NB 7 mars 2012	Et y a un bout de la tâche et plein de blanc !
30MEP 7 mars 2012	Parce que c'est difficile, pour eux, ouaih, ouaih ?
31NB 7 mars 2012	Ouah 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 tâche, ça peut peut-être se travailler ?
35NB 7 mars 2012	Ouah, ça c'est, tu sais !
36MEP 7 mars 2012	C'est sûr à faire, hun ça ?
37NB 7 mars 2012	Ils ont, enfin quand ils ont, je les ai pas pris dans les taches, on leur avait mis, des éponges, des pinceaux, des rouleaux, je crois !
38MEP 7 mars 2012	Hum hum !
39NB 7 mars 2012	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 !
40MEP 7 mars 2012	Ouah, ouaih ?
41NB 7 mars 2012	Je leur ai dit juste, on fait des taches et on s'en resserrira après !
42MEP 7 mars 2012	D'accord, d'accord ?
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
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 !
45NB 7 mars 2012	Eh, 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 !
46MEP 7 mars 2012	Mais là, je me demande si c'est pas déjà, dans l'éducation, c'est-à-dire qu'ils sont déjà dans le truc où il faut être propre, il faut être soigné, tu vois et du coup, toute cette partie un peu plastique, qui pourrait être dégoulinante, sale, etc., on peut plus le faire !
47NB 7 mars 2012	Ouah, ça j'ai pas vu
48 MEP 7 mars 2012	Ah 4 ans,
49NB 7 mars 2012	Ouah
50 MEP 7 mars 2012	4, 5 ans
51NB 7 mars 2012	Ouah
52 MEP 7 mars 2012	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 !
53NB 7 mars 2012	Hum !
54 MEP 7 mars 2012	§§§
55NB 7 mars 2012	Mais ils n'ont pas barbouillé !
56 MEP 7 mars 2012	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 ?
57NB 7 mars 2012	Même sans leur dire tache, les petits, tu leur fous la peinture ils barbouillent partout ! et t'auras la feuille pleine !
58 MEP 7 mars 2012	Oui, mais tu peux peut-être arrêter, faire faire des trucs ?
59NB 7 mars 2012	Et tu prends la feuille (rire)
60 MEP 7 mars 2012	Et t'arrache la feuille au moment où !!! T'arrache la feuille (rire)
61NB 7 mars 2012	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 maitresse 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 !)
62 MEP 7 mars 2012	Elle essayait de les ?
63NB 7 mars 2012	Ouah !
64 MEP 7 mars 2012	Il faut, moi je pense que c'est ça, on est dans cette, ce truc de dire il faut que ce soit propre ?
65NB 7 mars 2012	Oui !
66 MEP 7 mars 2012	Fais attention, faut pas que ça dépasse, tu sais quand tu colories,
67NB 7 mars 2012	Ouah !
68 MEP 7 mars 2012	Et là d'un seul coup, ils ont le droit, mais y peuvent pas, ils peuvent pas !
69NB 7 mars 2012	Mouaih !

70MEP 7 mars 2012	Moi, je crois qu'ils peuvent pas ! Bon, on peut, on commence ?
71NB 7 mars 2012	Vas-y !
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 7mars	Non ! (rire)
74MEP7 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 7mars	Franchement, j'en sais, rien parce que, honnêtement, les œuvres d'art, je crois qu'on en voyait pas beaucoup !
76MEP 7mars	Oui, t'en voyais pas beaucoup, ça oui, y en a plein de gens, comme/.../
77NB 7mars	Déjà !
78 MEP 7 mars 2012	Qui, tu n'en voyais pas beaucoup ! Mais quelque chose qui t'as frappé, /.../ Rien du tout, t'as pas de souvenir, de ça ?
79NB 7 mars 2012	Non ! (oui je sais, c'est navrant)
80 MEP 7 mars 2012	D'une œuvre qui t'aurais ?
81NB 7 mars 2012	Marquée ?
82 MEP 7 mars 2012	Qui aurait fait que ?
83NB 7 mars 2012	Non !
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...
85NB 7 mars 2012	Après ça va être récent, tu vois !
86 MEP 7 mars 2012	Oui, oui ! non mais c'est pas grave, récent ?
87NB 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 ?
89NB 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 ?
91NB 7 mars 2012	Oui ! C'est ça ! (Air de Paris, c'est ça !)
92 MEP 7 mars 2012	Alors, pourquoi ça t'avait marqué, ça ?
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)
94 MEP 7 mars 2012	Hum, hum ?
95NB 7 mars 2012	Et du coup, ils avaient bien argumenté dessus !
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 !
98MEP 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 ?)
100MEP 7 mars 2012	Toi, euh, d'accord c'est quelque chose, qui est ?
101NB 7 mars 2012	Oui, non, ça, ça ne gêne pas !
102MEP 7 mars 2012	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 ?
103NB 7 mars 2012	Hum !
104MEP7 mars 2012	Est-ce que tu te mets-toi à faire des choses, est-ce que t'essayes des choses ou pas ?
105NB 7 mars 2012	Non,
106MEP 7 mars 2012	Non, jamais ! Tu t'en occupes pas de ça ?
107NB 7 mars 2012	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 !
108MEP 7 mars 2012	Ouah, ouaih ?
109NB 7 mars 2012	Et c'est vrai que c'est bien, quoi, je, je devrais essayer ?
110MEP 7 mars 2012	Ah, non, non j'ai pas dit que c'était mieux, c'est juste que je veux savoir, pour toi ce que c'est ? Une

	autre démarche ?
111NB 7 mars 2012	Oui, oui !
112MEP 7 mars 2012	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
113NB 7 mars 2012	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 !
114MEP 7 mars 2012	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 !
115NB 7 mars 2012	Oui, oui, oui
116MEP 7 mars 2012	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 ?
117NB 7 mars 2012	Dans quel sens ?
118MEP 7 mars 2012	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...
119NB 7 mars 2012	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
120MEP 7 mars 2012	Hum hum ?
121NB 7 mars 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 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
122MEP 7 mars 2012	Ah donc, d'accord ils réfléchissaient à ce qu'ils devaient donc faire après ?
123NB 7 mars 2012	Oui, parce qu'ils devaient la peindre après !
124MEP 7 mars 2012	Ah oui, ils devaient la peindre après, d'accord
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 !
126MEP 7 mars 2012	Donc du coup ils se déplaçaient tout autour de la nature morte pour pouvoir l'installer ?
127NB 7 mars 2012	Oui, ils déplaçaient et installer ! Ils étaient dans la composition !
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)
132MEP 7 mars 2012	Mais peu importe !
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	Ouah
140MEP 7 mars 2012	D'accord
141NB 7 mars 2012	Et d'ailleurs, hier, bon, j'ai fait d'autres choses,
142MEP 7 mars 2012	Hum ?
143NB 7 mars 2012	Bon, c'était par rapport à la chambre de Van Gogh,
144MEP 7 mars 2012	Hum hum ?
145NB 7 mars 2012	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 ?
146MEP 7 mars 2012	Hum hum ?
147NB 7 mars 2012	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 !
148MEP 7 mars 2012	Eh oui, d'accord

149NB 7 mars 2012	Donc, et puis je te dis, y a des choses, qui restent !
150MEP 7 mars 2012	Y a des trucs qui restent dans leur langage ?
151NB 7 mars 2012	Oui ! Mais je pense que c'est parce qu'ils ont fait, aussi
152MEP 7 mars 2012	Ah d'accord, ah c'est\$\$\$
153NB 7 mars 2012	On aurait juste montré la nature morte et je leur aurai dit c'est une nature morte,
154MEP 7 mars 2012	D'accord ! Donc on est bien dans le problème de la production
155NB 7 mars 2012	Parce qu'ils ont pratiqué, c'est resté parce qu'ils ont pratiqué
156MEP 7 mars 2012	D'accord, d'accord, donc tu penses ça aussi, qu'effectivement, la pratique, la production, de faire c'est important
157NB 7 mars 2012	Hum ! (acquiesce de la tête)
158MEP 7 mars 2012	Ça a de l'importance, sur la mémorisation 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, on était allé à Rigaud, on était par..., si, on était allé dans la salle, tu sais des petits tableaux-là
160MEP 7 mars 2012	Oui ?
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 !
164MEP 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 !
166MEP 7 mars 2012	D'accord, d'accord et là, 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	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, ouai la dimension ?
171NB 7 mars 2012	Parce que tout ce qu'on leur montre, déjà que si tu photocopies des choses, et ben c'est forcément format A4
172MEP 7 mars 2012	Oui ?
173NB 7 mars 2012	Et euh, en général, c'est pas très, très grand,
174MEP 7 mars 2012	Oui c'est sûr, c'est sûr !
175NB7 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 !
178MEP 7 mars 2012	Hum hum ?
179NB 7 mars 2012	Et, surtout le voir en vrai, c'est
180MEP 7 mars 2012	Ouaih ?
181NB 7 mars 2012	Les tableaux, les petits maîtres-là
182MEP 7 mars 2012	Ouaih
183NB 7 mars 2012	C'était vraiment des tableaux miniatures, leurs dimensions, quand même, donc du coup, ça a de l'importance pour la composition !
184MEP 7 mars 2012	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 ?
185NB 7 mars 2012	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
186MEP 7 mars 2012	Oui, oui, ça me revient, mais donc pas sur le format autre ?
187NB 7 mars 2012	Non ! Pour le carré ! Enfin à part le carré, pour euh, mais bon, et y avait que le carré en plus !
188MEP 7 mars 2012	Ouaih ! Ouai, 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 ?
189NB 7 mars 2012	Hum ! Oui, c'est vrai !
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) !!!
192MEP 7 mars 2012	Oui ?
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 développée 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 !
196MEP 7 mars 2012	D'accord ?
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 !
198MEP 7 mars 2012	ouaih
199NB 7 mars 2012	Et après, je crois, je vais plus tenter des choses ! tu vois
200MEP 7 mars 2012	Oui ?
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	Ouah !
204MEP 7 mars 2012	Ah 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	Ouah, ouaih, ouaih vraiment je crois, hum hum
208MEP 7 mars 2012	Ouah, 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, comme on a fait l'an dernier sur le corps et tout ça, faut quand même que, parce que chercher, ça prend du temps !
210MEP 7 mars 2012	Ça prend du temps ?
211NB 7 mars 2012	Ça 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
212MEP 7 mars 2012	Oui de tout, oui c'est ça ?
213NB 7 mars 2012	voilà, de tout voilà !
214MEP 7 mars 2012	De tout, il faut montrer un panel d'œuvres, c'est ça ?
215NB 7 mars 2012	Ouah !
216MEP 7 mars 2012	euh, assez large quoi ?
217NB 7 mars 2012	Et ça il te faut quand même un minimum, sinon !
218MEP 7 mars 2012	Mais en même temps dans les bouquins si tu regardes quelques bouquins d'art par exemple, sur le corps, par exemple tu vas trouver
219NB 7 mars 2012	Oui, oui, oui, 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 !
220MEP 7 mars 2012	Ben oui, voilà, voilà, après on investit ?
221NB 7 mars 2012	Ouah !
222MEP 7 mars 2012	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 ?
223NB 7 mars 2012	Qu'ils n'osent eux, tu veux dire ?
224MEP 7 mars 2012	Oui, oui
225NB 7 mars 2012	Ouah, les laisser patouiller oui, pas...mais ils n'osent pas trop quand même, hun
226MEP 7 mars 2012	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...
227NB 7 mars 2012	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.)
228MEP 7 mars 2012	Ouah ?
229NB 7 mars 2012	Sinon on retombe en fait dans ce qu'ils ont l'habitude de faire même chez eux, en fait, parce que même quand ils font un coloriage, un dessin, ils viennent te voir, « c'est beau » je dis « ça te plaît, à toi ? » et je leur dis systématiquement,
230MEP 7 mars 2012	Ouah ! ouaih !

231NB 7mars 2012	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...
232MEP 7mars 2012	Parce que c'est quelque chose, qui est dit hun, partout, que ce soit beau, propre, bien fait ?
233NB 7mars 2012	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 !
234MEP 7mars 2012	Ouah ! ouaih ! donc c'est peut-être ça...
235NB 7mars 2012	Parce que c'est vrai que les premiers dessins, t'as de tout partout, tu reconnais pas forcément
236MEP 7mars 2012	Oui ?
237NB 7mars 2012	Et ça après, une fois qu'ils arrivent à dessiner ce qu'ils ont envie
238MEP 7mars 2012	Hum hum
239NB 7mars 2012	Y a plus ça ! Je trouve que c'est ça, le plaisir de représenter ce qu'ils ont envie
240MEP 7mars 2012	Ah, y a une certaine maîtrise ?
241NB 7mars 2012	Hum
242MEP 7mars 2012	Qui fait que, est-ce que tu penses que c'est euh, la maîtrise 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
243NB 7mars 2012	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 !
244MEP 7mars 2012	Alors, est-ce que c'est une période, ça aussi ?
245NB 7mars 2012	Peut-être !
246MEP 7mars 2012	Une période dans la ?
247NB 7mars 2012	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,
248MEP 7mars 2012	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 ! »
249NB 7mars 2012	Ouah, c'est vrai !
250MEP 7mars 2012	En fait alors ?
251NB 7mars 2012	En ouaih ! Je veux dire ils sont là pour apprendre !
252MEP 7mars 2012	Donc à un moment donné !
253NB 7mars 2012	Et les moyens, un peu moins, quand même parce que, eh beh, ils ont peut-être moins de maîtrise, alors du coup, eh ben ils font comme ils ont envie, plus spontanément
254MEP 7mars 2012	Alors ça c'est important, ce que tu dis, ça veut dire que plus ils ont la maîtrise technique, moins ils ont la possibilité d'avoir quelque chose de précis dans l'observation ? Ils sont plus réticents ?
255NB 7mars 2012	Non, c'est pas ça, c'est que, ils se rendent plus compte qu'ils savent pas faire exactement, les choses précises,
256MEP 7mars 2012	Ouah ! Comme ils aimeraient aussi que ce soit fait ?
257NB 7mars 2012	Voilà, ouaih ! Il a ce décalage, entre ce que j'aimerais, ce que j'ai dans la tête, et euh...
258MEP 7mars 2012	Ce que j'aimerais avoir sur le papier ?
259NB 7mars 2012	Ouah, 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 plutôt, viola des arguments pour eux, leur dire regarde ce que tu nous as montré l'autre jour, les visages déformées, tu vois...
260MEP 7mars 2012	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 t'aurais pu l'enclencher avec un travail en arts plastiques, et que
261NB 7mars 2012	J'ai pas utilisé ? enfin, /.../ ben...
262MEP 7mars 2012	Oui t'as pas utilisé ?
263NB 7mars 2012	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
264MEP 7mars 2012	Oui ?
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 /.../
266MEP 7mars 2012	Mais tu sentais que c'était un lien possible, là ?

267NB 7mars 2012	Ouah, par rapport à la matière, je voyais bien, mais je ne savais pas comment, faire et comment la placer !
268MEP 7mars 2012	Qu'il y avait quelque chose qui faisait par rapport à la matière
269NB 7mars 2012	Ouah, 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
270MEP 7mars 2012	D'accord ! D'accord ! Et si, on peut revenir, là sur les petits travaux là ?
271NB 7mars 2012	Hum ?
272MEP 7mars 2012	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 ça ?
273NB 7mars 2012	Ouah ?
274MEP 7mars 2012	Mais pourquoi t'es partie sur un carré ? Voilà, parce que, après du coup, euh, tu te demandes si c'est pas trop petit !
275NB 7mars 2012	Ouah, ben à la 1 ^{ère} séance, c'est parce que j'ai vu qu'ils avaient du mal, à, en fait
276MEP 7mars 2012	Dans cette séance là, ici, là, on voit tous les enfants avec les productions,
277NB 7mars 2012	Oui, celle-là ! il me semble bien
278MEP 7mars 2012	Oui, je pense hun !
279NB 7mars 2012	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 !
280MEP 7mars 2012	Hum hum
281NB 7mars 2012	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 ?
282MEP 7mars 2012	Ah ouaih ?
283NB 7mars 2012	J'avais peur, en fait, qu'y ait que du texte, tu vois
284MEP 7mars 2012	Ouah ?
285NB 7mars 2012	Et en fait en regardant, les productions, eh ben y a eu les deux
286MEP 7mars 2012	Oui y a eu les deux !
287NB 7mars 2012	Mais je me suis posée la question quand ils ont commencé, je me suis dit, peut-être que ?
288MEP 7mars 2012	Hum hum ?
289NB 7mars 2012	Et en fait non, y a eu les deux !
290MEP 7mars 2012	Euh, et donc tu as mis des formats identiques pour tous les enfants, en fait ?
291NB 7mars 2012	Oui
292MEP 7mars 2012	Et euh, tu t'es pas posé à ce moment là cette question ? Tiens j'aurais peut-être pu, euh ?
293NB 7mars 2012	Ben, là, je me dis, euh, pour les mots, imaginaires
294MEP 7mars 2012	Oui ?
295NB 7mars 2012	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 « boommm, toctococ... » là on a un livre il 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...
296MEP 7mars 2012	Donc plus dans les onomatopées ?
297NB 7mars 2012	Ouah, dans les onomatopées, voilà ! Donc travailler sur le son !
298MEP 7mars 2012	Peut-être ! Peut-être ?
299NB 7mars 2012	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
300MEP 7mars 2012	Ouah ! ouaih !
301NB 7mars 2012	Faut que je te dise, ils ont été un peu coincés sur euh, avec les taches, là !
302MEP 7mars 2012	Et euh, tu leur as montré des références ? Avec ceux !
303NB 7mars 2012	Et j'ai montré Herbin !
304MEP 7mars 2012	Ouah ?
305NB 7mars 2012	Et j'ai montré un texte russe, aussi, j'ai pris un texte russe, pour pas qu'ils reconnaissent des lettres !
306MEP 7mars 2012	Des caractères russes ! D'accord ! d'accord /.../ et ils ont fait, ils ont fait quoi avec Herbin ils en ont parlé, euh ?
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	Ouah ! (J'ai 2 photos de ces classements si tu veux)
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	Ouah ! 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, ouah !
320MEP 7mars 2012	Ils ont les moyens, maintenant de... ?
321NB 7mars 2012	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
322MEP 7mars 2012	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 ?
323NB 7mars 2012	Oui ! Les moyens !
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	Ouah ?
327NB 7mars 2012	Parce qu'en plus y a plusieurs paramètres, c'est des enfants en difficulté,
328MEP 7mars 2012	Ouah ?
329NB 7mars 2012	Dont une, en très grande !
330MEP 7mars 2012	Ouah ?
331NB 7mars 2012	Donc si tu veux, déjà de rester dans le carré, et de découper des, au départ, déjà, sur le 1 ^{er} jet
332MEP 7mars 2012	Donc du coup on parlait de ces enfants en difficulté
333NB 7mars 2012	Hum! Oui ?
334MEP 7mars 2012	Et donc du coup, on laisse ?
335NB 7mars 2012	Donc déjà le 1 ^{er} jet, eh ben, y a pas eu que des lettres !
336MEP 7mars 2012	Ouah ?
337NB 7mars 2012	Y a eu des petits personnages découpés, enfin, ils ont du mal à découper certains,
338MEP 7mars 2012	Ouah
339NB 7mars 2012	Et déjà c'était dans le carré et la consigne a été suivie et...
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 2 ^{ème} 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 ! oui ! alors si tu veux déjà, y avait plus d'images, donc, les mots entiers on a laissé, quoi !
348MEP 7mars 2012	Ouah ! ouah ?
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 ETAIENT VRAIMENT TOUS DANS L'ACTIVITE, VRAIMENT C'ETAIT, EUH, (J'AI LAISSE FAIRE MAIS LORS DE LA DISCUSSION AUTOUR DES PRODUCTIONS, CE SONT LES ELEVES QUI ONT DIT « ÇA VA PAS, LA IL Y A DES PERSONNAGES ». ON A MIS CES PRODUCTIONS DE COTE (MAIS LES ŒUVRES SONT TOUJOURS AFFICHEES AU TABLEAU !) PARCE QU'ELLES NE REPONDAIENT PAS A LA CONSIGNE. ILS ONT REPRIS ET CHANGES LEUR PRODUCTION SEULS ET ILS L'ONT REPLACES)
354MEP 7mars 2012	Donc ça les a motivés !
355NB 7mars 2012	Oui ! Oui ! oui ! Tous vraiment (En plus, c'était pour eux un travail long et difficile (notamment au niveau du découpage)
356MEP 7mars 2012	Donc on peut penser que c'est peut-être la consigne, la contrainte, les œuvres à disposition, les moyens qui sont utilisés ?

357NB 7mars 2012	Après, les œuvres oui, mais y avait peut-être le fait d'utiliser des magazines, aussi !?
358MEP 7mars 2012	Oui ?
359NB 7mars 2012	De découper ce qu'ils avaient envie ! Des lettres, sous de belles images, mais où ils voulaient
360MEP 7mars 2012	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 ?
361NB 7mars 2012	Oui, c'était contraint et en même temps, large parce qu'ils pouvaient ces deux choses !
362MEP 7mars 2012	Y avait ces deux ?
363NB 7mars 2012	Ouah !
364MEP 7mars 2012	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 »
365NB 7mars 2012	Ça c'est, il a découpé les lettres !
366MEP 7mars 2012	Oui ?
367NB 7mars 2012	C'était dans le titre déjà !
368MEP 7mars 2012	Ah, c'était ?
369NB 7mars 2012	C'était « le petit quotidien », il a pris les lettres
370MEP 7mars 2012	Donc il a pris les lettres, et puis on voit le mot « peti » qui apparaît comme ça, et donc du coup
371NB 7mars 2012	Il était déjà dans le titre, lui
372MEP 7mars 2012	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 !
373NB 7mars 2012	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,
374MEP 7mars 2012	Oui ?
375NB 7mars 2012	Mais c'est souvent deux à deux
376MEP 7mars 2012	Oui ?
377NB 7mars 2012	Ça, ça va avec ça, tu vois,
378MEP 7mars 2012	D'accord
379NB 7mars 2012	Et je pense que certains, ils on fait ça aussi donc,
380MEP 7mars 2012	D'accord
381NB 7mars 2012	Je pense que pour certains y a eu ça !
382MEP 7mars 2012	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 ?
383NB 7mars 2012	Oui, oui, parce que là aussi, tu vois ! Dans la comparaison, quand on travaille sur la comparaison d'œuvres d'art, on les mets deux à deux !
384MEP 7mars 2012	Hum, t'as raison ouah ! 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 un travail assez pertinent avec un petit bonhomme qui se déplaçait ?
385NB 7mars 2012	Hum, oui je me souviens !
386MEP 7mars 2012	Et ça, ce travail sur la vidéo, tu l'as réinvesti, après, en classe ?
387NB 7mars 2012	Ah, oui, on fait des courts-métrages !
388MEP 7mars 2012	Tu fais, d'accord, donc ça tu le continues, ça ?
389NB 7mars 2012	Ouah !
390MEP 7mars 2012	Et donc là, t'es dans la pratique, là, c'est ton truc, ça quand même !
391NB 7mars 2012	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 !
392MEP 7mars 2012	Oui ?
393NB 7mars 2012	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,
394MEP 7mars 2012	Oui, oui ?
395NB 7mars 2012	c'était pas énorme, mais c'était bien parce que c'était un apport extérieur pour la première fois et elle m'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 quelque chose », eux non ! Bon donc y font !
396MEP 7mars 2012	Ouah

397NB 7mars 2012	Ils 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 !
398MEP 7mars 2012	Hum ?
399NB 7mars 2012	Deux enfants qui sont à l'ordinateur, un qui dit si on peut prendre la photo
400MEP 7mars 2012	Hum hum
401NB 7mars 2012	Et un qui prend la photo à l'ordinateur !
402MEP 7mars 2012	D'accord
403NB 7mars 2012	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,
404MEP7mars 2012	Ouah
405NB 7mars 2012	Ils font leur vie quoi, donc ça oui, j'ai fait, mais bon !
406MEP7mars 2012	Alors est-ce que tu penses que c'est parce que toi, sur cette pratique là, toi ?
407NB7mars 2012	Hum !
408MEP 7mars 2012	Tu es opérationnelle, donc du coup confiante ?
409NB 7mars 2012	Ben ça je pense que tu peux faire parce que tu maîtrises 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 7mars 2012	Hum hum
411NB 7mars 2012	Même si c'est pas un truc parfait
412MEP 7mars 2012	Hum hum
413NB 7mars 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 7mars 2012	Oui ?
415NB 7mars 2012	Tu vois ce que je veux dire ?
416MEP 7mars 2012	Oui oui !
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 maîtrise plus quoi et parce qu'on a pratiqué
424MEP 7mars 2012	D'accord, d'accord, et dans ce petit travail là autour de la vidéo, du cinéma, du film, de serait quoi toi ton, le souvenir, que t'aurais le plus intéressant avec des gamins où tu te serais dit, oh bah là vraiment, je suis vraiment contente d'avoir fait ce genre de truc
425 NB 7mars 2012	Quand ils voient le résultat, ils sont comme ça, (grands yeux ouverts), puis ils comprennent vraiment, eh ben que 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 magie, (Pixar Snowman, For the bird, tin toy, red's dream)
426MEP 7mars 2012	Donc du coup ça les, ils ont évacué le mystère et la magie, c'est ça ?
427NB 7mars 2012	Ouah ! Ils comprennent comment ça marche en fait (Ceux faits avec les enfants les années précédentes: C'est moi le plus fort, Loulou fait des cauchemars, la princesse et la carte au trésor.)
428MEP 7mars 2012	Ouah ?
429NB 7mars 2012	Et ça reste quand même magique, y a les deux !
430MEP 7mars 2012	Ça reste magique ?
431NB 7mars 2012	C'est un petit peu comme le père Noël, ils sont tangents, ils ne savent pas trop si ça existe ou pas,
432MEP 7mars 2012	Ouah ?
433NB 7mars 2012	Mais y a cette magie qui reste quand même
434MEP 7mars 2012	En plus là ils l'ont vécu donc ils sont quand même dedans, parce que l'histoire du père Noël, c'est encore
435NB 7mars 2012	Oui, mais si tu veux, c'est cette ambiguïté, quoi !
436MEP 7mars 2012	D'accord !
437NB 7mars 2012	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
438MEP 7mars 2012	Ouah ! Ouah ! Y a beaucoup de plaisir à travailler là-dessus ?

439NB 7mars 2012	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).
440MEP 7mars 2012	Ouah ?
441NB 7mars 2012	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
442MEP 7mars 2012	Ouah ?
443NB 7mars 2012	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,
444MEP 7 mars 2012	Donc y a un gros travail collectif ?
445NB 7mars 2012	Ah oui, c'est ça !
446MEP 7mars 2012	là ils y sont ?
447NB 7mars 2012	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)
448MEP 7mars 2012	Il est dessiné ce story-board ?
449NB 7mars 2012	Euh, avec des photos, souvent !
450MEP 7mars 2012	D'accord, d'accord ?
451NB 7mars 2012	Des fois y a des flèches pour savoir comment ils, si des personnages comment ils vont se déplacer, la photo, ça oui !
452MEP 7mars 2012	Se déplacer, d'accord ! Ah c'est astucieux, donc du coup ! parce que pour utiliser la photo, par rapport au dessin !
453NB 7mars 2012	Bon ça on fait pas mal, la photo, ouaih
454MEP 7mars 2012	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
455NB 7mars 2012	Dans tes annales ?
456MEP 7mars 2012	Donc du coup tu ne regrettes pas d'avoir travaillé là-dessus, la vidéo, la photo ?
457NB 7mars 2012	Avec toi (rire) non pas du tout !
458MEP 7mars 2012	Ok, eh ben c'est bien moi aussi je suis contente aussi de l'évolution parce que c'est vrai aussi que ?
459NB 7mars 2012	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 !
460MEP 7mars 2012	Oui parce qu'on rentre un peu plus dans l'analyse, c'est sur ?
461NB 7mars 2012	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..
462MEP 7mars 2012	Oui du recul ?
463NB 7mars 2012	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 découper 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 quoi
464MEP 7mars 2012	Hum hum oui c'est ça ?
465NB 7mars 2012	Tu ne fais pas faire et tu laisses de côté, tu regardes plus attentivement ce qu'ils ont fait je trouve,
466MEP 7mars 2012	Oui, c'est ça ?
467NB 7mars 2012	T'as un autre regard, c'est pas on fait et pfffff, tu vois
468MEP 7mars 2012	Oui, oui ?
469NB 7mars 2012	On regarde plus le travail, comment il va entrer progressivement dans son travail, dans ce qu'on lui demande !
470MEP 7mars 2012	Ouah ?
471NB 7mars 2012	Tu observes plus, le travail, les modalités de travail de l'élève
472MEP 7mars 2012	Enfin, il, comment il travaille, son entrée dans le travail, d'accord, ce qu'on lui demande ?
473NB 7mars 2012	Ouah ! 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	Ouah 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'Espira, enfin (rire) de Paris !
482MEP 7mars 2012	Bien sûr ! bien sûr, tu vois ça en arts plastiques
483NB 7mars 2012	En arts plastiques oui !
484MEP 7mars 2012	En tout cas, bien souvent, pour des enfants, le cas, ok bon ben voilà, merci.

10. Huguette L. 7 MARS 2012

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'agace 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 ! »

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 ! (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 » !
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,
6MEP 7 mars 2012	Humhum
7HL 7 mars 2012	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	Ouah !
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.)
12 MEP 7 mars 2012	Et du coup c'est ce qui a fait la différence
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	Ouah, 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
20MEP 7 mars 2012	D'accord ?
21HL 7 mars 2012	Et l'idée alors c'est ils avaient, on voit pas trop, je te montre en même temps, /.../
22MEP 7 mars 2012	Ah d'accord c'est un élève à chaque fois, ah d'accord, d'accord ils ont combiné tout seuls là !
23HL 7 mars 2012	Ouah, 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
24MEP 7 mars 2012	Oui ?
25HL 7 mars 2012	et j'ai juste trouvé que Maxime et Léa étaient dans les bleues/ violets et dans le tableau
26MEP 7 mars 2012	Oui bien sûr ?
27HL 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
28MEP 7 mars 2012	Hum ?
29HL 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)
30MEP 7 mars 2012	Ouah ?
31HL 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 !
32MEP 7 mars 2012	Oui ça dépend ?
33HL 7 mars 2012	Ils ont dû se sentir trop, trop laissés de côté !
34MEP 7 mars 2012	Sur le côté hun c'est ça ! c'est ce qu'on disait ?
35HL 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 !
36MEP 7 mars 2012	Hum hum ?
37HL 7 mars 2012	mais je voulais aussi qu'ils regardent ce que faisaient les autres, donc c'était le gros travail découpage
38MEP 7 mars 2012	Hum hum !
39HL 7 mars 2012	Et l'autre s'était l'atsem qui me gérait la largeur des 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, ben 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 !
40MEP 7 mars 2012	Humhum ?
41HL 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 !
42MEP 7 mars 2012	Oui ? (je réponds à Nathalie, le groupe AGEEM 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.
43HL 7 mars 2012	Mais en fait on est toutes seules, moi je croyais que c'était un petit groupe de travail,
44MEP 7 mars 2012	Non, non on est toutes seules
45HL 7 mars 2012	Hummm bon dis-moi ce qu'il fallait faire ?
46MEP 7 mars 2012	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
47HL 7 mars 2012	Ouah ? (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 !!!!)
48 MEP 7 mars 2012	Bon un travail fond forme, le fond
49HL 7 mars 2012	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 !)
50 MEP 7 mars 2012	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 ?
51HL 7 mars 2012	Avant les vacances !
52 MEP 7 mars 2012	Donc en gros en janvier
53HL 7 mars 2012	Oui
54 MEP 7 mars 2012	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 gêne pas dans le « à la manière de... » c'est pas du tout ça ! pas du tout
55HL 7 mars 2012	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 !)
56 MEP 7 mars 2012	Par contre l'œuvre de départ elle peut être montrée, c'est pas un problème parce que de toute façon
57HL 7 mars 2012	Oui, mais ils sont pas obligés d'utiliser les formes et...
58 MEP 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 7 mars 2012	Hum ! (un jeu entre les deux bandes Voilà ce qu'il faut dire aux élèves !)
62 MEP 7 mars 2012	Contraste coloré, ben je suppose que t'as mis tout simplement les papiers, au, à côté et les gamins se sont débrouillés
63HL 7 mars 2012	Ben voilà,
64 MEP 7 mars 2012	Les gamins se sont débrouillés et après ils ont fait l'effort, parce que ça c'est une récupération, ça !
65HL 7 mars 2012	Ouah et découpage
66 MEP 7 mars 2012	Oui, il y a un gros boulot dans le découpage, oui, ça j'en suis persuadée, ouah 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, Etre issu d'un milieu cultivé ne veut pas dire que l'élève va savoir quoi faire de sa culture s'il n'apprend pas aussi à penser par lui-même, aller vers ce qu'il ne connaît pas ou n'aime pas a priori et c'est à l'école de rattraper ça et aussi j'étais à l'époque de cet entretien dans une période très difficile familialement, 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)
70MEP 7 mars 2012	Ouah !
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,
72MEP 7 mars 2012	Ouah
73HL 7 mars 2012	On est toutes les deux à courir les expos, à adorer ça, et voilà
74MEP 7 mars 2012	Donc c'est l'éducation ?
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 !
76 MEP 7 mars 2012	Oui d'accord
77HL 7 mars 2012	Autant lui il m'amenait au concert, moi je l'ai amené au musée, parce que...
78 MEP 7 mars 2012	D'accord, d'accord ?
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
80 MEP 7 mars 2012	Oui ?
81HL 7 mars 2012	Dans son analyse de tableau etc., avoir des choses d'un niveau différent du mien,
82 MEP 7 mars 2012	Oui ?
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
90 MEP 7 mars 2012	non t'inquiète pas !
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 !
92 MEP 7 mars 2012	Ouah ?
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
96 MEP 7 mars 2012	D'accord !
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	Ouah, 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 ?
103HL 7 mars 2012	puis que, apparemment voilà ! mais je pense que certains cachent leur manque de culture et d'autres l'évalent 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 oui ! 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'appelaient 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 allait nous 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 Burgos, 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 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 !)
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	Ouah ! Ouaih ?
129HL 7 mars 2012	T'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 faisiez 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'avais 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	Ouah !
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 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)
150MEP 7 mars 2012	D'accord
151HL 7 mars 2012	Mais du travail à partir de, d'oeu..., 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 ramena à l'école ?
153HL 7 mars 2012	Ouah, ouah, 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	Ouah, 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	Ouah ?
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'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 « acentmetresducentredumonde », un mercredi AGEEM
174 MEP 7 mars 2012	Comment ça ? ouah !
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,

178MEP 7 mars 2012	Humhum
179HL 7 mars 2012	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
180 MEP 7 mars 2012	Hum hum !
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
182MEP 7 mars 2012	Hum hum ?
183HL 7 mars 2012	Et ils devaient à partir d'un détail, ils devaient chercher,...
184MEP 7 mars 2012	Trouver le tableau ?
185HL 7 mars 2012	Trouver le tableau, ça c'était pour les obliger à se déplacer... ah je vais pas te raconter...tout
186 MEP 7 mars 2012	Ben si, si, si, nan, c'est bien ?
187HL 7 mars 2012	Se déplacer dans le musée
188 MEP 7 mars 2012	Ouah !
189HL 7 mars 2012	Aller, venir, et c'est ça
190 MEP 7 mars 2012	Dans tous le musée peut-être aussi ?
191HL 7 mars 2012	Oui, un atelier égal 2 ou 3 salles ! Voilà, regarder
192 MEP 7 mars 2012	Et ça veut dire que le musée c'est pas que un lieu, où on doit rester sur la pointe des pieds ?
193HL 7 mars 2012	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 »,
194 MEP 7 mars 2012	????
195HL 7 mars 2012	Un portrait bizarre ! Ou alors chercher un paysage ou chercher un ... ou après s'asseoir à côté du tableau qu'on a préféré
196 MEP 7 mars 2012	Hum, ah oui
197HL 7 mars 2012	Donc ils étaient partout dans le musée, et ils avaient accepté, quoi !
198 MEP 7 mars 2012	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 !
199HL 7 mars 2012	Ben ouah (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...)
200 MEP 7 mars 2012	Particulier, qu'on demande ?
201HL 7 mars 2012	Ça, oui y a une attente plus, ouah, ...j'ai l'imp... C'est autre chose, que... j'ai l'impression que ce qu'on fait nous, c'est de la promenade ou du
202 MEP 7 mars 2012	Ah oui ?
203HL 7 mars 2012	Ou du je sais pas quoi... euh !!
204 MEP 7 mars 2012	Parce que tu trouves que c'est mieux l'histoire du service éducatif où les gamins suivent, la visite, le, le guide ?
205HL 7 mars 2012	Ah je parle pas du tout de ce côté-là !!
206 MEP 7 mars 2012	Ah d'accord !
207HL 7 mars 2012	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,
208 MEP 7 mars 2012	Oui mais après y a des ?
209HL 7 mars 2012	Je me sentais pas au niveau,
210 MEP 7 mars 2012	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 ?
211HL 7 mars 2012	Ah ! C'était pas ça, c'était pas ça, je sais plus ! Moi j'ai besoin de préparé avant de parler...
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 !

214 MEP 7 mars 2012	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 aimeraient bien faire quoi, tu vois !
215HL 7 mars 2012	Je me souviens d'un autre atelier à Céret
216 MEP 7 mars 2012	Hum ?
217HL 7 mars 2012	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,
218 MEP 7 mars 2012	Hum
219HL 7 mars 2012	Et donc y a avait la colombe, elle était présentée de différentes façons,
220 MEP 7 mars 2012	Hum hum !
221HL 7 mars 2012	Enfin, c'est, c'était des détails à un chouïa, 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)
222 MEP 7 mars 2012	Hum ?
223HL 7 mars 2012	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)
224 MEP 7 mars 2012	Oui ?
225HL 7 mars 2012	Donc une reproduction, grand comme ça, donc on n'imagine pas que c'est un bol
226 MEP 7 mars 2012	Ouahh Oui ?
227HL 7 mars 2012	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
228 MEP 7 mars 2012	D'accord ?
229HL 7 mars 2012	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
230 MEP 7 mars 2012	Hum ?
231HL 7 mars 2012	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...
232 MEP 7 mars 2012	Côté surprise c'est intéressant ?
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
234 MEP 7 mars 2012	Hum hum !
235HL 7 mars 2012	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
236 MEP 7 mars 2012	Hum hum !
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 crée en classe du « déjà là ! » on ne vient pas que pour découvrir, on sait déjà des choses, on sait déjà regarder, exprimer, ressentir)
244 MEP 7 mars 2012	D'accord, donc du coup, ça cette modalité de surprise, de... ça joue avec l'émotion c'est ça, t'essaye de ?
245HL 7 mars 2012	Ouahh
246 MEP 7 mars 2012	Et sur leur production par rapport à cette émotion est-ce qu'il se passe quelque chose ?
247HL 7 mars 2012	Là je suis nulle
248 MEP 7 mars 2012	Par rapport !!!ahahha
249HL 7 mars 2012	Là je suis nulle
250 MEP 7 mars 2012	Comment ça t'es nulle ?
251HL 7 mars 2012	A part ta séance, Ben voilà, c'est, que
252 MEP 7 mars 2012	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...
253HL 7 mars 2012	Oui mais c'est pas...

254MEP 7 mars 2012	L'émotion, elle est pas forcément euh, retranscrite dans la production plastique, mais, euh comment dire !
255HL 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 7mars 2012	Oui ?
257HL 7mars 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 7mars 2012	D'accord ?
259HL 7 mars 2012	On a préparé, on a préparé la visite,
260 MEP 7 mars 2012	Hum hum ?
261HL 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 ?
263HL 7 mars 2012	Non, rien du tout !
264 MEP 7 mars 2012	D'accord,
265HL 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 ?
267HL 7 mars 2012	Carré de j'art d'un, ça je , oui j'ai fait là !
268MEP 7 mars 2012	Oui carré de j'art d'un
269HL 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 ?
271HL 7 mars 2012	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)
272 MEP 7 mars 2012	Tu vas le refaire cette année ?
273HL 7 mars 2012	Y a encore un projet jardin cette année
274 MEP 7 mars 2012	D'accord
275HL 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 !
277HL 7 mars 2012	Hum !! une remarque d'élève, non !
278 MEP 7 mars 2012	C'est fort ! Un comportement d'élève ! ou un
279HL 7 mars 2012	Un comportement général, quoi, c'est-à-dire, c'est cette vibration,
280 MEP 7 mars 2012	Hum ?
281HL 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 ?
283HL 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 dans, peut-être parce que c'est plus facile, on est dans notre cadre
284 MEP 7 mars 2012	Oui, hum ?
285HL 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 ?
287HL 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 faut qui ait cette grande allée, euh
289HL 7 mars 2012	Oui !
290 MEP 7 mars 2012	Est-ce que toi tu reprends ça, par rapport à la reproduction ?
291HL 7 mars 2012	Non, je, 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 Evident.....
296 MEP 7 mars 2012	Ben voilà ?
297HL 7 mars 2012	ah bah oui c'est Evident
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	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 !
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
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	Ouah, 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 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 !
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, 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,
341HL 7 mars 2012	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)
342 MEP 7 mars 2012	Donc du coup si tu as l'œuvre tu as, bah y s'est pas embêté ! Il a foutu un cube sur la pelouse, pfff, 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
343HL 7 mars 2012	Mouai, 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,
344 MEP 7 mars 2012	Hum hum !
345HL 7 mars 2012	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
346 MEP 7 mars 2012	Oui ?
347HL 7 mars 2012	Qui faillit !
348 MEP 7 mars 2012	On est tous pareil c'est le même, même moi ça m'arrive aussi !
349HL 7 mars 2012	Je suis mieux avec un travail sur le portrait ou euh, du collage,
350 MEP 7 mars 2012	Hum hum ?
351HL 7 mars 2012	Ou la couleur, les mélanges de couleurs, quoi c'est leur donner un peu de liberté, mais ce qui me chiffonne, tu vois, 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, qui connaissaient très bien le schéma d'une séquence, donc paf ! les références culturelles ce sera ça, ça et ça ! tu vois !
352 MEP 7 mars 2012	Oui, oui oui ?
353HL 7 mars 2012	Et moi, je crois que là les arts visuels quand c'est ça
354 MEP 7 mars 2012	Oui sans sensibilité ?
355HL 7 mars 2012	Ça me dérange enfin, mouai c'est sûr !
356 MEP 7 mars 2012	Sûr ?
357HL 7 mars 2012	Voilà, voilà ; voilà !
358 MEP 7 mars 2012	Bon, t'avais d'autres choses encore à dire, non c'est bon ?
359HL 7 mars 2012	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.
360 MEP 7 mars 2012	Un animal oui c'est bien ?
361HL 7 mars 2012	Littérature, y avait des questions de chats, je sais plus l'année dernière, dans les infos, et
362 MEP 7 mars 2012	Oui
363HL 7 mars 2012	On avait cherché le chat dans l'art
364 MEP 7 mars 2012	D'accord, d'accord, oui, oui
365HL 7 mars 2012	Internet, en classe ça t'évite d'avoir, c'est comme un musée
366 MEP 7 mars 2012	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
367HL 7 mars 2012	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..
368 MEP 7 mars 2012	Oui, oui, très bien, je vois, c'est bon on a fini !! Merci !

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 cœur 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 part 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 t'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, ouaih 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	Ouah !
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	Ouah
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...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	Ouah ouah
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 ?

50SR 7juin 2012	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
51MEP 7juin 2012	Etait trop scientifique ah oui ? oui ! ah bon
52SR 7juin 2012	C'est ce qu'ils m'ont dit, ils m'ont dit mais où est l'émotion ?
53MEP 7juin 2012	Ah ?
54SR 7juin 2012	Ben j'ai dit, y a l'émotion !
55MEP 7juin 2012	Ouah ?
56SR 7juin 2012	Mais apprendre à regarder, c'est pas parce qu'on est au-delà de l'émotion,
57MEP 7juin 2012	Ouah
58SR 7juin 2012	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
59MEP 7juin 2012	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 ?
60SR 7juin 2012	Mais oui, oui !
61MEP 7juin 2012	Hun ? Si on regarde un petit peu maintenant les techniques qui sont utilisées dans les musées, pour regarder l'œuvre d'art, on a quand même des outils numériques etc., euh... bien souvent d'ailleurs les gens regardent beaucoup l'outil numérique et assez peu l'œuvre d'art, donc du coup euh bon ?
62SR 7juin 2012	Oui !
63MEP 7juin 2012	On.../§§§/ enfin je veux dire ça va dans ce sens là ?
64SR 7juin 2012	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 !
65MEP 7juin 2012	Hum ! hum !
66SR 7juin 2012	On se moque je vais dire, de la forme de la couleur à la rigueur on en a rien à faire
67MEP 7juin 2012	Ouah ? Ouah ?
68SR 7juin 2012	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 ressenti... et après on, avec d'autres œuvres parce qu'on a un travail particulier aussi à faire, on
69MEP 7juin 2012	Hun hu hum ?
70SR 7juin 2012	Va aller au-delà !
71MEP 7juin 2012	Ouah ! donc du coup ouah on, re... on va, tu es dans l'idée du rôle de l'enseignant, juste une petite chose dans, dans le, les travaux que tu avais fait, je pense qu'on était en milieu d'année à peu près
72SR 7juin 2012	Oui parce qu'on comme on parlait après en classe de découverte oui
73MEP 7juin 2012	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 ?
74SR 7juin 2012	En sens inverse tu veux dire ?
75MEP 7juin 2012	Ça se sentait ou pas ?
76SR 7juin 2012	Je pense par rapport à la couleur !
77MEP 7juin 2012	Ouah ?
78SR 7juin 2012	Parce qu'en plus ce travail là
79MEP 7juin 2012	Hu hum ?
80SR 7juin 2012	Bon là en plus c'était particulier,
81MEP 7juin 2012	Oui ?
82SR 7juin 2012	Puis que c'était donc en deuxième période...
83MEP 7juin 2012	Hunhum ?
84SR 7juin 2012	Et la première période et a... comme on était sur « ombre », tu sais
85MEP 7juin 2012	Oui ?
86SR 7juin 2012	C'était le sujet sur la lumière
87MEP 7juin 2012	Hunhum ?
88SR 7juin 2012	Nous on avait travaillé lumière et couleur
89MEP 7juin 2012	Hun hum ?
90SR 7juin 2012	Donc en fait on avait pas mal travaillé..., euh travaillé la couleur
91MEP 7juin 2012	Ouah ! Ouah ?
92SR 7juin 2012	Et donc je pense qu'après, euh...ils..., tu vois, ils..., ils..., on est vraiment
93MEP 7juin 2012	Oui parce que là il y a vraiment le détail de la couleur ?
94SR 7juin 2012	Oui, oui y a le détail de la couleur

95MEP 7juin 2012	Bon la petite branche elle est ici, mais c'est vrai qu'on voit bien
96SR 7juin 2012	Oui, oui ! Les trois tons !
97MEP 7juin 2012	Y a une recherche, y a quand même trois tons, hun, qui sont donnés par rapport cette recherche
98SR 7juin 2012	Et même les nuances , euh...quand on voit du foncé, bon c'était pas l'ombre,
99MEP 7juin 2012	Ouah ?
100SR 7juin 2012	Parce qu'on n'en avait pas encore parlé, mais justement ces nuances de clair-foncé
101MEP 7juin 2012	De clair et de foncé ?
102SR 7juin 2012	Et de...
103MEP 7juin 2012	Ouah Ouah ?
104SR 7juin 2012	Ça on l'avait travaillé avant !
105MEP 7juin 2012	Ouah !ouah !
106SR 7juin 2012	Donc on peut voir une influence de l'œuvre sur !
107MEP 7juin 2012	Ouah 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 ?
108SR 7juin 2012	Mmmouihh !!!
109MEP 7juin 2012	Y ... il fait quoi cet enseignant pour toi, enfin, ...personnellement, je veux dire ?
110SR 7juin 2012	Ouah oui j'essaie de.....l'enseignant déjà ça dépend par rapport à affirmer l'objectif que tu te donnes au départ !
111MEP 7juin 2012	Donc ce serait ?
112SR 7juin 2012	Bien évidemment, l'objectif pédagogique entre en jeu !
113MEP 7juin 2012	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 ?
114SR 7juin 2012	Oui !
115MEP 7juin 2012	Et donc du coup tu pars avec, euh tu pars avec ce bagage-là !
116SR 7juin 2012	Parce que je vais, ensuite vers les œuvres !
117MEP 7juin 2012	D'accord
118SR 7juin 2012	Je vais enfin, du coup ...euh...parler peut-être de ce que tu voulais qu'on dise tout à l'heure après !
119MEP 7juin 2012	Oui, oui vas-y ! Oui ?
120SR 7juin 2012	C'est-à-dire que, en fait le choix des œuvres d'art
121MEP 7juin 2012	On peut y aller directement
122SR 7juin 2012	Ben c'est ça, oui ça dépend ...
123MEP 7juin 2012	D'accord, d'accord, hum !
124SR 7juin 2012	des objectifs qu'on se donne au départ
125MEP 7juin 2012	D'accord, d'accord, d'accord, donc du coup ?
126SR 7juin 2012	C'est-à-dire qu'on l'utilise vraiment comme un outil
127MEP 7juin 2012	Oui ?
128 SR 7juin 2012	Et ...euh..... alors bien évidemment elle est l'œuvre d'art après en soi
129MEP 7juin 2012	Hun, hum ?
130 SR 7juin 2012	Au départ le choix de l'œuvre d'art c'est un outil
131MEP 7juin 2012	Hun, hum ?
132SR 7juin 2012	Au service du, du... pédagogique au service d'objectifs
133MEP 7juin 2012	D'accord tu vois vraiment l'œuvre d'art comme étant un outil,...euh... ouah, comme une sorte de boîte dans laquelle on peut aller puiser pour pouvoir ?
134SR 7juin 2012	Muum, oui (oui, signe de la tête)
135MEP 7juin 2012	Construire les objectifs ?
136SR 7juin 2012	Hunhum, oui (oui, signe de la tête)
137MEP 7juin 2012	D'accord ?
138SR 7juin 2012	On l'a construit comme ça !
139MEP 7juin 2012	Ouah, ouah, 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 ?
140SR 7juin 2012	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
141MEP 7juin 2012	Oui ?
142SR 7juin 2012	C'est-à-dire qu'on partait des propositions des artistes !
143MEP 7juin 2012	Oui ?

144SR 7juin 2012	Et nous on demande de s'adapter !
145MEP 7juin 2012	Hun hum ?
146SR 7juin 2012	Et ... je trouvais que c'était moins porteur, que d'avoir nous, que d'avoir nous enfin c'était au niveau pédagogique !
147MEP 7juin 2012	Moins porteur ou moins facile ??? (rire)
148SR 7juin 2012	(rire) Bon faut dire qu'on démarrait !
149MEP 7juin 2012	Oui c'est ça, ouaih d'accord enfin bon
150SR 7juin 2012	C'était moins facile aussi, j'ai pas dit qu'on n'y arrivait pas !
151MEP 7juin 2012	Ouaih, ouaih ?
152SR 7juin 2012	Mais c'est vrai que pour nous c'était plus facile après d'avoir une ligne conductrice dans le pédagogique
153MEP 7juin 2012	Ouaih ?
154SR 7juin 2012	C'était de notre travail c'était parti de chez nous
155MEP 7juin 2012	Hun hum ?
156SR 7juin 2012	Et après de trouver effectivement en fonction, en fonction aussi de nos objectifs quels étaient les artistes
157MEP 7juin 2012	Ouaih ?
158SR 7juin 2012	Et puis après de nos
159MEP 7juin 2012	Ouaih ?
160SR 7juin 2012	De... nos affinités
161MEP 7juin 2012	Ouaih
162SR 7juin 2012	Parce que par exemple on voulait travailler la céramique
163MEP 7juin 2012	Ouaih
164SR 7juin 2012	Ou on voulait travailler plutôt sur les couleurs donc on est allé vers des artistes
165MEP 7juin 2012	Ouaih ?
166SR 7juin 2012	Qui nous proposaient plus... du, ce travail là, on va dire !
167MEP 7juin 2012	Oui, c'est ça, c'est à dire que le choix s'est fait par rapport, à ça, le choix s'est fait sur, partant des objectifs, mais dans l'idée par exemple, est-ce qu'il y a pas eu d'œuvre qui...pose problème de risque, de peur, par rapport aux collègues de déontologie ! Est-ce qui a eu ces œuvres-là ?
168SR 7juin 2012	Hun mmmmm !!!
169MEP 7juin 2012	Parce qu'on a eu ça par exemple, à Kergomard ! On a eu une œuvre ! Une image ! Je peux te la montrer parce que ce serait intéressant que tu la vois. C'est une œuvre d'une artiste qui s'appelle Baley et qui est une œuvre qui a posé problème, voilà c'est cette œuvre là ! Voilà donc c'est cette œuvre là qui a posé problème ; dans la petite galerie, on travaillait sur les animaux et le bestiaires et donc, pour...elle a refusé effectivement, enfin une des personnes a refusé, de... montrer cette œuvre aux gamins, donc du coup, est-ce que t'as eu des œuvres de ce type là ? Qui posait problème à cause de la fillette !
170SR 7juin 2012	Non, nous non, parce que, en fait, on les choisissait ensemble !
171MEP 7juin 2012	Ouaih mais là aussi, là aussi il y a eu le choix ensemble ?
172SR 7juin 2012	Oui ! Mais peut-être pas, euh...
173MEP 7juin 2012	Ouaih là aussi mais l'œuvre a été mise de côté, il y avait un panel d'œuvres qui a été montré et celle-là, elle a été mise de côté, donc du coup on a eu ce ?
174SR 7juin 2012	non moi j'ai jamais eu, jamais !
175MEP 7juin 2012	Et donc du coup ?
176SR 7juin 2012	Non, bien après ça veut pas dire qui a pas eu des œuvres qui étaient plus difficiles d'accès aux enfants, et pour nous en particuliers /\$\$\$/
177MEP 7juin 2012	D'accord, mais là, c'est pas pareil une œuvre qui est difficile d'accès c'est pas une...
178SR 7juin 2012	Non, c'est pas une œuvre qui est difficile...voilà, parce que bon...
179MEP 7juin 2012	Voilà ?
180SR 7juin 2012	Hun hum
181MEP 7juin 2012	Voilà donc une œuvre difficile d'accès c'est pas la même chose c'est sûr ?
182SR 7juin 2012	Non, on a pas eu d'œuvres à écarter !
183MEP 7juin 2012	D'accord, donc du coup, je me disais aussi que par exemple peut être t'avais eu des moments un peu difficile par rapport au choix des œuvres alors, euh et je me disais par rapport au niveau de tes collègues, mais sans honte, c'est ce que tu dis, vraiment le dire par exemple, ben oui au départ elles n'y connaissaient rien, euh c'est, donc du coup et y a eu des moments où toi aussi tu t'es débrouillée un peu toute seule sur le choix des œuvres, et tu as le choix en disant ben tant pis je vais faire ça !
184SR 7juin 2012	Oui, ben elles m'ont suivie. J'ai eu de la chance !
185MEP 7juin 2012	Elles t'ont suivie ?

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	Ouah hum ?
190SR 7juin 2012	Un besoin d'avoir justement ce projet !
191MEP 7juin 2012	Ouah ?
192SR 7juin 2012	Et du coup comme on a toutes démarré ensemble !
193MEP 7juin 2012	Ouah ?
194SR 7juin 2012	Dans les démarches !
195MEP 7juin 2012	Ouah ?
196SR 7juin 2012	C'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	Ouah ?
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	Ouah !
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	Dont 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 par 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	Ouah ?
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	Ouah ?
220SR 7juin 2012	On fonctionnait tous ensemble !
221MEP 7juin 2012	Ouah ?
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	Ouah, bien sûr ?
224SR 7juin 2012	Y a des problèmes techniques, hun, c'est pas du tout des problèmes de personnes !
225MEP 7juin 2012	Ouah ?
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 réussi 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 !

233MEP 7juin 2012	Oui ! hum hum !
234SR 7juin 2012	et moi j'avais que ce rôle là, à jouer
235MEP 7juin 2012	Oui, d'accord !
236SR 7juin 2012	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...
237MEP 7juin 2012	Mais oui mais oui c'est sûr, d'accord, d'accord !
238SR 7juin 2012	A la décharge de tout le monde, c'est, le rôle est pas joué de la même façon et c'est logique !
239MEP 7juin 2012	Oui, oui, oui, donc du coup il y a le rôle de l'enseignant et le rôle effectivement du directeur de l'école ?
240SR 7juin 2012	Oui, ah oui !
241MEP 7juin 2012	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...
242SR 7juin 2012	Je suis adjointe (rire)
243MEP 7juin 2012	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 ?
244SR 7juin 2012	Moi ?
245MEP 7juin 2012	Oui !
246SR 7juin 2012	De...puis euh ?
247MEP 7juin 2012	Depuis ! euh ?
248SR 7juin 2012	Euh !...j'en sais rien ?
249MEP 7juin 2012	Non c'est vrai ?
250SR 7juin 2012	J'en sais rien ?
251MEP 7juin 2012	T'as pas de souvenir de ce que t'as rencontré ?
252SR 7juin 2012	Ça devait être le Louvre, si...les premières œuvres d'art, parce ce que ma mère commençait par ça, ça devait !
253MEP 7juin 2012	Le Louvre ?
254SR 7juin 2012	Le Louvre et en particulier les antiquités d'ailleurs
255MEP 7juin 2012	T'étais de la région parisienne ?
256SR 7juin 2012	Non pas du tout !
257MEP 7juin 2012	Ah donc du coup vous faisiez le déplacement ?
258SR 7juin 2012	Oui, oui, oui !
259MEP 7juin 2012	Ah ! Ouaih ?
260SR 7juin 2012	Alors si ! c'était à mon avis le Palais des Papes !
261MEP 7juin 2012	Ah ?
262SR 7juin 2012	parce qu'on était très festival d'Avignon ?
263MEP 7juin 2012	D'accord, donc c'est une architecture !
264SR 7juin 2012	Une architecture et puis en plus, il y avait le musée !
265MEP 7juin 2012	Oui, oui ?
266SR 7juin 2012	Et en même temps les œuvres, pas les œuvres mais ah ! /.../ Les antiquités égyptiennes !
267MEP 7juin 2012	Ah oui, d'accord ! Ah ! bah ! Quand même ?
268SR 7juin 2012	Voilà pour les premières œuvres d'art
269MEP 7juin 2012	D'accord premières œuvres d'art !
270SR 7juin 2012	Mais j'ai baigné très tôt
271MEP 7juin 2012	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
272SR 7juin 2012	Versailles !
273MEP 7juin 2012	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 ?
274SR 7juin 2012	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 !
275MEP 7juin 2012	Versailles et le Louvre, donc c'est quand même de grands, de grandes œuvres ?
276SR 7juin 2012	Oui ! Et s'approprier ces grandes œuvres !
277MEP 7juin 2012	... 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)
278SR 7juin 2012	Définition de l'appropriation de l'œuvre d'art ? Ouaih non mais attend ! si, mais il faut que je re-plonge

	dedans
279MEP 7juin 2012	Ouah ! Ouah ! Avec tout le recule que tu avais, peut-être que tu pouvais ?
280SR 7juin 2012	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,
281MEP 7juin 2012	Ouah ! Ouah ?
282SR 7juin 2012	Quand même !
283MEP 7juin 2012	Ouah petite valise .
284SR 7juin 2012	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 !
285MEP 7juin 2012	Hum ! Hum ?
286SR 7juin 2012	C'est un bagage de connaissances, mais après pour soi aussi, parce que forcément, ça, ...ça ...construit en moi, une sensibilité
287MEP 7juin 2012	Oui ?
288SR 7juin 2012	Que je n'aurais pas eu
289MEP 7juin 2012	Ouah ?
290SR 7juin 2012	Si on m'avait guidé vers je sais pas autre chose !
291MEP 7juin 2012	Oui ?
292SR 7juin 2012	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
293MEP 7juin 2012	Hun hum ?
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,
295MEP 7juin 2012	Oui, oui ?
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.....
297MEP 7juin 2012	Non, prends ton temps !
298SR 7juin 2012	Et puis cette curiosité ! c'est ça !
299MEP 7juin 2012	Oui ?
300SR 7juin 2012	Voilà c'est ça je le vois comme une curiosité c'est une ouverture
301MEP 7juin 2012	Une ouverture ?
302SR 7juin 2012	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
303MEP 7juin 2012	Oui ?
304SR 7juin 2012	D'avoir, euh...
305MEP 7juin 2012	C'est un peu effet boummerang ?
306SR 7juin 2012	Oui, c'est ça !
307MEP 7juin 2012	On voit une œuvre puis on en voit une autre, puis on repart ?
308SR 7juin 2012	Oui et du coup comme on sait ce que c'est ça !
309MEP 7juin 2012	Oui ! Oui ?
310SR 7juin 2012	Qu'on est intéressé, on a envie de découvrir autre chose !
311MEP 7juin 2012	Hun hum hun hum
312SR 7juin 2012	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,
313MEP 7juin 2012	Hun hum ?
314SR 7juin 2012	Moi, ça m'a permis après de me détacher par exemple à un moment donné, où j'avais des parents qui par.../§§§/
315MEP 7juin 2012	Hum ?
316SR 7juin 2012	Tu vois ça m'a détaché, de... comme mes parents adorés le fauvisme,
317MEP 7juin 2012	Hun hum ?
318SR 7juin 2012	Donc c'était des choses, donc voilà les impressionnistes, donc euh
319MEP 7juin 2012	Hunhum ?
320SR 7juin 2012	Y a eu une période, je vais dire impressionniste, même chez moi !

321MEP 7juin 2012	Hun hum ?
322SR 7juin 2012	Et moi maintenant et là je peux plus les voir en peinture !
323MEP 7juin 2012	Ah oui (rire) ?
324SR 7juin 2012	C'est-à-dire que pour moi les impressionnistes c'est bon, j'ai vu ce que c'était
325MEP 7juin 2012	D'accord ! Ouaih ?
326SR 7juin 2012	Mais c'est pas quelque chose qui me plaît
327MEP 7juin 2012	Oui bon ! d'accord !
328SR 7juin 2012	Ça permet de se construire, ben çaaaaa...
329MEP 7juin 2012	Oui de se faire une ?
330SR 7juin 2012	D'avoir des choix
331MEP 7juin 2012	Hum ?
332SR 7juin 2012	Et puis d'avoir une critique oui
333MEP 7juin 2012	D'avoir cet esprit critique ?
334SR 7juin 2012	Oui ?
335MEP 7juin 2012	Sur l'œuvre, sur les œuvres, personnelles ?
336SR 7juin 2012	Oui !
337MEP 7juin 2012	Sur les œuvres, voilà personnelles cet esprit critique sur les œuvres mais de manière personnelle ?
338SR 7juin 2012	Oui ! Et qui est transférable je pense...
339 MEP 7juin 2012	Ah ouaih alors justement tu dis, transférable et tu dis je l'ai transmis à mes enfants, tu as transmis aussi aux élèves, donc du coup, on peut aller justement sur l'idée de la rencontre,
340SR 7juin 2012	Ben c'est ça, c'est surtout la curiosité
341MEP 7juin 2012	Ouaih ?
342SR 7juin 2012	Et l'envie de découvrir !
343 MEP 7juin 2012	D'accord ! d'accord ! Et ensuite tu places, dans le... t'avais mis Dominique Doré, tu sais ?
344SR 7juin 2012	Ah oui ! oui, oui, oui ! C'est important la place de l'artiste, là, oui !
345 MEP 7juin 2012	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 ?
346SR 7juin 2012	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 !
347 MEP 7juin 2012	Voilà, ouaih, c'est ça, c'est un problème quand même, c'est ça ?
348SR 7juin 2012	Et moi, ça me manque
349MEP 7juin 2012	Ça manque ?
350SR 7juin 2012	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,
351MEP 7juin 2012	Hun hum
352SR 7juin 2012	Je dis pas qu'il en faut pas, mais c'est encore plus s'éloigner de cette rencontre-là ! Pour moi !
353 MEP 7juin 2012	Mais parce que les œuvres du FRAC, y a... on peut faire venir les artistes ?
354SR 7juin 2012	On peut quand même ?
355MEP 7juin 2012	Ah bah ! Voilà ! Ben si ?
356SR 7juin 2012	Ah bah moi je savais pas
357MEP 7juin 2012	Si !
358SR 7juin 2012	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,
359MEP 7juin 2012	Ouaih ?
360SR 7juin 2012	C'est important
361MEP 7juin 2012	Ouaih ?
362SR 7juin 2012	Justement, tu rencontres une œuvre, mais t'as pas l'occasion de rencontrer l'artiste !
363MEP 7juin 2012	Ouaih ?
364SR 7juin 2012	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
365MEP 7juin 2012	Oui !
366SR 7juin 2012	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,
367MEP 7juin 2012	Hum ?

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	A 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...outil-là, rencontrer 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 ? »
9MEP 7juin 2012	Oui
390SR 7juin 2012	« pourquoi tu as fait ça ? », enfin voilà on avait des choses comme ça !
391 MEP 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	Hun hum ?
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
395MEP 7juin 2012	Hun hum ?
396SR 7juin 2012	Par rapport à la reproduction, donc c'est très compliqué !
397MEP 7juin 2012	Hun hum ?
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,
399MEP 7juin 2012	Oui, oui ?
400SR 7juin 2012	La discussion elle est quand même euh courte !
401 MEP 7juin 2012	Ça veut dire que pour toi, par exemple, euh, la rencontre avec l'œuvre d'art et avec l'artiste, il y a plus de choses, euh, quand y a rencontre, il y a un triangle c'est-à-dire euh, l'élève, l'artiste et l'œuvre d'art
402SR 7juin 2012	Hum ! Oui c'est ça !
403 MEP 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 ?
404SR 7juin 2012	Ben c'est-à-dire, oui les choses sont plus riches ! Parce qu'on va pas, on va, on va plus loin !
405MEP 7juin 2012	C'est parce ?
406SR 7juin 2012	Quand il y a l'auteur de l'œuvre !
407MEP 7juin 2012	D'accord on va plus loin et donc du coup, on peut revenir justement 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 qui 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 ce... 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	Ouah! Ouaih! (Inspiration!) Mais oui !
417MEP 7juin 2012	Qu'est-ce que t'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 allée jusque, ...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	Oui ouï oui ?
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	Ouah ! 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	Ouah !

452SR 7juin 2012	C'est à dire que ça pourrait être intéressant de se dire pourquoi pas j'expérimenterais pas en art !
453 MEP 7juin 2012	Ben oui pour voir si... ?
454SR 7juin 2012	Mais j'aurai quand même pas toutes les réponses
455 MEP 7juin 2012	Bien sûr, bien sûr ?
456SR 7juin 2012	Parce que je ne suis pas l'artiste (rire)
457 MEP 7juin 2012	Mais du coup
458SR 7juin 2012	Oui !
459 MEP 7juin 2012	Ça m'intéresse par exemple ce travail de démarche art et sciences, artis...
460SR 7juin 2012	Si par exemple sur les couleurs, on peut l'expérimenter !
461 MEP 7juin 2012	Bien sûr ?
462SR 7juin 2012	On se pose certaines questions, si tu veux travailler sur le clair-obscur ou de choses comme ça, on peut l'expérimenter
463 MEP 7juin 2012	Hum ?
434SR 7juin 2012	Mais on aura pas après l'intention... de l'artiste...
465 MEP 7juin 2012	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 !
466SR 7juin 2012	Oui ! Oui !
467 MEP 7juin 2012	Qu'est-ce que, a apporté, sur le plan de l'enseignement, aussi, par rapport aux élèves ?
468SR 7juin 2012	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 ! ?
469 MEP 7juin 2012	Hun hum
470SR 7juin 2012	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
471 MEP 7juin 2012	Hun hum
472SR 7juin 2012	Et de s'interroger après sur les phénomènes scientifiques
473 MEP 7juin 2012	Ouah ! Est-ce que ça rend pas plus flexible, bon je vais aller dans mon sens, est-ce que ça rend pas plus flexible, finalement le, la pensée ? 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 ?
474SR 7juin 2012	Mum !
475 MEP 7juin 2012	À un moment donné il faut qu'on statue en disant c'est ça ou c'est ça, et alors que l'art, ça...
476SR 7juin 2012	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!
477 MEP 7juin 2012	Y en a toujours aussi ?
478SR 7juin 2012	Mais effectivement à notre échelle, on peut démontrer certaines choses !
479 MEP 7juin 2012	Hum ! Et est-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 ?
480SR 7juin 2012	Non !
481 MEP 7juin 2012	Euh qu'est-ce que ?
482SR 7juin 2012	Enfin ça dépend après les programmes en général de l'école !
483 MEP 7juin 2012	De l'école oui ?
484SR 7juin 2012	De l'école primaire ?
485 MEP 7juin 2012	De l'école en général, oui, oui!
486SR 7juin 2012	Si ce que je trouve, enfin, il y a deux choses, alors je dirais « non » dans un premier temps !
487 MEP 7juin 2012	Hum ! Hum ?
488SR 7juin 2012	Parce que en... comment dire, alors attend, ... si il y a deux aspects, il y a l'aspect positif !
489 MEP 7juin 2012	Hum ?
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 !
493 MEP 7juin 2012	D'accord ! Hum ! Hum oui ?
494SR 7juin 2012	L'histoire des arts ! Ça ! Qui y était pas auparavant et ça je trouve ça très intéressant !
495 MEP 7juin 2012	Hum ?

496SR 7juin 2012	Parce que effectivement en même temps, tu vois l'année d'après c'est comme ça qu'on a lié !
497 MEP 7juin 2012	Oui ?
498SR 7juin 2012	J'étais sur l'histoire des arts !
499 MEP 7juin 2012	Oui ?
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 !
501 MEP 7juin 2012	Hum !hum ?
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 !
503 MEP 7juin 2012	Oui ?
504SR 7juin 2012	Et du coup, ma collègue avec qui on avait des confrontations, enfin on travaillait pas mal ensemble
505 MEP 7juin 2012	Hun hum ?
506SR 7juin 2012	On avait deux aspects de voir les choses, c'est que, elle, elle avait une formation histoire
507 MEP 7juin 2012	Hum ! hum ?
508SR 7juin 2012	Et moi la formation scientifique !
509 MEP 7juin 2012	Hum ! hum ?
510SR 7juin 2012	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
511 MEP 7juin 2012	Hum ! hum ?
512SR 7juin 2012	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 !
513 MEP 7juin 2012	Hun hum ! D'accord ! D'accord ! Et la rencontre se fait bien sûr, sur le plan de l'histoire des arts ça marche bien ?
514SR 7juin 2012	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,
515 MEP 7juin 2012	Ouah ?
516SR 7juin 2012	Et que j'aimerais bien recommencer !
517 MEP 7juin 2012	Ouah ?
518SR 7juin 2012	Plus tard, et faire cette frise justement, parce que même avec des grandes sections !
519 MEP 7juin 2012	Ouah ?
520SR 7juin 2012	Les GS, c'est important qu'ils aient un aperçu comme ça !
521 MEP 7juin 2012	Du temps ?
522SR 7juin 2012	Du temps et même au niveau de l'art !
523 MEP 7juin 2012	Ouah et un... ?
524SR 7juin 2012	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 !
525 MEP 7juin 2012	Hum ?
526SR 7juin 2012	Tu vois ça aurait pu être intéressant de rajouter, tiens d'ailleurs je pourrais le rajouter pour l'année prochaine puisqu'on continue, (rire)
527 MEP 7juin 2012	Ouah ! Ouah ?
528SR 7juin 2012	Tiens de me dire, tiens y a aussi l'histoire de l'écriture !
529 MEP 7juin 2012	Oui, bien sûr, bien sûr !
530SR 7juin 2012	Et hum ! bon ben la trace on commence par l'art pariétal ok, c'est le début !
531 MEP 7juin 2012	Hum !
532SR 7juin 2012	Et puis après l'écriture, les enluminures, les manuscrits, tu vois on était, on aurait pu faire
533 MEP 7juin 2012	Les manuscrits ?
534SR 7juin 2012	Les manuscrits, on aurait pu faire ça !
535 MEP 7juin 2012	Bien sûr ! Bien sûr !
536SR 7juin 2012	Je l'ai pas fait, mais ça c'est un plus
537 MEP 7juin 2012	D'accord ! d'accord !
538SR 7juin 2012	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 !
539 MEP 7juin 2012	Alors, y vont pas assez loin, parce que, en fait y ...
540SR 7juin 2012	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...
541 MEP 7juin 2012	L'intention, vas-y, vas-y ?

542SR 7juin 2012	Ouah, mais ça manque ça même si c'est dit ! Je sais plus parfois parce que je confonds avec 2002, (rire)
543 MEP7juin 2012	Ouah ! (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	Ouah ?
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 médiums, 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, 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	Ouah, ouah ?
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	Ouah ?
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 p..., 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 mon... 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 !

588SR 7juin 2012	Oui !
589MEP 7juin 2012	Voilà ?
590SR 7juin 2012	On est dans cette pratique
591MEP 7juin 2012	Oui, oui, enfin bon, on est alors c'est la pratique
592SR 7juin 2012	Oui, alors c'était la pratique j'ai pas le bon terme, j'étais plus sur technique
593MEP 7juin 2012	Mais tout le monde, tout le monde !
594SR 7juin 2012	Voilà !
595MEP 7juin 2012	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 !
596SR 7juin 2012	Avant oui !
597MEP 7juin 2012	Parce que avant on apprenait et on disait voilà « c'est de la technique » !
598SR 7juin 2012	Oui !
599MEP 7juin 2012	Mais c'est plus de la pratique, parce que si je mets du fusain, de la colle, machin etc...
600SR 7juin 2012	Hum !
601 MEP 7juin 2012	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
602SR 7juin 2012	C'est sûr !
603 MEP 7juin 2012	Voilà ! Et faut faire des traits comme ça !
604SR 7juin 2012	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 !
605 MEP 7juin 2012	Hum ?
606SR 7juin 2012	Donc les découvertes, vont être différentes aussi !
607 MEP 7juin 2012	Hun hum ! Et oui !
608SR 7juin 2012	Parce que le même outil sur des différents supports, on va avoir différentes découvertes !
609 MEP 7juin 2012	Hun hum !
610SR 7juin 2012	Ou comme tu dis, le même outil, mais on cherche toutes les façons de faire, j'en sais rien, un trait ou de remplir sa feuille, ou voilà, on aura des, des traits différents avec le fusain, y en a qui vont faire ça, y en qui vont faire du trait !
611MEP 7juin 2012	Mais ça veut dire que là c'est l'enseignant qui va créer la situation ?
612SR 7juin 2012	Oui !
613 MEP 7juin 2012	Pour et donc du coup y faut des compétences au niveau de l'enseignant, par rapport à créer ces situations ?
614SR 7juin 2012	...ben oui et non, parce que je pense, enfin bon !
615 MEP 7juin 2012	Ouah !
616SR 7juin 2012	On se les construit avec l'expérience de l'enseignement ! Parce que moi j'ai appris beaucoup de choses !
617 MEP 7juin 2012	Donc générale ?
618SR 7juin 2012	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,
619MEP 7juin 2012	Mum ?
620SR 7juin 2012	J'avais pas du tout, euh... la fibre expérimentale... même si oui j'avais envie de ça, sans entre guillemets « être artiste » !
621MEP 7juin 2012	Entre guillemets « être artiste »
622SR 7juin 2012	Oui ! Voilà, j'ai expérimenté des choses, mais c'est jamais allé très loin, donc j'ai quand même beaucoup appris
623MEP 7juin 2012	Mum ?
624SR 7juin 2012	Dans mon métier
625 MEP 7juin 2012	D'accord! D'accord!
626SR 7juin 2012	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
627 MEP 7juin 2012	Mum !
628SR 7juin 2012	Les craies sèches et les craies grasses ! Comme ça !
629 MEP 7juin 2012	Mum ?
630SR 7juin 2012	On va voir ce que ça donne ! Ca permet de se construire euh,
631MEP 7juin 2012	Ça veut dire que pendant que, eux sont en train d'expérimenter, vous, vous vous créez des compétences ?
632SR 7juin 2012	Moi !
633MEP 7juin 2012	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, 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' observes ?
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 euh, 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...

677 MEP 7juin 2012	Oui, oui, le parallèle ?
678SR 7juin 2012	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 !...euh...
679MEP 7juin 2012	Pensé, l'imprévu ?
680SR 7juin 2012	Pensé, l'imprévu qui permet de, après d'orienter ta séance !
681 MEP 7juin 2012	Hum, hum ?
682SR 7juin 2012	Vers autre chose !
683 MEP 7juin 2012	D'accord ?
684SR 7juin 2012	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
685 MEP 7juin 2012	Oui, oui, d'accord, d'accord, en fait, tu contournes ou tu détournes des choses, mais, même si ton objectif reste là ?
686SR 7juin 2012	Hum, ouaih !
687 MEP 7juin 2012	Tu arrives à détourner les choses pour amener les élèves à, mais en prenant leur parcours à eux ?
688SR 7juin 2012	Oui, par exemple on avait travaillé sur la tâche,
689 MEP 7juin 2012	Hum ?
690SR 7juin 2012	Ben justement parce que selon qu'on utilisait le support mouillé ou sec on a des contours net ou flou
691 MEP 7juin 2012	Hum, hum !
692SR 7juin 2012	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
693 MEP 7juin 2012	Hum ?
694SR 7juin 2012	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 !
695 MEP 7juin 2012	Oui, oui
696SR 7juin 2012	Bon, même si c'était plus ou moins prévisible, mais savoir lâcher, là, sinon, et
697 MEP 7juin 2012	Hum, hum ?
698SR 7juin 2012	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 !
699 MEP 7juin 2012	Eh oui ?
700SR 7juin 2012	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.
701 MEP 7juin 2012	Hum ?
702SR 7juin 2012	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
703 MEP 7juin 2012	Hum, donc là il y a un impact de l'œuvre d'art directement ?
704SR 7juin 2012	Oui !
705 MEP 7juin 2012	Sur leur travail ?
706SR 7juin 2012	Même si on les guide,
707 MEP 7juin 2012	Oui, oui ?
708SR 7juin 2012	Parce que forcément !
709 MEP 7juin 2012	C'est sûr !
710SR 7juin 2012	Parce que quand je les ai amenés voir cette expo, j'avais une idée précise derrière !
711 MEP 7juin 2012	Bien sûr, bien sûr ?
712SR 7juin 2012	Sinon, je serai pas allée voir cette expo !
713 MEP 7juin 2012	Bien sûr, non, 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 résonance attendue ?
714SR 7juin 2012	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
715 MEP 7juin 2012	Hum !
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 !
717 MEP 7juin 2012	C'est...
718SR 7juin 2012	Je prenais pas de risques dans l'expérimentation !
719 MEP 7juin 2012	Ouah, 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 tâtonne nous aussi, on prend un

	risque, on sait pas du tout
721 MEP 7juin 2012	Ouah ?
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	Ouah, 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 !

767 MEP 7juin 2012	Ouah ! Le côté création, ou créativité, n'existe pas ?
768SR 7juin 2012	Ben c'est ça, l'artiste en lui-même, c'est celui qui justement, il a, il va au-delà de la technique...
769 MEP 7juin 2012	Il fait le pas ! ah oui tout à fait ! tout à fait !
770SR 7juin 2012	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,
771 MEP 7juin 2012	Hum, hum !
772SR 7juin 2012	Je suis pas artiste !
773 MEP 7juin 2012	Mais t'étais dans l'expérimentation ? tout à fait !
774SR 7juin 2012	Oui, mais je suis pas une artiste (rire)
775 MEP 7juin 2012	Oui, mais bon !
776SR 7juin 2012	Ah j'ai expérimenté !
777 MEP 7juin 2012	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 ?
778SR 7juin 2012	Voilà ! C'est le plaisir aussi de découvrir !
779 MEP 7juin 2012	Voilà, voilà ! Le meilleur souvenir que t'as avec des élèves autour d'une œuvre d'art, ce serait quoi ? Un truc où tu t'es dit « ah bon sang, je suis contente d'avoir fait ce travail autour de l'œuvre d'art ! » ?
780SR 7juin 2012	Attends je fais un rewind...
781 MEP 7juin 2012	Oui, oui ! (rire) rewind !
782SR 7juin 2012	Parce que malgré tout quand je fais le compte il en est passé pas mal au final ! (rire)
783 MEP 7juin 2012	Ben oui, oui ?
784SR 7juin 2012	Finalement avec les élèves !
785 MEP 7juin 2012	Oui, du coup, avec la petite galerie, etc., y a quand même beaucoup de choses qui se sont faites ?
786SR 7juin 2012	Oui, oui ! Et même tu vois, là où je suis contente aussi c'est de la progression, enfin, nous, comment nous on a progressé !
787 MEP 7juin 2012	Ouah ?
788SR 7juin 2012	Aussi par rapport à nos débuts de la petite galerie !
789 MEP 7juin 2012	Ouah, parce que ?
790SR 7juin 2012	On est plus performant !
791 MEP 7juin 2012	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 ?
792SR 7juin 2012	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 !
793 MEP 7juin 2012	Hum hum
794SR 7juin 2012	Où on avait fait venir Frédéric Périmon, je sais pas si tu connais
795 MEP 7juin 2012	Oui, oui, vaguement, j'ai ?
796SR 7juin 2012	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 ? »
797 MEP 7juin 2012	(rire)
798SR 7juin 2012	« 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)
799 MEP 7juin 2012	(Rire) !
800SR 7juin 2012	Et on s'est retrouvé avec les élèves !
801 MEP 7juin 2012	Ouah ?
802SR 7juin 2012	Et bon, comment on commence ? (rire)
803 MEP 7juin 2012	(rire)
804SR 7juin 2012	Et bon ça c'était l'exploit, j'avoue que ça
805 MEP 7juin 2012	C'était spontané quoi ?
806SR 7juin 2012	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 !
807 MEP 7juin 2012	Ouah, ouah !
808SR 7juin 2012	Ça, ça éveille la curiosité, les engrenages !
809 MEP 7juin 2012	Les engrenages ?
810SR 7juin 2012	L'aspect scientifique, alors là l'aspect scientifique à fond !

811 MEP 7juin 2012	Ouah ?
812SR 7juin 2012	Et en même temps, ils, ils, c'est génial, ils, on part dans l'imaginaire, vraiment
813 MEP 7juin 2012	Hum, hum ?
814SR 7juin 2012	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 !
815 MEP 7juin 2012	D'accord
816SR 7juin 2012	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 !
817 MEP 7juin 2012	Parfois ils ont pas les compétences ?
818SR 7juin 2012	Oui, c'était difficile, oui voilà, c'est difficile, par contre, on avait fait un truc c'était Enzo !
819 MEP 7juin 2012	Oui ?
820SR 7juin 2012	C'est Enzo ? oui, c'est Enzo ? L'artiste ?
821 MEP 7juin 2012	Oui ?
822SR 7juin 2012	Euh ! Enzo, il avait créé un truc que pour l'école !
823 MEP 7juin 2012	Ah oui ?
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 sabliesses ! »
825 MEP 7juin 2012	Hum, hum ?
826SR 7juin 2012	Tu vois le truc, et en fait quand on a lancé les élèves, là-dessus
827 MEP 7juin 2012	Hum, hum ?
828SR 7juin 2012	Nous on avait, bon on a écrit l'histoire, ... ils voyaient des sabliesses partout !
829 MEP 7juin 2012	(Rire)
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
831 MEP 7juin 2012	Ah ouaih, ouaih, d'accord ?
832SR 7juin 2012	A partir d'un truc ! Tout simple !
833 MEP 7juin 2012	Oui, oui ?
834SR 7juin 2012	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
835 MEP 7juin 2012	Oui, oui, ah c'est bien ce mot « magique » ?
836SR 7juin 2012	Ouah !
837 MEP 7juin 2012	C'est magique, ce côté, de la magie de l'œuvre quoi
838SR 7juin 2012	C'est magique, ouaih y a ce côté magique de l'œuvre, ouaih
839 MEP 7juin 2012	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. ?
840SR 7juin 2012	Oui !
841 MEP 7juin 2012	Ça veut dire que, on a peut-être en tête cette idée de magie ?
842SR 7juin 2012	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
843 MEP 7juin 2012	Oui ?
844SR 7juin 2012	Euh ça doit faire !
845 MEP 7juin 2012	C'est justement ?
846SR 7juin 2012	Quand y rentraient dans la petite galerie, à Sète, ils disaient « aahhhhh » !
847 MEP 7juin 2012	Oui, voilà !
848SR 7juin 2012	Rien que ça, « c'est beau » !
849 MEP 7juin 2012	Ça suffit quoi ?
850SR 7juin 2012	Ça suffit !
851 MEP 7juin 2012	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 ?
852SR 7juin 2012	Plus d'émerveillement !
853 MEP 7juin 2012	Plus d'émerveillement, tout à fait qui fait que, du coup, on est réellement sur euh, ouaih, de l'intérêt à croiser, les deux, parce que la rigueur de la science, ça peut justement aider aussi ?
854SR 7juin 2012	Oui !
855 MEP 7juin 2012	Euh, l'artiste ou l'œuvre pour justement, pour organiser, il y a des artistes qui travaillent aussi justement sur

	cette, sur ce, oui, cette nécessité de la science, on l'a vu dans les tableaux, dans les œuvres anciennes, mais bon aujourd'hui y a des artistes qui travaillent, là-dessus ?
856SR 7juin 2012	Après tu vois, il y a un risque , et je l'ai vu cette année !
857 MEP 7juin 2012	Hum, hum ?
858SR 7juin 2012	C'est un truc, j'ai, c'est euh, il faut, il y a quand même un risque je pense avec la petite galerie !
859 MEP 7juin 2012	Oui ?
860SR 7juin 2012	C'est de ne pas la banaliser
861 MEP 7juin 2012	Alors oui ! c'est bien parce que je voulais venir dessus, le rôle de cette petite galerie, là ! alors ?
862SR 7juin 2012	Il faut garder une marge, parce que, là, j'avais un peu l'impression cette année !
863 MEP 7juin 2012	Hum ! Hum !
864SR 7juin 2012	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
865 MEP 7juin 2012	Ouah, ouah, donc y a plus le côté un peu emballage, mystérieux, cadeau ?
866SR 7juin 2012	Ben oui, exactement !
867 MEP 7juin 2012	D'accord, d'accord ?
868SR 7juin 2012	Et je trouve ça dommage !
869 MEP 7juin 2012	Oui ?
870SR 7juin 2012	Parce que justement il faut que ça garde ce côté, un peu magique, un peu exceptionnel !
871 MEP 7juin 2012	Et donc pour garder ça, alors, qu'est-ce qu'il faut ? Ça veut dire qu' il faut un dispositif, un peu spécifique pour la rencontre ?
872SR 7juin 2012	Oui, alors ! C'est soit, alors peut-être cette année comme on avait pas de rencontre directe avec l'artiste !
873 MEP 7juin 2012	Ouah ?
874SR 7juin 2012	Ça a perdu son charme !
875 MEP 7juin 2012	Ouah ?
876SR 7juin 2012	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 !
877 MEP 7juin 2012	Bien sûr ?
878SR 7juin 2012	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.
879 MEP 7juin 2012	Hum, hum ?
880SR 7juin 2012	On fait une visite on s'en va et on en parle plus quoi !
881 MEP 7juin 2012	Oui c'est comme travaillé sur le mouvement du corps et on peut le voir et on peut ne pas le comprendre ?
882SR 7juin 2012	Oui enfin voilà, c'est !
883 MEP 7juin 2012	Alors que si on y va ?
884SR 7juin 2012	Je pense, voilà, cette dimension là, faut pas qu'elle disparaisse
885 MEP 7juin 2012	Ouah, ouah, donc cette dimension du coup, ce triangle quoi ?
886SR 7juin 2012	Oui ! (Euvre-artiste-élève !
887 MEP 7juin 2012	Qui est nécessaire ?
888SR 7juin 2012	Puis un travail d'équipe !
889 MEP 7juin 2012	Oui ?
890SR 7juin 2012	Qui permet ben de, dynamiser ce... tu vois cette année à Sète
891 MEP 7juin 2012	Ben ça c'est des compétences, aussi, à construire ?
892SR 7juin 2012	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
893 MEP 7juin 2012	Ouah ?
894SR 7juin 2012	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 !
895 MEP 7juin 2012	Oui ?
896SR 7juin 2012	Et là, le directeur change !
897 MEP 7juin 2012	Encore ?
898SR 7juin 2012	Donc, je suis pas sûre que ce soit quelque chose qui va être repris en main, hum !
899 MEP 7juin 2012	Ouah d'accord ! C'est un peu dommage, oui effectivement !
900SR 7juin 2012	Parce que c'est sûr, je regardais tes questions après ... « comment tu le vois cette outil ? »
901 MEP 7juin 2012	Ouah, ouah ?
902SR 7juin 2012	« 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	Ouah ? 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 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 !
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, pfff, 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	Ouah, 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 était ?
922SR 7juin 2012	Qui avait cette idée là ! Un peu vieillotte 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, vieillotte, 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	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 que 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	Ouah ?
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 ?
938SR 7juin 2012	Oui c'est ce qu'il s'est passé, tout à fait !
939 MEP 7juin 2012	Où ils décrivent ?
940SR 7juin 2012	Ça on le fera
941 MEP 7juin 2012	La démarche, voilà ?
942SR 7juin 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 7juin 2012	Hum, hum ?
944SR 7juin 2012	Donc c'est ce qu'on a toujours fait, après à Sète !
945 MEP 7juin 2012	Exact !
946SR 7juin 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, ben tous mes projets, eh ben y sont écrits !
947 MEP 7juin 2012	Oui ?
948SR 7juin 2012	Toutes mes démarches !
949 MEP 7juin 2012	Oui ? Oui ?
950SR 7juin 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 7juin 2012	Bien sûr, bien sûr !
952SR 7juin 2012	Mais, euh, c'est ! On l'a fait !
953 MEP 7juin 2012	Hum, hum !
954SR 7juin 2012	Et j'avais une collègue, je savais, on travaillait ensemble, maintenant elle est à la retraite, elle faisait la même chose !
955 MEP 7juin 2012	Oui, oui, ouaih ?
956SR 7juin 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 7juin 2012	Ouah ! Oui d'accord donc du coup y a... euh bon ! Euh je sais pas ?
958SR 7juin 2012	Eh ben je voulais savoir si t'avais d'autres choses à me ?
959 MEP 7juin 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 ?
960SR 7juin 2012	Ah oui, voilà tout à fait ! Etre 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'asseoir devant !
961 MEP 7juin 2012	D'être dans quelque chose qui soit moins fort ?
962SR 7juin 2012	Comme quand on lit un livre !
963 MEP 7juin 2012	Comme quand on lit un livre, voilà justement ?
964SR 7juin 2012	Voilà !
965 MEP 7juin 2012	Ben voilà si après tu veux ?
966SR 7juin 2012	J'espère que j'ai bien répondu ? (rire)
967 MEP 7juin 2012	Non ! Non c'est bien ! J'avais préparé plein de questions, parce que voilà je voulais un peu faire l'état, mais donc !
968SR 7juin 2012	Ouah !
969 MEP 7juin 2012	Donc du coup j'ai revu ton mémoire et ensuite conclure ?
970SR 7juin 2012	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 !
971 MEP 7juin 2012	Oui c'est ça, oui ?
972SR 7juin 2012	Euh, ça m'avait vraiment plus de, de l'avoir mis en œuvre, vraiment du début !
973 MEP 7juin 2012	Ouah
974SR 7juin 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 7juin 2012	Oui, oui ?
976SR 7juin 2012	A la fois pour les enfants et pour les enseignants !
977 MEP 7juin 2012	Oui ! Oui ben oui, c'est ça ?
978SR 7juin 2012	Parce que nous ça nous a permis, mais même d'un point de vue personnel, pas que, en tant qu'enseignant

979 MEP 7juin 2012	Oui ? Oui ?
980SR 7juin 2012	Pas en tant qu'enseignant, la personne lambda,
981 MEP 7juin 2012	Les deux à la fois ?
982SR 7juin 2012	Les deux, c'est-à-dire que sur les deux aspects à la fois !
983 MEP 7juin 2012	Professionn... ?
984SR 7juin 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 7juin 2012	Ça favorise le travail d'équipe
986SR 7juin 2012	Cette année ça fait qu'un an que j'y suis,
987 MEP 7juin 2012	Oui ?
988SR 7juin 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 7juin 2012	Question de confiance aussi ?
990SR 7juin 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 7juin 2012	Oui ?
992SR 7juin 2012	Tous hum ! Il faut déjà apprendre à se connaître à...
993 MEP 7juin 2012	Oui, pour pouvoir travailler ensemble ?
994SR 7juin 2012	Oui puis Pauline, j'ai l'avantage, je parle de Pauline, parce qu'on a, on se connaissait nous, d'avant !
995 MEP 7juin 2012	D'accord ?
996SR 7juin 2012	Et en plus on fait le même niveau, donc ça a été plus facile
997 MEP 7juin 2012	Hum !
998SR 7juin 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 7juin 2012	Bien sûr !
1000SR 7juin 2012	Avoir des repères dans l'école, ça va être plus facile pour moi, l'année prochaine !
1001MEP 7juin 2012	Bien sûr !
1002SR 7juin 2012	Donc là à Sète, j'avais déjà une, une assise dans l'école, avec mes collègues !
1003 MEP 7juin 2012	Hum, hum ?
1004SR 7juin 2012	On s'entendait bien, on se connaissait !
1005 MEP 7juin 2012	Hum hum ?
1006SR 7juin 2012	Bon c'est vrai que ça a permis de travailler !
1007 MEP 7juin 2012	Oui ! Oui ! L'enchaînement se fait après ?
1008SR 7juin 2012	Oui ! Mais c'est un outil aussi bien pour les enseignants que pour les élèves, quoi !
1009 MEP 7juin 2012	Mais c'est bien que tu dises ça ?
1010SR 7juin 2012	Ah oui, ah oui !
1011 MEP 7juin 2012	Parce que du coup, ça veut dire que cet outil, pour les enseignants, c'est euh, construire des compétences, c'est euh ?
1012SR 7juin 2012	Enfin du coup, moi je sais que, je pourrais plus travailler autrement !
1013 MEP 7juin 2012	Hum, hum ! Ca influence aussi les autres disciplines... ?
1014SR 7juin 2012	Parce que même si il y a pas de petite galerie ? Ouaih !
1015 MEP 7juin 2012	Quand je dis disciplines...
1016SR 7juin 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 7juin 2012	(Rire) Ouaih ?
1018SR 7juin 2012	Soit, tant ou à créer ma classe petite galerie !
1019 MEP 7juin 2012	Oui
1020SR 7juin 2012	Ouaih, mais tu vois je pourrais pas travailler autrement
1021 MEP 7juin 2012	Oui ! ouaih d'accord, tu pourrais plus travailler autrement ?
1022SR 7juin 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 7juin 2012	Ou se poser la question de savoir si ça ferme des portes ou si ça en ouvre d'autres ?
1024SR 7juin 2012	Moi, je pense...Oui voilà !
1025 MEP 7juin 2012	Est-ce que ça n'ouvre pas plus que ça ne ferme ? Hun quand même ?

1026SR 7juin 2012	Je pense aussi !!! Oui si parce qu'après tu as la chute sur les sciences, il y a plein de, j'ai toujours, en tête mon projet de sciences et fiction tu vois !
1027 MEP 7juin 2012	Oui, oui ?
1028SR 7juin 2012	Sur la fiction et de trouver ce... la fiction même dans l'œuvre...
1029 MEP 7juin 2012	La littérature... Au niveau de l'histoire des arts ?
1030SR 7juin 2012	Oui ! Oui !
1031 MEP 7juin 2012	Y a des choses intéressantes, parce que dans la fiction il y a la possibilité d'aller ouvrir ?
1032SR 7juin 2012	Oui et sur les arts visuels en général, le cinéma, plein de choses... ? Puis même sur la littérature !
1033 MEP 7juin 2012	La littérature, bien sur ouaih ?
1034SR 7juin 2012	Moi j'avoue que pour le moment, je me suis trouvée ma façon de travailler pour..., ma démarche !
1035 MEP 7juin 2012	D'accord c'est bien, d'accord t'as construit tes propres compétences, à toi !
1036SR 7juin 2012	Et voilà !
1037 MEP 7juin 2012	Ok, bon ben voilà ?
1038SR 7juin 2012	C'est encore en construction !
1039 MEP 7juin 2012	Tu veux pendre un petit café
1040SR 7juin 2012	J'espère que ça a été ?
1041 MEP 7juin 2012	Oui !
1042SR 7juin 2012	C'est intéressant pour moi aussi parce que ça m'a permis de réfléchir pour l'année prochaine, vu qu'on continue sur ce sujet !

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	Ouah !
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 ? (<i>Quality</i> ¹⁴² , une affiche de Paul Rand datant de 1990 ; <i>Blue painted head</i> ¹⁴³ , <i>Red painted head</i> ¹⁴⁴ , sculptées en 2006 par l'artiste indien Ravinder Reddy ; <i>Salut Sally</i> ¹⁴⁵ , toile peinte en 1979 par Joan Mitchell ; <i>Sans titre</i> ¹⁴⁶ , œuvre de Valentin Caron qui utilise le tissage (2002); <i>Favela</i> 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	Hun c'est ça, oui, oui ceux-là aussi, d'ailleurs, oui même ça ! Hun 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	Ouah ! Ouaih ?
31SD 20 juin 2012	C'est complètement conditionné, quoi
32MEP 20 juin 2012	Alors, je vais peut-être aller sur ma question 2 ^{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	Ouah ! 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	Ouah 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, eh !
42MEP 20 juin 2012	C'était costaud, quand même déjà, Blueberry ?
43SD 20 juin 2012	Ouah, ouaih, je comprenais rien !

¹⁴² BEAUX-ARTS MAGAZINE (N°275, MAI 2007, PAGE 69)

¹⁴³ BEAUX-ARTS MAGAZINE (N°268, OCTOBRE 2006, PAGE DE COUVERTURE)

¹⁴⁴ BEAUX-ARTS MAGAZINE (N°268, OCTOBRE 2006, PAGE 72)

¹⁴⁵ BEAUX-ARTS MAGAZINE (N°270, DECEMBRE 2006, PAGE 126)

¹⁴⁶ BEAUX-ARTS MAGAZINE (N°285, MARS 2008, PAGE 55)

¹⁴⁷ BEAUX-ARTS MAGAZINE (N°298, AVRIL 2009, PAGE 125)

44MEP 20 juin 2012	Oui, oui, d'accord, tu voyais les images ?
45SD 20 juin 2012	C'était 13 ans, pré-ado, ado, pré-ado,
46MEP 20 juin 2012	D'accord ?
47SD 20 juin 2012	Mais voilà c'était esthétique
48 MEP 20 juin 2012	Ah ouaih ?
49SD 20 juin 2012	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 !
50 MEP 20 juin 2012	Ouah ! Et tu te souviens pourquoi, qu'est-ce qui faisait ?
51SD 20 juin 2012	C'était « Esthétique »
52 MEP 20 juin 2012	Esthétique ?
53SD 20 juin 2012	C'était esthétique, ça me plaisait franchement, quoi, j'avais envie de lire ça ! La beauté de l'image
54 MEP 20 juin 2012	Ouah ! La beauté de l'image ?
55SD 20 juin 2012	J'ai accepté de lire un livre, et tout, pour avoir droit à la bande dessinée, quoi !
56 MEP 20 juin 2012	Ahhh ?
57SD 20 juin 2012	C'est extraordinaire !
58 MEP 20 juin 2012	Ouah d'accord ?
59SD 20 juin 2012	C'est vraiment, c'est physique, quoi !
60 MEP 20 juin 2012	D'accord, au oui, c'est physique et après donc progressivement un œuvre d'art, plutôt peinture, ou sculpture ?
61SD 20 juin 2012	Euh, alors, mes parents, ils m'avaient emmené au musée, tout ça, ça m'intéressait pas tu vois !
62 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
63SD 20 juin 2012	Et en 1 ^{ère} , 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,
64 MEP 20 juin 2012	Ouah (rire)
65SD 20 juin 2012	Et donc je me suis dit, il faut que j'en fasse un peu quelque chose, quoi
66 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
67SD 20 juin 2012	Donc du coup j'ai fait le cours d'arts plastiques du lycée
68 MEP 20 juin 2012	Oui ?
69SD 20 juin 2012	Et là on a étudié Matisse et d'autres !
70MEP 20 juin 2012	D'accord ?
71SD 20 juin 2012	Kandinsky, tu vois je sais plus dans quel ordre
72MEP 20 juin 2012	Ouah, d'accord ?
73SD 20 juin 2012	La première fois c'é...
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 !
76 MEP 20 juin 2012	Oui ?
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
78 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
79SD 20 juin 2012	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 ferai quelque chose, et tout ça, du style avec des grandes têtes,
80 MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
81SD 20 juin 2012	Je me suis toujours dit ça !
82 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
83SD 20 juin 2012	A la limite,..je te dirai que c'est Geneviève Asse, qui est
84 MEP 20 juin 2012	Qui était euh ?
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,
86 MEP 20 juin 2012	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 ?
87SD 20 juin 2012	Quand est-ce que... ah ça !
88 MEP 20 juin 2012	Toute suite, c'est-à-dire que quand t'as pris ?
89SD 20 juin 2012	Ben tu sais moi, en fait, je vais jamais, je vais jamais au musée, ouaih !
90 MEP 20 juin 2012	Tu vas jamais au musée, mais pourtant t'as été à Beaubourg ?

91SD 20 juin 2012	Avec mes élèves ?
92 MEP 20 juin 2012	Oui avec tes élèves ?
93SD 20 juin 2012	Ben alors, moi oui, je vais tout le temps au musée, mais avec mes élèves, euh, nan, je vais jamais ouaih ! C'est-à-dire que c'est euh,
94 MEP 20 juin 2012	C'est-à-dire en fait que toi tu rencontres les œuvres d'art ?
95SD 20 juin 2012	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 !!!
96 MEP 20 juin 2012	D'accord, oui, oui ?
97SD 20 juin 2012	Cette année, tu sais, par exemple cette année, je me suis vraiment basé sur l'entretien, que j'ai eu ça, comme projet !
98MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
99SD 20 juin 2012	Avec euh, Anne, Anne Dumonteil, qui m'a aiguillé dans ma soutenance !
100MEP 20 juin 2012	Oui ?
101SD 20 juin 2012	Je me suis vraiment basé là-dessus pour tout construire ! L'entretien des élèves !
102MEP 20 juin 2012	Ouah, ouaih ?
103SD 20 juin 2012	C'est vraiment à fond, et c'est sur la consigne !
104MEP 20 juin 2012	Ouah, Ouaih, t'as raison, t'as raison !
105SD 20 juin 2012	Et voilà, attends, je me perds !
106MEP 20 juin 2012	Donc je disais !
107SD 20 juin 2012	Ouah! Ouaih
108MEP 20 juin 2012	La première fois où tu mets en pratique en tant qu'enseignant, tu intègres le travail en arts plastiques et la référence, puisque bon, si tu travailles pas sur les œuvres d'art ?
109SD 20 juin 2012	Moi je travaille avec la reproduction,
110MEP 20 juin 2012	Voilà ! quand est-ce que tu te dis, à un moment donné, bon ça il faut vraiment que je le mette en place, il faut que j'y arrive ?
111SD 20 juin 2012	Euh !
112MEP 20 juin 2012	Ou qu'est-ce qui déclenche ça, qu'est-ce qui fait que à un moment donné tu te dis, ça ou ça ?
113SD 20 juin 2012	En fait y a pas un moment donné, où je me dis, il faut faire, c'est, enfin, c'est plutôt global, je me dis globalement, il faut le faire, parce que pour moi, c'était un de mes objectifs, c'était d'amener aussi, de la culture, euh, c'est d'amener, tu vois je sais pas exactement, j'ai pas encore assez réfléchi sur le terme de culture, légitime
114MEP 20 juin 2012	Oui, hum hum ?
115SD 20 juin 2012	Puis avec un copain à l'école, on a, on a beaucoup de discussion là-dessus !
116MEP 20 juin 2012	Ouah ?
117SD 20 juin 2012	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 §§§
118MEP 20 juin 2012	D'accord ?
119SD 20 juin 2012	Comme une oppression , je me lance dans un truc compliqué là !
120MEP 20 juin 2012	Ouah, Ouaih, tu veux dire qu'effectivement il y a une culture, sur laquelle on doit être tous rassemblés ?
121SD 20 juin 2012	A un moment donné, ouaih, il s'agit de ça, bien sûr il y a la culture, c'est celui-là qui est choisi pour être au Louvre, ben c'est aussi quand même, c'est aussi pour ça, parce qu'il a été choisi pour être au Louvre, qu'on va le regarder !
122MEP 20 juin 2012	« Le regarder » d'accord ?
123SD 20 juin 2012	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 !
124 MEP 20 juin 2012	En fonction de ce que font, ça veut dire ?
125SD 20 juin 2012	Et du choix des œuvres !
126 MEP 20 juin 2012	Est-ce que le fait que tu, euh, pointe, par rapport aux travaux des élèves, est-ce que tu penses, je sais pas, je te pose la question, est-ce que tu penses que ça vient du fait que toi-même, tu rencontres des œuvres d'art et du coup tu as un autre œil, un autre regard sur le travail des élèves ?
127SD 20 juin 2012	Oui et Hum hum !
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 !
130 MEP 20 juin 2012	Tu transfères 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
131SD 20 juin 2012	Oui, c'est exact!
132 MEP 20 juin 2012	Hun avec des reproductions ?
133SD 20 juin 2012	Oui moi c'est quasiment toujours ça,
134 MEP 20 juin 2012	Voilà ?
135SD 20 juin 2012	J'ai rarement commencé par montrer des œuvres, tu vois, tu sais
136 MEP 20 juin 2012	Oui d'accord ?
137SD 20 juin 2012	En général on se lance à partir d'un thème, euh, ou d'objet tu vois !
138 MEP 20 juin 2012	Hum hm !?
139SD 20 juin 2012	Et à un moment donné, ensuite, je décide, de montrer des œuvres pour euh, pour influencer leurs productions
140 MEP 20 juin 2012	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
141SD 20 juin 2012	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
142 MEP 20 juin 2012	Oui ?
143SD 20 juin 2012	Même dans une œuvre ils vont pas tous être marqués par la même chose dans l'œuvre
144 MEP 20 juin 2012	Dans l'oeuvre! C'est vrai ?
145SD 20 juin 2012	Mais par contre, ils vont toujours être influencés !
146 MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
147SD 20 juin 2012	C'est à dire, peut-être pas le 1 ^{er} , peut-être pas le 2 ^{ème} , mais au bout d'un moment, ils sont influencés par ce qu'on leur a montré ça c'est sûr !
148 MEP 20 juin 2012	Et ça, c'est quand même une compétence que t'as construite ?
149SD 20 juin 2012	Hum hum, oui, oui
150 MEP 20 juin 2012	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 ?
151SD 20 juin 2012	Ouah, 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 !
152MEP 20 juin 2012	Ouah ?
153SD 20 juin 2012	hun y en a marre de ça ! Et !?
154 MEP 20 juin 2012	C'est du vécu (rire)
155SD 20 juin 2012	(Rire) Ouah ! Ouah, 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
156 MEP 20 juin 2012	Oui d'accord ?
157SD 20 juin 2012	Plus ou moins comme le modèle !
158 MEP 20 juin 2012	Quand on sait pas on fait ça ! Que de ne rien faire, hun ! On est bien d'accord ?
159SD 20 juin 2012	Oui, aujourd'hui on fait des collages de journaux !
160MEP 20 juin 2012	Oui ?
161SD 20 juin 2012	Ben on fait des collages de journaux, c'est-à-dire, que là par exemple, euh, je continue, je, enfin là tu vois

	on a, on a fait des découpages de journaux !
162 MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
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 a 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 !
164MEP 20 juin 2012	D'accord ?
165SD 20 juin 2012	Il y a une mobilité, et il y a beaucoup plus d'espace d'expression pour eux !
166 MEP 20 juin 2012	Oui ?
167SD 20 juin 2012	Comme ça, en faisant comme ça, on colle, tu vois, on fait la petite feuille, on colle machin !
168MEP 20 juin 2012	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 ?
169SD 20 juin 2012	Ouah, 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 !
170 MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
171SD 20 juin 2012	Et voilà il y a toute sorte de choix à faire !
172 MEP 20 juin 2012	C'est charmant !
173SD 20 juin 2012	Tu vois, ils ont de la liberté, un espace de liberté
174 MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
175SD 20 juin 2012	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 !
176 MEP 20 juin 2012	Oui oui, bien sûr !
177SD 20 juin 2012	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,
178MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
179SD 20 juin 2012	Donc ça développe leur autonomie,
180 MEP 20 juin 2012	Pour la vivre il faut être autonome
181SD 20 juin 2012	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,
182 MEP 20 juin 2012	Ceux de cette année, ils ont quels âges ?
183SD 20 juin 2012	Alors ça c'est des cm1 cm2
184MEP 20 juin 2012	Ouah ?
185SD 20 juin 2012	Et ça les arts plastiques, euh, ça a été extrêmement utiles, ça a été au niveau de l'autonomie par exemple,
186 MEP 20 juin 2012	Ouah
187SD 20 juin 2012	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
188 MEP 20 juin 2012	Ouah !
189SD 20 juin 2012	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 choisis, 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
190 MEP 20 juin	Hum hum ?

2012	
191 SD 20 juin 2012	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
192 MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
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 !
194 MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
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 !
196 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
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 !
198 MEP 20 juin 2012	Eh oui ! Eh oui !
199SD 20 juin 2012	Donc le mardi, je pouvais pas rappeler etc.,
200 MEP 20 juin 2012	Hum oui ?
201SD 20 juin 2012	Bon après, c'est quand même, ça, ça, et donc si tu veux, en gros les $\frac{3}{4}$ de la classe, faisait la séance que je note dans mon cahier et $\frac{1}{4}$ de la classe, une fois toutes les 4 semaines, quoi !
202 MEP 20 juin 2012	Hum ?
203SD 20 juin 2012	Fait, euh, est vraiment libre quoi, c'est peinture, par contre on a plus de peinture, (rire)
204 MEP 20 juin 2012	Ahhh c'est bien, d'accord ?
205SD 20 juin 2012	Ouah ! Ouah ! Non mais c'est pénible, c'est des vieux pots qui sentent mauvais là !
206 MEP 20 juin 2012	Ben ouah !
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, $\frac{1}{4}$ qui vraiment est libre, et $\frac{3}{4}$ qui doivent respecter une consigne
210 MEP 20 juin 2012	Hum hum ! d'accord
211SD 20 juin 2012	Et donc, avec un système de distribution qui est quand même, euh, strict quoi, strict,
212 MEP 20 juin 2012	Sur l'organisation ?
213SD 20 juin 2012	Ce qui fait qu'on a perdu aucun matériel jusqu'à la fin de l'année, quoi, enfin, ces derniers jours on a perdu, quelques feutres, mais si tu veux, avec euh, quand on a fini sa production on écrit son prénom, on a un carton à dessins, euh, ça j'appelle carton à dessins, et ça peut être aussi des collages, on a fait des choses assez chouettes, je t'ai pas amené de photos,
214 MEP 20 juin 2012	Oui ?
215SD 20 juin 2012	Mais j'aurais pu y penser
216 MEP 20 juin 2012	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 ?
217SD 20 juin 2012	Euh ! Finaliser, oui organiser oui, quand on compose on organise, quoi!
218 MEP 20 juin 2012	Pourquoi est-ce que finalement, tu organises aussi strictement ? Que l'organisation, euh tu mais en place l'organisation aussi stricte ?
219SD 20 juin 2012	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 !

220 MEP 20 juin 2012	D'accord, c'est parce qu'il y a un côté un peu difficile ?
221SD 20 juin 2012	Ils peuvent faire vraiment des grosses bêtises quand même
222 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
223SD 20 juin 2012	On me dit que c'est des choses qui arrivent souvent en collège, mais à l'école primaire, ça arrive pas souvent !
224 MEP 20 juin 2012	Ça arrive pas souvent !! et donc du coup ceux-là,
225SD 20 juin 2012	Ouah il faut quand même !
226 MEP 20 juin 2012	Mais malgré ça, donc ça veut dire que, l'organisation ça aide à structurer ces élèves, on leur laisse quand même de l'autonomie ?
227SD 20 juin 2012	Hum, je crois que oui, enfin oui pour cette classe-là!
228 MEP 20 juin 2012	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 ?
229SD 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
230 MEP 20 juin 2012	D'accord ! Hum hum ?
231SD 20 juin 2012	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
232 MEP 20 juin 2012	T'as mis ton adresse partout ?
233SD 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
234MEP 20 juin 2012	D'accord !
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 MEP 20 juin 2012	D'accord ?
241SD 20 juin 2012	Ça va m'aider à produire
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 t'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 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 !
244 MEP 20 juin 2012	T'as pas finalisé, creusé ça ? De se retrouver avec euh des œuvres qui transpirent un peu, dans la production des élèves
245SD 20 juin 2012	Attends il faut que je réfléchisse !! Il faudrait que je l'observe, de très près ! Oui, mais y en a...
246 MEP 20 juin 2012	Ça fait rien
247SD 20 juin 2012	J'ai pas fait l'effort, là !
248 MEP 20 juin 2012	Ça fait rien ! Tu le regardes, peut-être que tu peux avoir le cas d'un élève où on peut voir vraiment ce côté influence et ce qui est normal pour des élèves, puisque les artistes font la même chose !
249SD 20 juin 2012	Euh, euh !
250 MEP 20 juin 2012	Bon ça fait rien, tu le mettras de côté

2012	
251SD 20 juin 2012	En fait je vois des choses par rapport à Caravage
252 MEP 20 juin 2012	Ah oui ! Ah ouaih ?
253SD 20 juin 2012	Parce qu'on avait travaillé sur Caravage, et !
254 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
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
256 MEP 20 juin 2012	Ouah c'est bien ça
257SD 20 juin 2012	Décalker, euh, imiter, etc., tu vois, voilà
258 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
259SD 20 juin 2012	Et si tu veux, là par contre, c'était direct quoi, mais sinon pour les autres, enfin là c'est évident, mais !
260 MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
261SD 20 juin 2012	Si, pour les autres pour les autres choses, il faudrait que je revois !
262 MEP 20 juin 2012	Il faudrait avoir les photos à côté et les productions des élèves, pour essayer d'y voir ?
263SD 20 juin 2012	Hum, oui, sans doute !
264 MEP 20 juin 2012	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 !
265SD 20 juin 2012	Euh l'enseignant qui montre des œuvres d'art ?
266 MEP 20 juin 2012	Oui, qu'est-ce que ? C'est quoi pour toi ? Qu'est-ce que ce serait un enseignant qui travaille ou qui transfère, je veux pas dire le terme, parce que je veux que tu (rire)
267SD 20 juin 2012	(rire)
268 MEP 20 juin 2012	Que tu me le dises !!! Non c'est pas que je veux que tu me le dises, mais y a un rôle important ?
269SD 20 juin 2012	Hum hum !
270 MEP 20 juin 2012	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 ?
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
272 MEP 20 juin 2012	Oui, oui, on y revient, d'accord ?
273SD 20 juin 2012	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
274 MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
275SD 20 juin 2012	Je suis là-dessus
276 MEP 20 juin 2012	Oui c'est vrai ?
277SD 20 juin 2012	Et pour développer, la créativité et l'autonomie quoi :
278 MEP 20 juin 2012	Vu comme un droit, c'est intéressant !
279SD 20 juin 2012	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
280 MEP 20 juin 2012	Ouah
281SD 20 juin 2012	C'est la république ou la dictature !
282 MEP 20 juin 2012	La dictature, oui bien sûr ?
283SD 20 juin 2012	Oui c'est ça ! c'est important que les gamins comprennent ça, oui je trouve que c'est important !

284 MEP 20 juin 2012	Ouah 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 ?
285SD 20 juin 2012	Ouah, ouaih, ouaih !
286 MEP 20 juin 2012	Ouah ! De plus en plus ça ?
287SD 20 juin 2012	Ouah y en a qui appelle, quoi, vraiment
288 MEP 20 juin 2012	Il y a des œuvres qui sont vraiment
289SD 20 juin 2012	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 !
290 MEP 20 juin 2012	Alors trop de virtuosité, c'est compliqué ?
291SD 20 juin 2012	Bon par exemple, si tu prends Caravage ¹⁴⁸ , ils disent « c'est pas pour nous » ! « et toute façon, on y comprend rien ! »
292 MEP 20 juin 2012	Oui ?
293SD 20 juin 2012	Caravage, ben t'es obligé de détourner, un peu, parce que, on peut pas du tout faire du Caravage quoi !
294 MEP 20 juin 2012	Ben oui ?
295SD 20 juin 2012	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 !
296 MEP 20 juin 2012	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 ?
297SD 20 juin 2012	Alors pour l'instant l'histoire des arts, euh ?
298 MEP 20 juin 2012	Oui ?
299SD 20 juin 2012	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
300 MEP 20 juin 2012	Oui, d'accord ?
301SD 20 juin 2012	Donc, on en fait quand même quelque, là on parle de ça et qu'est-ce que c'est que ce document
302 MEP 20 juin 2012	D'accord ! D'accord ?
303SD 20 juin 2012	Donc là, moi, là on fait de l'histoire des arts, mais sinon, moi, je
304 MEP 20 juin 2012	Tu fais du côté histoire ?
305SD 20 juin 2012	J'ai pas fait une discipline histoire des arts, donc voilà
306 MEP 20 juin 2012	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
307SD 20 juin 2012	Ouah mais maintenant, tu sais, ils le mettent dans les programmes !
308 MEP 20 juin 2012	Oui, mais c'est l'histoire qui prend ?
309SD 20 juin 2012	C'est dans l'histoire et ils mettent quand même un programme à part !
310 MEP 20 juin 2012	Oui j'ai vu !
311SD 20 juin 2012	Qu'il faudrait normalement faire !
312 MEP 20 juin 2012	Oui !
313SD 20 juin 2012	Voilà !
314 MEP 20 juin 2012	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 FABRE, MONTPELLIER. MICHELANGELO MERISI, DIT LE CARAVAGE, *JEUNE GARÇON MORDU PAR UN LEZARD*, 1594.

315SD 20 juin 2012	Oui mais dans les programmes en 2008, il y a clairement une partie !
316 MEP 20 juin 2012	Oui mais c'est pas une obligation, c'est une, c'est un peu une liste possible !
317SD 20 juin 2012	Ben moi je croyais que si, mais !
318 MEP 20 juin 2012	Non, non, dans le sens !
319SD 20 juin 2012	Je croyais, je croyais qu'on avait l'obligation !
320 MEP 20 juin 2012	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,
321SD 20 juin 2012	Hum hum ! Oui!
322 MEP 20 juin 2012	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 !
323SD 20 juin 2012	Ouah
324 MEP 20 juin 2012	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 ?
325SD 20 juin 2012	Ben, les programmes, non ça m'a pas aidé, enfin, un peu, mais ...
326 MEP 20 juin 2012	C'est pas suffisamment... ?
327SD 20 juin 2012	Non par contre, euh, comme on avait, tu sais quand j'ai fait le mémoire on avait une exigence institutionnelle !
328 MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
329SD 20 juin 2012	J'ai dû réfléchir, mais comment je vais trouver ça !!
330 MEP 20 juin 2012	Et ça c'était en PE2 ou en master
331SD 20 juin 2012	Non, non, là, là, en master
332 MEP 20 juin 2012	En master, ah oui d'accord, d'accord
333SD 20 juin 2012	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
334 MEP 20 juin 2012	Ouah ouah ?
335SD 20 juin 2012	Tu vas pas les répéter 40 fois dans ton mémoire !
336 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
337SD 20 juin 2012	Donc il faut voir s'il n'y a pas ailleurs, et ailleurs ben c'était sur l'autonomie, quoi !
338 MEP 20 juin 2012	Oui ?
339SD 20 juin 2012	Après, il y avait d'autres choses aussi, c'est vrai, sur le, le langage oral, etc.,
340 MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
341SD 20 juin 2012	Il y avait d'autres choses qui collaient avec mon mémoire, mais vraiment le truc c'était sur l'autonomie, quoi, voilà !
342 MEP 20 juin 2012	D'accord, donc pour toi, les programmes il faut vraiment les croiser avec euh ?
343SD 20 juin 2012	Sur les arts plastiques, ouah, sûr !
344 MEP 20 juin 2012	Il faut croiser, socle commun, tous les BO qu'on a, puisque tu parles d'autonomie, dans le socle comment, on a
345SD 20 juin 2012	Enfin moi j'ai utilisé que ceux de 2008 !
346 MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
347SD 20 juin 2012	Mais dans ceux de 2008, c'est vrai, il faut sortir d'arts plastiques, quoi, ouah !
348 MEP 20 juin 2012	Oui, ben c'est l'idée aussi ?
349SD 20 juin 2012	Sinon il y a pas grand-chose

350 MEP 20 juin 2012	Est-ce que c'est l'idée de la polyvalence, ça, est-ce que ?
351SD 20 juin 2012	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,
352 MEP 20 juin 2012	Oui ?
353SD 20 juin 2012	Alors que moi, j'en étais sorti dans le cadre de mon, de ma soutenance !
354 MEP 20 juin 2012	Dans la soutenance c'est ça ?
355SD 20 juin 2012	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
356 MEP 20 juin 2012	Autonomie, oui, oui ?
357SD 20 juin 2012	Voilà, donc elle m'a dit il faut revenir au disciplinaire !
358 MEP 20 juin 2012	Oui faut pas l'oublier, quoi, voilà ?
359SD 20 juin 2012	Oui !
360 MEP 20 juin 2012	Oui c'est important, faut faire attention à ça !
361SD 20 juin 2012	Oui, mais moi quelque part, aussi, c'est vrai que je répondais à une faiblesse, sans doute dans les instructions officielles, tu vois !
362 MEP 20 juin 2012	Oui d'accord ?
363SD 20 juin 2012	Au fait qu'ils ont limité parce qu'il y avait d'autres choses à dire, je veux pas !
364 MEP 20 juin 2012	Non, non, mais tu peux, si, si ?
365SD 20 juin 2012	Je veux pas critique !
366 MEP 20 juin 2012	Ça restera dans ce document
367SD 20 juin 2012	Ah oui, d'accord !
368 MEP 20 juin 2012	Non, mais moi aussi, je le critique, t'as raison, j'ai fait une critique assez acerbe des programmes de collèges, également, et donc ?
369SD 20 juin 2012	Hum hum ! C'est pas suffisamment développé, c'est pas suffisamment, clair !
370 MEP 20 juin 2012	Clairement expliqué, alors il y avait les programmes de 2002, mais je sais pas si tu avais utilisé !
371SD 20 juin 2012	Non, je les ai pas utilisés, non,
372MEP 20 juin 2012	Tu les as pas utilisés, parce que il y avait cette ouverture possible,
373SD 20 juin 2012	Mais je les avais utilisés dans mon mémoire de PE2 !
374 MEP 20 juin 2012	Oui bien sûr ! Oui en 2002 t'étais ?
375SD 20 juin 2012	Ouah ! J'ai eu le concours en 2002 !
376 MEP 20 juin 2012	D'accord !
377SD 20 juin 2012	Donc en 2003 !
378 MEP 20 juin 2012	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 ?
379SD 20 juin 2012	Un truc un peu...
380 MEP 20 juin 2012	Un truc qui t'as marqué ! Où tu t'es dit ah super, ça !
381SD 20 juin 2012	Ah, je les ai plus trop en tête là ! (rire)
382 MEP 20 juin 2012	(rire)
383SD 20 juin 2012	J'en aurai plein dans l'absolu, hun ! Si tu veux ça provoque des choses hun !
384 MEP 20 juin 2012	Oui, oui ! Ça provoque des choses, toujours, ouaih !
385SD 20 juin 2012	C'est-à-dire qu'ils sont surprenants, ils ont pas la réaction qu'on attend !
386 MEP 20 juin 2012	Ils ont pas la réaction ?

2012	
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, ouaih ça les apaise, et après ils ont envie d'être gentils !
392 MEP 20 juin 2012	Ah ouaih !
393SD 20 juin 2012	Tu vois, c'est marrant !
394 MEP 20 juin 2012	C'est important
395SD 20 juin 2012	Tu vois, voilà
396 MEP 20 juin 2012	Et euh, si on va là-dessus, ça voudrait dire qu'un enseignant pourrait construire des compétences spécifiques, par rapport à la tenue de classe, par rapport aux arts plastiques ? à la gestion de classe par rapport aux arts plastiques, parce que tu le dis, toi-même elle était sacrément costaud
397SD 20 juin 2012	Elle était costaud, ça dès le départ, ça c'est vrai
398 MEP 20 juin 2012	Oui
399SD 20 juin 2012	Et puis si tu veux, comme il y a eu deux mi-temps, ce qui était une erreur dès le départ, moi, j'ai ...
400 MEP 20 juin 2012	Oui oui ?
401SD 20 juin 2012	Etait voir l'inspecteur pour essayer de trouver une solution, il m'a dit qu'il ne voulait pas,
402 MEP 20 juin 2012	Hum hum !
403SD 20 juin 2012	Il m'a dit qu'il ne pouvait rien faire, mais, avant lui ça se faisait tout le temps, donc c'est que ça pouvait se faire et voilà ça a été rendu costaud, par les deux mi-temps qui étaient inadaptés aux besoins de la classe
404 MEP 20 juin 2012	Et donc du coup, je reviens à ma question, tu penses qu'un enseignant peut construire une compétence sur la gestion de classe par rapport à ça ?
405SD 20 juin 2012	Sûr !
406 MEP 20 juin 2012	Sûr !
407SD 20 juin 2012	Après il faut qu'en, être sûr de soi, quoi !
408 MEP 20 juin 2012	T'es sûr de toi ?
409SD 20 juin 2012	En arts plastiques, que tu sois en mesure, que, ce soit pas la grosse pagaille,
410 MEP 20 juin 2012	D'accord, faut bétonner
411SD 20 juin 2012	Y a de la pagaille, mais très organisée
412 MEP 20 juin 2012	Sur le plan didactique, c'est ça ?
413SD 20 juin 2012	La pagaille est très organisée, quoi
414 MEP 20 juin 2012	D'accord ?
415SD 20 juin 2012	Tu maîtrises, tu maîtrises, des fois je me suis rendu compte que quand je disais « stop », eh ben y avait pas stop
416 MEP 20 juin 2012	Ouah, d'accord ?
417SD 20 juin 2012	Donc dans ce cas là, le coup d'après on remet en cause quoi !
418 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
419SD 20 juin 2012	Ouah, tu vois, on bétonne un peu, ouaih, c'est ça ! Mais en même temps on bétonne, mais il faut pas toujours en revenir à « comme Piet Mondrian »
420 MEP 20 juin 2012	Oui bien sûr ?
421SD 20 juin 2012	Il faut qu'il y ait de nouvelles choses, qu'il y ait de nouveau questionnement, dans la consigne,

422 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
423SD 20 juin 2012	Là 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
424 MEP 20 juin 2012	Ouah
425SD 20 juin 2012	Que toujours, le questionnement, il change
426 MEP 20 juin 2012	D'accord, que le questionnement change, d'accord ?
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
428 MEP 20 juin 2012	Il y avait conscientisation, en fait ?
429SD 20 juin 2012	Et des fois ils ont tout à fait détourné !
430 MEP 20 juin 2012	Oui ?
431SD 20 juin 2012	Là je leur ai fait découper 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 apportés 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 mélangées à tout ça!!!
432 MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
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 » !
434 MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
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
436 MEP 20 juin 2012	Donc ils étaient vraiment dans une autonomie, pratiques, de productions plastiques ?
437SD 20 juin 2012	Oui carrément !
438 MEP 20 juin 2012	Sans consigne, sans ?
439SD 20 juin 2012	Peut-être, si, il y avait une consigne au départ mais qui était pas, qui était beaucoup plus vague que ça !
440 MEP 20 juin 2012	D'accord et donc euh ils se sont emparés de...
441SD 20 juin 2012	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 !
442 MEP 20 juin 2012	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
443SD 20 juin 2012	Et je leur ai fourni, des références, des repro, du matériel pour qu'ils puissent faire leur collage et tout ça, tu vois, je leur ai trouvé un carton, sous les armoires, je leur ai trouvé des cartons, qui traînaient depuis des années, tu vois, pour pouvoir, exprès pour leur truc, qu'ils demandaient
444 MEP 20 juin 2012	Donc ça veut dire aussi, que tu as valorisé leur travail
445SD 20 juin 2012	Ouah, en fait j'ai répondu à une demande de matériel de leur part
446 MEP 20 juin 2012	D'accord ?
447SD 20 juin 2012	Tu vois, un papier cartonné, quoi
448 MEP 20 juin 2012	Parce que c'était ?
449SD 20 juin 2012	Que j'avais pas mis au départ !
450 MEP 20 juin 2012	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

451SD 20 juin 2012	Ouah 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, hum
452 MEP 20 juin 2012	Ouah
453SD 20 juin 2012	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
454 MEP 20 juin 2012	Hum ?
455SD 20 juin 2012	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 !
456 MEP 20 juin 2012	Hum ?
457SD 20 juin 2012	Tu vois, alors que la peinture ils en ont pas,
458 MEP 20 juin 2012	Ouah ouaih ?
459SD 20 juin 2012	Ils ont juste le matériel ou un certain matériel, ce qui font en consigne, ils ont jusque 15h 15, ils ont 1heure 05 de pratique, enfin une heure, une heure, après on range, et des fois, c'était 1heure 05, donc on sortait un tout petit peu en retard en récré
460 MEP 20 juin 2012	Ah ouaih ! et ça, ça les gêne pas !
461SD 20 juin 2012	Donc il y a une habitude, il y a un fonctionnement, comme ça et
462 MEP 20 juin 2012	Et ça a été réglé au départ
463SD 20 juin 2012	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,
464 MEP 20 juin 2012	Ouah
465SD 20 juin 2012	Ça, sinon, on arrête,
466 MEP 20 juin 2012	D'accord, ouaih !!
467SD 20 juin 2012	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)
468 MEP 20 juin 2012	(Rire)
469SD 20 juin 2012	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
470 MEP 20 juin 2012	C'est comme dans l'atelier d'artiste, il y a pas beaucoup d'artistes qui ont des ateliers très rangés !
471SD 20 juin 2012	Hum
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	Euh, alors tu sais, moi ça se situe, tu sais dans faire confiance à l'élève, tu vois et donner de la liberté
474 MEP 20 juin 2012	Que t'avais pas avant, non, c'est ça ?
475SD 20 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, 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...
478 MEP 20 juin 2012	Lui saboter ?
479SD 20 juin 2012	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
480 MEP 20 juin 2012	Ouah ?

2012	
481SD 20 juin 2012	Il faut que ça se passe bien, c'est obligé
482 MEP 20 juin 2012	Ouahh, 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	Ouahh 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	Ouahh, 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 maîtrises 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	Ouahh
495SD 20 juin 2012	Conformément au règlement, de manière c'est marqué !
496 MEP 20 juin 2012	Ouahh, 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	Ouahh, 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 ?

2012	
511SD 20 juin 2012	Et les laisser être influencés par les œuvres, s'imprégner !
512 MEP 20 juin 2012	Et les laisser s'imprégner de l'œuvre ?
513SD 20 juin 2012	Ouah !
514 MEP 20 juin 2012	Tu ferais la même chose, devant un œuvre dans un musée, tu ferais pareil ? Tu ferais pas un laïus ?
515SD 20 juin 2012	Euh !
516 MEP 20 juin 2012	Parce que tu dis que tu l'as fait peu, de , d'utiliser les œuvres d'art réelles, mais en même temps ?
517SD 20 juin 2012	Euh
518 MEP 20 juin 2012	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 ?
519SD 20 juin 2012	Ouah, je donnerai quand même des indications, je crois ?
520 MEP 20 juin 2012	Ah ouaih, donc, la prise de risque ?
521SD 20 juin 2012	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
522 MEP 20 juin 2012	Hum ?
523SD 20 juin 2012	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,
524 MEP 20 juin 2012	Mais, oui, mais au musée on peut s'asseoir par terre
525SD 20 juin 2012	Ouah mais on n'est pas là 10 min !
526 MEP 20 juin 2012	Ah non, c'est sûr !
527SD 20 juin 2012	Là, on peut changer l'œuvre directement, là le musée c'est plus lourd
528 MEP 20 juin 2012	Mais, on peut se déplacer, on peut se poser par terre, on peut dessiner dans le musée, on peut le faire tout ça !
529SD 20 juin 2012	Hum ! Ouaih mais sans doute que je ferai un peu pareil, quand même, ouaih !
530 MEP 20 juin 2012	Ouah, donc le même type de démarche ?
531SD 20 juin 2012	Oui ! 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,
532 MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
533SD 20 juin 2012	Des choses, quoi, si tu veux, hun c'était vraiment
534 MEP 20 juin 2012	Oui une sorte de musée virtuel ?
535SD 20 juin 2012	Ouah
536 MEP 20 juin 2012	Qui parlait de plus en plus largement ?
537SD 20 juin 2012	De tout ! Donc j'ai pas fait comme l'an dernier avec les magazines Beaux-Arts,
538 MEP 20 juin 2012	Oui, oui, mais ça revient, enfin non c'est pas tout à fait pareil, la présentation, par euh, l'enseignant ?
539SD 20 juin 2012	Dans le cadre d'une séance
540 MEP 20 juin 2012	Toi t'as un rôle, là, tandis que quand tu poses tes images contre le mur, le rôle, il est moindre là ?
541SD 20 juin 2012	Ben l'idée c'est que je, je, change les œuvres
542 MEP 20 juin 2012	Tu n'es plus médiateur ?
543SD 20 juin 2012	Non ! Je change les œuvres, non, enfin ouaih, c'était vraiment à l'appropriation des élèves !
544 MEP 20 juin 2012	C'est laisser aux élèves ?
545SD 20 juin 2012	C'est une influence proposée aux élèves quoi,
546 MEP 20 juin 2012	Sans plus ?

2012	
547SD20 juin 2012	Une image qu'ils peuvent qui peut les marquer, tu vois ça, ça, les laisse comme ça, quoi, ça peut les marquer, ou pas !
548 MEP 20 juin 2012	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 ?
549 SD 20 juin 2012	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,
550 MEP 20 juin 2012	Hum ?
551SD 20 juin 2012	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 !
552 MEP 20 juin 2012	Oui bien sûr ?
553SD 20 juin 2012	Mais euh, mais je, euh!
554 MEP 20 juin 2012	C'est toi qui as fait les choix, je, l'enseignant il fait les choix de, des œuvres ?
555SD 20 juin 2012	C'est moi qui ai fait les choix, œuvres
556 MEP 20 juin 2012	Même quand tu choisis des reproductions, par rapport aux productions des élèves, tu fais des choix ?
557SD 20 juin 2012	C'est vrai qu'il n'y a pas de présentation, il y a moins de, de poids !
558 MEP 20 juin 2012	Il y a pas ?
559SD 20 juin 2012	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 !
560 MEP 20 juin 2012	Oui y a pas d'obligation ?
561SD 20 juin 2012	Quand c'est au mur, ils sont pas obligés
562 MEP 20 juin 2012	Ok, bon voilà, t'as répondu à toutes mes questions, c'est bien
563SD 20 juin 2012	Maintenant tu vas en avoir pour 3 semaines à recopier
564 MEP 20 juin 2012	Ouah c'est de la folie, j'ai 40 pages
565SD 20 juin 2012	Avec moi,
566 MEP 20 juin 2012	Ah ouaih, ouaih, chaque entretien, ça fait 30 ouaih
567SD 20 juin 2012	Bah là aujourd'hui t'as 40 pages, non pas là aujourd'hui ?
568 MEP 20 juin 2012	Ben j'étais entretien et analyse c'est 40 pages, quoi
569SD 20 juin 2012	Mais ça c'était sur tous nos entretiens ?
570 MEP 20 juin 2012	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.)
571SD 20 juin 2012	(rire) (Serge me laisse son cahier journal, cahier de toute cette année où il a engrangé 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.)
572 MEP 20 juin 2012	(rire)
573SD 20 juin 2012	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 !
574 MEP 20 juin 2012	Certains enfants ?
575SD 20 juin 2012	Oui, en fait il y a plusieurs milieux sociaux, elle sa famille, ça va, tu le vois, comment elle parle et tout,

	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 !
576MEP 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,
577SD 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 !
578MEP 20 juin 2012	Ouah Mais si « c'est bien ton truc, et je sais pourquoi c'est si c'est bien » c'est ça que tu leur dis ?
579SD 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,
580MEP 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 ?
581SD 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
583SD 20 juin 2012	Tout à fait, c'est tout à fait, voilà
584 MEP 20 juin 2012	Et les collègues, c'est un peu ?
585SD 20 juin 2012	Ah je t'es pas dit tout ça, zut, mais oui, 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, ouah 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 !
587SD 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 ?
589SD 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 ?
591SD 20 juin 2012	Je pourrais pas faire mes séances d'arts plastiques, quoi tu vois, comme ça
592 MEP 20 juin 2012	Oui ?
593SD 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 ?
595SD 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 ?
597SD 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 pffff parce que Francisca m'a « zummmm », (geste de propulsé), elle m'a fait prendre le toboggan à l'envers, quoi !
598 MEP 20 juin 2012	(rire)
599SD 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 ?
601SD 20 juin 2012	C'était refreiné ! C'était refreiné, 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

603SD20 juin 2012	Ouah et Francisca, elle, 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
604 MEP 20 juin 2012	Oui ?
605SD 20 juin 2012	Toujours me poser un problème par rapport à une !
606 MEP 20 juin 2012	Ce que tu faisais ?
607SD 20 juin 2012	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)
608 MEP 20 juin 2012	(rire) si, c'est bien !
609SD 20 juin 2012	Toujours à, et voilà après, c'était super, et après quand t'as affronté cette rigidité, t'es meilleur
610 MEP 20 juin 2012	C'est-à-dire qu'en fait, c'était la contrainte du concours qui faisait que...vous étiez
611SD 20 juin 2012	Ben moi, j'avais la tendance à me prendre pour un génie, là tu sais, (rire)
612 MEP 20 juin 2012	(rire)
613SD 20 juin 2012	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
614 MEP 20 juin 2012	Voilà ?
615SD 20 juin 2012	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
616 MEP 20 juin 2012	Oui, et tu le voyais pas ça dans l'œuvre
617 SD 20 juin 2012	Et au début, au début, j'avais pas envie de creuser, tu vois
618 MEP 20 juin 2012	Ouah d'accord
619SD 20 juin 2012	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
620 MEP 20 juin 2012	Oui, tu savais exactement ce qu'il fallait faire ?
621SD 20 juin 2012	J'y, y suis allé direct, j'ai pas réfléchi, j'avais déjà réfléchi avant quoi !
622 MEP 20 juin 2012	Oui, oui, oui ?
623SD 20 juin 2012	Quand j'ai lu la consigne, et vu les œuvres, c'est venu directement !
624 MEP 20 juin 2012	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 ?
625SD 20 juin 2012	Ouah ! Comme tout ça marche !
626 MEP 20 juin 2012	Donc du coup...parce que ?
627SD 20 juin 2012	Hum, en fait ! La régularité, la rigueur, l'organisation, et puis à un moment donné ben on développe l'autonomie !
628 MEP 20 juin 2012	Hum hum !
629SD 20 juin 2012	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 !
630 MEP 20 juin 2012	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 ?
631SD 20 juin 2012	Toujours ranger !
632 MEP 20 juin 2012	Voilà c'est ça ?
633SD 20 juin 2012	Les plans d'eau, tout etc.,
634 MEP 20 juin 2012	Voilà c'est ça, cette rigueur là elle permet l'autonomie, et elle permet aussi presque un affranchissement en fait ?
635SD 20 juin 2012	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 mettent 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

11S 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 tous 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, bon pouffff, 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	Ouah !
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 feuilles brouillon ?

14MEP 20 juin 2012	Ben, oui, oui y en a là, c'est des brouillons, des brouillons de récupération, donc y'a qu'une feuille
15IS 20 juin 2012	Alors Gaëlle Dupré, responsable du FRAC
16MEP 20 juin 2012	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 !
17IS 20 juin 2012	Tu sais pour notre option, ça peut !
18MEP 20 juin 2012	Oui !
19IS 20 juin 2012	J'y serai bien allée, peut-être, on peut faire visiter des choses, c'est ça ?
20MEP 20 juin 2012	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,
21CC 20 juin 2012	Hum !
22MEP 20 juin 2012	Et après, on a la possibilité de travailler sur place, tu viens avec une mallette, des ciseaux, de la colle, euh !
23IS 20 juin 2012	Et c'est bien !
24MEP 20 juin 2012	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 !
25CC 20 juin 2012	Mmmouih !
26MEP 20 juin 2012	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 ...
27IS 20 juin 2012	Ça change tout le temps les œuvres ?
28MEP 20 juin 2012	Ah oui!
29IS 20 juin 2012	Faut s'y prendre à l'avance ?
30MEP 20 juin 2012	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
31IS 20 juin 2012	Ça dure combien de temps ?
32MEP 20 juin 2012	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
33IS 20 juin 2012	Parce que avec l'option, jeudi aprèm !
34MEP 20 juin 2012	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 ?
35IS 20 juin 2012	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
36MEP 20 juin 2012	Ah oui, d'accord, donc il arrive un moment, vous avez 3 h, donc vous faites
37IS 20 juin 2012	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,
38MEP 20 juin 2012	D'accord
39IS 20 juin 2012	C'est moi, qui ait calculé ça comme ça, pour que ça soit faisable !
40MEP 20 juin 2012	Hum ?
41IS 20 juin 2012	Donc on fait la sortie à 3 ! Et on prend 3 h à ce moment là pour les trajets aussi, quoi !
42MEP 20 juin 2012	Oui, bien sûr, oui c'est bien
43IS 20 juin 2012	Et là on est allé, la dernière sortie, on est allés, au musée archéologique de Lattes,
44MEP 20 juin 2012	Ah c'est bien ça !
45IS 20 juin 2012	Et notre spécialiste antiquité là, nous a fait la visite, euh, du musée !
46MEP 20 juin 2012	Mais vous restez dans des visites traditionnelles, c'est-à-dire que vous faites...
47IS 20 juin 2012	Ouah, je t'avais dit, oui mais bon, écoute, bon là, on a fait faire des carnets de voyage, euh, aux élèves pour Paris, enfin
48 MEP 20 juin 2012	Oui !
49IS 20 juin 2012	Si, si on a eu des choses magnifiques, hun ! ouaih, je crois que les gamins ont super aimé, là Paris !
50 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
51IS 20 juin 2012	Ça c'est bien passé !
52 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
53IS 20 juin 2012	On a eu de la pluie tout le temps, mais ça c'est très bien passé !
54 MEP 20 juin 2012	Ouah, c'est bien ?
55IS 20 juin 2012	Ouah !
56 MEP 20 juin 2012	Ok, bon, je ne sais pas, est-ce que vous aviez déjà, des, vous aviez lu un petit peu, ou, parce que moi, j'ai

	des questions par rapport à ce que je vous avais envoyées
57CC 20 juin 2012	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
58 MEP 20 juin 2012	C'est celui-là, non, non, c'était pour que vous l'avez pour vous, quoi, non, c'est celui-là !
59CC 20 juin 2012	Je l'ai, mais je l'ai pas imprimé,
60 MEP 20 juin 2012	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 a 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 passeur ? 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 ?
61IS 20 juin 2012	Ben déjà oui, que tu es !
62 MEP 20 juin 2012	Oui, allez-y ?
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 !
64 MEP 20 juin 2012	Oui, matériellement ?
65IS 20 juin 2012	Enfin, matériellement, matériellement, après tu es celui qui les cherche, ben, sur internet, ou qui fait les photos de livres,
66 MEP 20 juin 2012	Donc ça c'est sur les choix ?
67IS 20 juin 2012	Voilà !
68 MEP 20 juin 2012	D'accord, c'est toi qui va faire les choix ?
69IS 20 juin 2012	Donc t'es obligée de t'impliquer à ce moment-là ! Ensuite
70MEP 20 juin 2012	Impliquer c'est pas pareil ? Donc du coup, tu t'engages ! Donc du coup ?
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 !
72MEP 20 juin 2012	Hum hum hum ?
73IS 20 juin 2012	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,
74MEP 20 juin 2012	Oui ?
75IS 20 juin 2012	Tellement y en a, euh, je pense moi, au fond, qu'on fait passer ça, avant l'œuvre !
76 MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
77IS 20 juin 2012	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 !
78 MEP 20 juin 2012	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...
79IS 20 juin 2012	Je pense qu'on leur fait passer l'émotion qu'on a nous, oui, je pense
80 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
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
86CC 20 juin 2012	Ceci dit moi je trouve aussi que pour aller un petit peu plus loin, ça légitime avant tout la discipline, arts plastiques !
87 MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
88 CC 20 juin 2012	Tu vois, ça calle, ça pose, un peu les choses, qui prend à ce moment là, moi qui arrive hun !
89 MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
90CC 20 juin 2012	Dans la discipline, mais qui connaît les autres disciplines pour avoir été élèves, ou étudiante un jour et

	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	Ouah ! Ouah 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 calle, 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 ?
98CC 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 ?
100CC 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 ?
102CC 20 juin 2012	Non, dans la chronologie !
103 MEP 20 juin 2012	Dans la chronologie, d'accord
104CC 20 juin 2012	Ouah ! 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 ?
106CC 20 juin 2012	Ouah !
107 MEP 20 juin 2012	De l'enseignant-là ?
108CC 20 juin 2012	Ouah !
109 MEP 20 juin 2012	Par rapport à l'œuvre, il éduque l'élève ?
110CC 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 3 ^{ème} à la DRAC,
111 MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
112CC 20 juin 2012	donc il m'a demandé si moi, 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 !
113MEP 20 juin 2012	Donc, euh, alors ?
114CC 20 juin 2012	Avec des questions, toutes ces questions !
115MEP 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 ?
116CC 20 juin 2012	Et moi j'y étais pas !
117MEP 20 juin 2012	Œuvres, ou devant les conférences, etc.,
118CC 20 juin 2012	Donc moi, j'y étais pas, donc c'était pas au fait de dire c'est la prof, ou
119MEP 20 juin 2012	C'est pas l'effet prof, c'est bien l'effet par la discipline, ou
120CC 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 !
121MEP 20 juin 2012	Le, le travail sur les œuvres ?
122CC 20 juin 2012	Ouah ! Ouah !
123MEP 20 juin 2012	Puisqu'ils sont allés voir à la DRAC, je suppose des choses autour de l'œuvre d'art ?
124CC 20 juin 2012	Oui, voilà ! C'était sur l'abstrait, alors, après il y en a qui ont pas aimé !
125MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
126CC 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
127MEP 20 juin 2012	Hum hum ? D'accord hum ?
128IS 20 juin 2012	Tu sais, moi, je pense que en 10 ans, parce que ça fait 10 ans que je sus 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 !
129MEP 20 juin 2012	C'est percutant ce que tu dis, ça veut dire !
130IS 20 juin 2012	Je pense qu'il y a une acceptation, pour les élèves, alors certainement liée, aux médias,
131CC 20 juin 2012	Ouah, ça on §§§
132IS 20 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
133MEP 20 juin 2012	Ouah ! Ouah ?
134IS 20 juin 2012	Je m'aperçois qu'il y a quand même, euh par exemple, j'ai acheté un short de bain, à mon mari, euh, c'est du Lichtenstein,
135CC 20 juin 2012	C'est la mode, oui, oui c'est la mode !
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 !
137MEP 20 juin 2012	Hun ! Dans le quotidien ?
138IS 20 juin 2012	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 Castelnaud, j'ai un public qui est déjà, sensibilisé,
139MEP 20 juin 2012	Hm hum ? Hum ?
140IS 20 juin 2012	Certes, mais ça fait, mais c'est quelque chose qui a déjà un peu une crédibilité ! Et construire sur ça, c'est extrêmement facilitant !
141MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
142IS 20 juin 2012	Parce que t'es pas obligé de déjà, défendre le statut de l'œuvre et de l'artiste
143MEP 20 juin 2012	Moi je parle de frayage, alors tout ce qui est le quotidien, fraye déjà la possibilité de faire rentrer des œuvres ?
144IS 20 juin 2012	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 !
145MEP 20 juin 2012	D'accord
146IS 20 juin 2012	Comme quelque chose qui s'est petit à petit imposé !
147MEP 20 juin 2012	Ouah !
148IS 20 juin 2012	Bon, mes enfants ils ont fait de la danse contemporaine avec des intervenants, enfin tout ça !
149MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
150IS 20 juin 2012	L'art, je pense, c'est immiscé à l'école primaire, aussi et on en a aujourd'hui les fruits au collège
151 MEP 20 juin 2012	D'accord, d'accord
152IS 20 juin 2012	Et ça c'est quand même bien, si tous les instits en ont fait, ils étaient obligé de faire un cahier !
153 MEP 20 juin 2012	Oui ?
154IS 20 juin 2012	Plus ou moins, une obligation ministérielle !
155MEP 20 juin 2012	Ben, ouaih, enfin plus ou moins, ouaih il y avait une possibilité, oui ?
156IS 20 juin 2012	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 Castelnaud, 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,
157CC 20 juin 2012	Moi aussi !
158MEP 20 juin 2012	D'accord !
159IS 20 juin 2012	Je n'ai plus jamais ce genre d'hostilité, aujourd'hui, même avec des 6 ^{ème} !
160CC 20 juin 2012	Moi je le vois, avec un petit peu avec les chefs d'établissement, hun !
161 MEP 20 juin 2012	Oui ?
162CC 20 juin 2012	C'est clair ce que tu dis,
163MEP 20 juin 2012	Oui ?
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,
166 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
167CC 20 juin 2012	C'est plus spécialisé !
168IS 20 juin 2012	Je pense hun !
169 MEP 20 juin 2012	C'est intéressant ce que tu dis ?
170CC 20 juin 2012	C'est plus spécialisé qu'auparavant, auparavant c'était un, plus à, facile, quoi !
171MEP 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 !
173MEP 20 juin 2012	Ouah ?
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 !
176MEP 20 juin 2012	Alors du coup est-ce que ça change la place de la rencontre avec l'œuvre d'art, on devrait parlé 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,
177IS 20 juin 2012	Hum hum !
178MEP 20 juin 2012	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...
179CC 20 juin 2012	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 !
180MEP 20 juin 2012	Hum ?
181CC 20 juin 2012	Ou tu te dis, je prends une heure, pour parler un peu de ça !
182MEP 20 juin 2012	Ouah ?
183CC 20 juin 2012	Approfondir, porter la réflexion, les faire chercher, vraiment les faire entrer dedans, de manière à ce que ça devienne une mécanique chez eux !
184MEP 20 juin 2012	Tu veux dire, que là, tu demandes à ce qu'ils rentrent dedans, mais ?
185CC 20 juin 2012	Oui !
186MEP 20 juin 2012	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
187CC 20 juin 2012	Je ne sais pas !
188MEP 20 juin 2012	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 ?
189CC 20 juin 2012	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 ?
190MEP 20 juin 2012	Hum hum ! Oui ?
191CC 20 juin 2012	Je sais pas s'ils font la différence ?
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 !
194MEP 20 juin 2012	Ouah ?
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
196MEP 20 juin 2012	Oui, oui, eh oui ça, y a des moteurs ?
197CC 20 juin 2012	C'est un classique, il passe, dans tous les courants, il est, (rire)
198MEP 20 juin 2012	Oui ?
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 !
200MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
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
202MEP 20 juin 2012	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 cherche 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 !
203CC 20 juin 2012	Et en plus ! Oui !
204MEP 20 juin 2012	Est-ce que vous insistez plus là-dessus ? Ou pas ?
205CC 20 juin 2012	Ben c'est difficile, parce qu'en plus, souvent, il y a le détournement en plus, la notion de détournement
206MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
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 ?
208MEP 20 juin 2012	D'accord, d'accord ?
209CC 20 juin 2012	Ça c'est, on le voit bien, et c'est sur la Joconde, par exemple, tu vois, à un moment donné !
210MEP 20 juin 2012	Ouah ! Donc ça il faut faire attention à ces subtilités là, par l'utilisation de l'œuvre d'art, d'accord ?
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 ?
213CC 20 juin 2012	Oui !
214MEP 20 juin 2012	Ben ils vont voir écrit, Joconde dessous, ils vont prendre la première Joconde ?
215CC 20 juin 2012	Qui leur passe dessous, d'accord, d'accord !
216MEP 20 juin 2012	Voilà ?
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 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
218MEP 20 juin 2012	Ça veut dire qu'il faut travailler, avec eux, sur l'origine, l'original,
219CC 20 juin 2012	L'original, est important quand même,
220MEP 20 juin 2012	Voilà, voilà ?
221CC 20 juin 2012	Et bien démarquer l'original,
222MEP 20 juin 2012	Voilà ?
223CC 20 juin 2012	Pour bien pouvoir faire la différence!
224MEP 20 juin 2012	Ce que tu disais, donc, d'avoir été, que l'enseignant lui, soit allé voir l'œuvre véridique, enfin l'œuvre authentique, ça importe plus pour les élèves, d'entendre ce que tu vas dire, plutôt que de voir la repro !
225IS 20 juin 2012	Parce que là, tu parles de ce que tu as vu et de ce que tu as vécu, c'est moins magistral, je pense !
226MEP 20 juin 2012	Ouah !
227IS 20 juin 2012	Ce que je pense qui a beaucoup changé notre pratique, par rapport à l'œuvre, c'est le vidéo projecteur, hun !
228MEP 20 juin 2012	Oui
229CC 20 juin 2012	Oui
230IS 20 juin 2012	Il y a Une Révolution, là, parce que moi, je faisais mes diapos à la main,
231MEP 20 juin 2012	Ouah c'est vrai
232IS 20 juin 2012	Moi-même, le temps de les avoir, ben t'avais fini le sujet
233MEP 20 juin 2012	Ouah Ouah ! c'est vrai
234IS 20 juin 2012	Enfin, il y avait un décalage
235MEP 20 juin 2012	Ouah ?
236IS 20 juin 2012	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,
237MEP 20 juin 2012	Oui ?
238IS 20 juin 2012	Les salles se sont équipées aussi il me semble, en écran, en vidéo projecteur, en rideaux
239MEP 20 juin 2012	Ouah ?
240IS 20 juin 2012	Parce que si t'as pas de rideaux, tu peux pas montrer de choses, ni de projecteur
241MEP 20 juin 2012	C'est vrai ?
242IS 20 juin 2012	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	Ouah ?
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	Ouah, ouah, 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 pendre l'air, non, non, y compris la prof de musique, qui était pas drôle !
268MEP 20 juin 2012	Ouah, 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	Ouah, ouah, ouah, ouah ?
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	Ouah ?
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 ?

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 dû voir qu'un carton d'exposition, ou alors j'avais dû 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, 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
295MEP 20 juin 2012	Ouah ?
296IS 20 juin 2012	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
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,
299MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
300IS 20 juin 2012	Sont presque comme des créations artistiques,
301MEP 20 juin 2012	Ouah, ouah ?
302IS 20 juin 2012	Voilà
303MEP 20 juin 2012	C'est marrant, ça ! C'est bien
304IS 20 juin 2012	Comme si moi
305MEP 20 juin 2012	Oui ?
306IS 20 juin 2012	J'étais l'artiste de ma séquence
307CC 20 juin 2012	De ta séquence !
308 IS 20 juin 2012	Mais je ne suis pas une artiste scolaire, dans ces moment-là, c'est comme le Pollock, c'est comme....
309CC 20 juin 2012	Alors voilà, c'est la question qu'il faut se poser, c'est souvent scolaire !
310IS 20 juin 2012	C'est comme quand tu es inspectée tu aimerais pouvoir travailler comme ça et à côté, ben t'as les craintes !
311CC 20 juin 2012	Qui te musèlent !
312IS 20 juin 2012	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 !
313MEP 20 juin 2012	Oui, oui?
314IS 20 juin 2012	Après l'interdiction ou la mode de ci ou de là,
315MEP 20 juin 2012	Hum hum ! On reviendra sur les programmes après
316IS 20 juin 2012	Moi je suis fille de profs, j'hérite d'un bagage
317MEP 20 juin 2012	Oui ?
318IS 20 juin 2012	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
319MEP 20 juin 2012	Oui ?
320IS 20 juin 2012	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
321MEP 20 juin 2012	Hum hum
322IS 20 juin 2012	Avec les aléas, avec nos certitudes, que ça va marcher, etc., etc.,
323CC 20 juin 2012	D'où la magie, ouah !
324IS 20 juin 2012	J'alterne je pense dans ces deux pôles entre le scolaire et l'artistique
325MEP 20 juin 2012	Ouah ouah je pense ?
326CC 20 juin 2012	C'est un équilibre, c'est les deux, ouah !
327IS 20 juin 2012	J'essaye de trouver si possible quelque chose pour faire les deux, pour être moi, mieux !
328MEP 20 juin 2012	Hum hum

329IS 20 juin 2012	Parce que je serais pas bien, dans ce, chacun des extrêmes
330MEP 20 juin 2012	Ouah ?
331IS 20 juin 2012	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
332MEP 20 juin 2012	Les compétences que tu... que t'es en train de mettre là ?
333IS 20 juin 2012	Je pense que je me place, j'utilise, des compétences d'artiste,
334MEP 20 juin 2012	Ouah
335IS 20 juin 2012	Pour faire ce genre de cours là !
336MEP 20 juin 2012	Ouah ?
337IS 20 juin 2012	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,
338MEP 20 juin 2012	Hum hum !
339IS 20 juin 2012	Parce que j'entends toujours les élèves dire, « ah mais toi t'es qu'une balance »
340MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
341IS 20 juin 2012	Et ça je me dis, ça fait tilt, après ça reste dans ma mémoire et puis ça continue,
342MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
343IS 20 juin 2012	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 6 ^{ème} , mais c'est pas vrai, ça marche pas comme ça,
344MEP 20 juin 2012	Ouah ! Ouah ?
345IS 20 juin 2012	Ou alors si, je reprends un vieux truc, dans un classeur, là, oui je suis tranquille !
346CC 20 juin 2012	Oui, oui !
347MEP 20 juin 2012	Oui ?
348IS 20 juin 2012	Mais je me dis la balance, cette notion de balance avec les 6 ^{ème} , il faudrait travailler là-dessus, parce que c'est la question de la justice,
349MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
350IS 20 juin 2012	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) !
351MEP 20 juin 2012	(rire)
352IS 20 juin 2012	Et là, moi, ce que je trouve intéressant, c'est quand ça commence à toucher des questions, euh, esse..., existentielles finalement !
353MEP 20 juin 2012	Oui ?
354IS 20 juin 2012	Parce que faire du rouge, pour du rouge, euh ?
355MEP 20 juin 2012	C'est une question de citoyenneté, de la citoyenneté, de ?
356IS 20 juin 2012	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 décortique 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 !
357MEP 20 juin 2012	Hum hum !
358IS 20 juin 2012	Ça m'arrive pas dans des moments où je suis en train de m'obliger à le faire,
359MEP 20 juin 2012	Hum hum
360IS 20 juin 2012	Je pense que je ne peux pas, me dire « bon voilà, Isabelle, tu vas te faire un petit sujet ! »
361MEP 20 juin 2012	Tu vas faire, tu vas t'y mettre, c'est ça ?
362IS 20 juin 2012	Là, il y a vraiment rien qui va sortir !
363CC 20 juin 2012	C'est ça !
364IS 20 juin 2012	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,
365MEP 20 juin 2012	(rire)
366IS 20 juin 2012	Ou la nuit, je suis sûre que mon cerveau fait des choses la nuit !
367MEP 20 juin 2012	Ouah ?
368IS 20 juin 2012	Je vais avoir le produit, presque fini,
369MEP 20 juin 2012	Ouah ?
370IS 20 juin 2012	Qui me vient, et je me dis, voilà, et là je sens que c'est ça... que je vais faire !
371MEP 20 juin 2012	Hum hum
372IS 20 juin 2012	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
373MEP 20 juin 2012	Ouah ! Ça colle bien
374IS 20 juin 2012	Tu vas donner ça, tu vas travailler là-dessus, tu vas, alors après j'affine
375MEP 20 juin 2012	Oui, bien sûr ?
376IS 20 juin 2012	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
377MEP 20 juin 2012	Hum hum
378IS 20 juin 2012	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
379MEP 20 juin 2012	Oui bien sûr ?
380IS 20 juin 2012	Je vais aller me chercher plein de documents sur cette notion de balance, un peu comme, un travail de recherche !
381MEP 20 juin 2012	Hum hum
382IS 20 juin 2012	Voilà ! je vais voir sur internet, des définitions, l'étymologie, ensuite je vais voir des œuvres de différentes époques, bon, internet nous aide beaucoup !
383MEP 20 juin 2012	Oui ?
384CC 20 juin 2012	Ah, oui par rapport au cours !
385IS 20 juin 2012	Ça je pense que, il faut le dire aussi, même si tout n'est pas bon §
386MEP 20 juin 2012	Quand même ?
387IS 20 juin 2012	Ça nous aide à aller plus vite §
388CC 20 juin 2012	Oui !
389IS 20 juin 2012	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
390MEP 20 juin 2012	D'accord, et donc ça, ça c'est une compétence, que t'as construite petit à petit ? Cet espace de frayage ?
391IS 20 juin 2012	Oui
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 !
394CC 20 juin 2012	C'est par la pratique! Oui
395MEP 20 juin 2012	C'est-à-dire ?
396IS 20 juin 2012	Ben la pratique !
397MEP 20 juin 2012	De l'enseignement ?
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 !
401MEP 20 juin 2012	D'accord ?
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 !
403MEP 20 juin 2012	Ouah, ouah ?
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 !
405MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
406IS 20 juin 2012	Club, voilà, et moi j'ai commencé comme ça et donc, je me suis nourrie de toute cette pratique et je pense, que ça m'aide énormément à faire passer les œuvres, parce que, voilà, je les comprends de l'intérieur, je les comprends pas simplement en les voyant,
407MEP 20 juin 2012	Oui, on peut aussi penser l'inverse ?
408IS 20 juin 2012	Je les comprends parce que je pourrais, presque les faire !
409MEP 20 juin 2012	Oui ?
410IS 20 juin 2012	Ou je les ai presque faites, parce que je les ai rencontrés à un moment donné ou à un autre, par le biais de ma pratique !
411MEP 20 juin 2012	Hum, mais c'est une perception ?
412IS 20 juin 2012	Et je pense
413MEP 20 juin 2012	C'est-à-dire c'est une manière de penser, il y d'autres enseignant qui fonctionnent pas du tout comme ça ? Hun ?
414IS 20 juin 2012	Et en même temps, j'ai eu un bagage, histoire des arts !
415MEP 20 juin 2012	Ouah ?

416IS 20 juin 2012	Dès la seconde, parce que j'ai fait A3 ¹⁴⁹ !
417MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
418IS 20 juin 2012	Donc j'ai eu d'excellents professeurs, pendant les 3 ans
419MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
420IS 20 juin 2012	Pour le bac, qui faisaient aussi la pratique, mais donc c'était les mêmes profs, qui faisaient les deux !
421MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
422IS 20 juin 2012	Mais là, on avait des vrais cours d'histoire des arts, enfin de l'art
423CC 20 juin 2012	De l'art !
424MEP 20 juin 2012	De l'art !
425IS 20 juin 2012	Chronologique, mais, avec des gens qui étaient eux-mêmes artistes.
426MEP 20 juin 2012	Oui, oui d'accord ?
427IS 20 juin 2012	C'est-à-dire, avec des profs qui avaient aussi une pratique, en plus de faire le lycée avec une pratique, c'était l'époque où on faisait 3 h de pratique et 2h d'histoire de l'art
428MEP 20 juin 2012	Hum ?
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 !
434MEP 20 juin 2012	Oui ?
435IS 20 juin 2012	Que j'ai, qui va, me permettre d'accéder à n'importe quoi, maintenant !
436MEP 20 juin 2012	Oui ?
437IS 20 juin 2012	Parce que j'ai toutes les clefs !
438 CC 20 juin 2012	Mmm !
439IS 20 juin 2012	Donc, ben j'ai lu, là, ce que tu disais, ça ne me gêne pas de parler d'une œuvre dont je ne connais pas la démarche, parce que je vais être capable d'en interpréter plusieurs options, enfin
440 MEP 20 juin 2012	D'en interpréter de faire des hypothèses
441 CC 20 juin 2012	Voilà !
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 !
443MEP 20 juin 2012	Hum hum ! D'accord ?
444IS 20 juin 2012	Après c'est bien si t'as été le vérifier (rire)
445MEP 20 juin 2012	Oui, bien sûr ?
446IS 20 juin 2012	Mais des fois faut avoir le temps, ou si on est dans un musée
447MEP 20 juin 2012	Après, on peut faire des hypothèses, c'est pas interdit ?
448IS 20 juin 2012	Voilà, mais bon, et puis je pense aussi, que je visite, beaucoup de musées et d'œuvres, bon...
449MEP 20 juin 2012	Oui
450IS 20 juin 2012	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
451MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
452IS 20 juin 2012	Le fait d'aller dans un musée, c'est aussi ce qui va me motiver, c'est d'aller leur faire découvrir à eux
453MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
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, ouai, 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 !
459MEP 20 juin 2012	Hum hum ?

¹⁴⁹ ANCIENNE APPELLATION DU BAC ARTS, OPTION ARTS PLASTIQUES.

460IS 20 juin 2012	Mais pas une seule chose
461MEP 20 juin 2012	Et Christine, alors pour toi, compétences ? alors ?
462CC 20 juin 2012	Ben moi, la démarche elle est contraire !
463MEP 20 juin 2012	Oui, oui, justement
464CC 20 juin 2012	Déjà je pratique pas !
465IS 20 juin 2012	C'est pour ça qu'on est là, (rire)
466MEP 20 juin 2012	Oui , c'est pour ça que vous êtes là,
467CC 20 juin 2012	On ne peut pas plus être opposée !
468MEP 20 juin 2012	Oui oui ?
469CC 20 juin 2012	Mais, par contre moi j'ai besoin, je vais être beaucoup plus empirique, tu vois, mais parce que c'est ma nature, aussi, hun !
470MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
471CC 20 juin 2012	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 !
472MEP 20 juin 2012	Oui, oui
473CC 20 juin 2012	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
474MEP 20 juin 2012	Ouah (rire)
475CC 20 juin 2012	Tu vois (rire) en gros c'est ça
476MEP 20 juin 2012	Donc du coup, les compétences, ça veut dire pour toi, c'est, ça oblige à euh, une autoformation de l'enseignant, c'est ça ?
477CC 20 juin 2012	Il me semble, oui, quand même, qu'il y en a aussi, mais moi aussi je le sens !
478MEP 20 juin 2012	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... ?
479CC 20 juin 2012	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)
480MEP 20 juin 2012	Oui ?
481CC 20 juin 2012	J'aurais pas la même facilité !
482MEP 20 juin 2012	Oui ?
483CC 20 juin 2012	J'ai envie de dire on peut pas faire mieux, c'est comme quand je suis avec toi, je suis l'élève, j'en redeviens l'élève !
484MEP 20 juin 2012	Pas forcément l'élève, mais il y a la complémentarité, c'est-à-dire que tu as, une autre, c'est vraiment un autre point de vue, c'est vraiment, même si c'est très bien ?
485CC 20 juin 2012	Mais quand je suis avec l'élève, avec les élèves, je suis très près d'eux, parce que je me sens encore proche d'eux, tu vois, parce que je me sens là vraiment aux antipodes
486MEP 20 juin 2012	Hum hum, oui, oui
487CC 20 juin 2012	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)
488MEP 20 juin 2012	Mais, bah oui, alors là, c'est autre chose, ça, ça veut dire que c'est des choses que tu vas
489CC 20 juin 2012	Pourquoi, Parce que le parcours, n'est pas le même
490MEP 20 juin 2012	Mais c'est un autre parcours, aussi ?
491CC 20 juin 2012	C'est le parcours idéal ! Si tu veux !
492MEP 20 juin 2012	Mais moi je le vois, comme, maintenant, un autre parcours et qui m'intéresse fortement, et justement et 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 ?
493CC 20 juin 2012	Alors voilà, en même temps, vu comme ça, on peut le dire !
494MEP 20 juin 2012	Mais bien sûr, mais du coup
495CC 20 juin 2012	Parce que moi franchement,
496MEP 20 juin 2012	C'est une autre construction professionnelle, qui a autant, qui est aussi légitime, que
497CC 20 juin 2012	Ouah !
498MEP 20 juin 2012	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

	coup, c'est pas, c'est pas le social, c'est pas le milieu social, c'est pas le milieu familial ?
499CC 20 juin 2012	Non !
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 ?
501 CC 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 voilà ?
504CC 20 juin 2012	Oui, c'est sur moi c'est mon amie, là oui !
505MEP 20 juin 2012	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 ?
506CC 20 juin 2012	Ouah, 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,
507MEP 20 juin 2012	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 ?
508CC 20 juin 2012	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 saurais !
509MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
510CC 20 juin 2012	A force de voir !
511MEP 20 juin 2012	C'est ça ?
512CC 20 juin 2012	Ou d'avoir entendu, de présenter etc. !
513MEP 20 juin 2012	Parce que tu les connais ?
514CC 20 juin 2012	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 !
515MEP 20 juin 2012	Ouah ?
516CC 20 juin 2012	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,
517MEP 20 juin 2012	Ouah, d'accord, donc ça c'est, c'est des compétences que tu acquières en ayant regardé les œuvres d'art ?
518CC 20 juin 2012	En ayant regardé les œuvres d'art !
519MEP 20 juin 2012	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 ?
520CC 20 juin 2012	M...Mouaih, ouaih ! Ouaih !
521MEP 20 juin 2012	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 !
522CC 20 juin 2012	De ce qu'il sait faire, en fonction de ce qu'il a, des outils dont il dispose, du matériel dont il dispose
523MEP 20 juin 2012	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
524CC 20 juin 2012	Ouah, ouaih !
525MEP 20 juin 2012	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 ?
526CC 20 juin 2012	Alors le danger, c'est de transmettre, ta façon à toi !
527MEP 20 juin 2012	Oui ?
528CC 20 juin 2012	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 !

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	Ouah, 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	Ouah !
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 débiller, tout ça, presque les gamins,
539CC 20 juin 2012	Ils en sont frustrés, d'ailleurs ! hun !
540IS 20 juin 2012	Les extraire ! Euh ! Ils aimeraient 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 2 h, 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 quinzance avec quelqu'un faites-le, notamment pour les 3 ^{ème} ,
559MEP 20 juin 2012	Ouah ?
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	Ouah 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 mériterait un texte, un débat, un positionnement, bon, comme je sais qu'il écrit des textes !

569MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
570IS 20 juin 2012	Il a écrit sur l'objet, l'image !
571MEP 20 juin 2012	Ouah ! Ouah, il a écrit des choses très bien !
572IS 20 juin 2012	Et, les téléphones portables !
573MEP 20 juin 2012	Oui, (rire) super ça!
574IS 20 juin 2012	Mais, je ne sais pas, il y a certainement quelque chose à avancer !
575MEP 20 juin 2012	Il permet, enfin, il trouve que ce serait logique que les élèves puissent utiliser leurs téléphones portables, quand ils travaillent !
576IS 20 juin 2012	On en avait parlé, mais oui je vois !
577MEP 20 juin 2012	Ce qui est intéressant d'ailleurs ?
578IS 20 juin 2012	C'est un outil, qui nous dépasse, là, je vois !
579MEP 20 juin 2012	Qui nous dépasse et sur lequel les élèves, peuvent pas vraiment, avoir une formation, enfin, une, euh
580IS 20 juin 2012	Oui, une éducation !
581MEP 20 juin 2012	Une éducation ?
582CC 20 juin 2012	Ouah, 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,
583MEP 20 juin 2012	Ouah ?
584CC 20 juin 2012	T'as encore moins le temps de gérer ce genre de choses !
585MEP 20 juin 2012	Bien sûr, bien sûr ?
586CC 20 juin 2012	Alors c'est vrai, mais à mon avis, il ne faut quand même pas partir,
587IS 20 juin 2012	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,
588CC 20 juin 2012	Mhum
589IS 20 juin 2012	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,
590MEP 20 juin 2012	Ouah ?
591IS 20 juin 2012	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 !
592MEP 20 juin 2012	Sur Google project, c'est, ça existe ça, sur le nouveau, sur le nouveau site internet de Google, Google project ¹⁵⁰
593IS 20 juin 2012	Oui il faut s'inscrire, oui j'ai dû voir ça
594MEP 20 juin 2012	Oui tu t'inscris
595IS 20 juin 2012	Il existe ça comme site ?
596MEP 20 juin 2012	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, ouah on peut le regarder, si tu veux tout à l'heure ?
597IS 20 juin 2012	Ça vaudrait le coup que ce soit presque comme des dictionnaires !
598MEP 20 juin 2012	C'est ça c'est ça !
599IS 20 juin 2012	Que ce soit accessible très vite, « tiens le poste est ouvert, va voir tel artiste »
600MEP 20 juin 2012	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,
601 IS 20 juin 2012	oui je crois que je l'ai photocopié ce bouquin, il est en sens horizontal
602MEP 20 juin 2012	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
603IS 20 juin 2012	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 prêtes à l'emploi !
604MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
605IS 20 juin 2012	Plutôt que de perdre du temps à chercher des images,
606CC 20 juin 2012	Pour construire !
607IS 20 juin 2012	De mauvaise qualité, à moitié pixélisées ou trop petites !

¹⁵⁰ [HTTP://WWW.GOOGLEARTPROJECT.COM/FR/](http://www.googleartproject.com/fr/)

608MEP 20 juin 2012	Hum ?
609IS 20 juin 2012	Bon on y arrive, mais !
610CC 20 juin 2012	Ça prend un temps fou !
611IS 20 juin 2012	C'est vrai que...
612MEP 20 juin 2012	C'est-à-dire que ça nous a raccourci, ça nous a donné du temps et ça nous en fait perdre par ailleurs, quoi ?
613IS 20 juin 2012	Mais y a tellement de possible !
614MEP 20 juin 2012	Oui, voilà c'est sur les possibles ?
615IS 20 juin 2012	Et tu te dis quand même euh, tous que chacun fait si c'était un peu mieux mutualisé, on gagnerait du temps, quand même, hun !
616MEP 20 juin 2012	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 ?
617IS 20 juin 2012	Picasa marchait pas à l'époque, c'est vrai que ça a pas l'air d'intéresser les autres ...
618MEP 20 juin 2012	Et puis c'est ça, oui c'est clair ?
619IS 20 juin 2012	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)
620MEP 20 juin 2012	Ouah ?
621IS 20 juin 2012	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 !
622MEP 20 juin 2012	Oui ?
623IS 20 juin 2012	Parce que j'avais pas de formation et enfin, j'en ai bavé au début !
624MEP 20 juin 2012	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
625IS 20 juin 2012	§§§
626MEP 20 juin 2012	Non, le 2SA..., le 2CA SH, c'est un diplôme, pour intégrer des enfants handicapés, et en fait la fiche de prep fait peur, c'est fait sur ordinateur, il y a une grande barre au milieu, il y a rajouté des choses à la main, parce que il..
627IS 20 juin 2012	Eh oui, mais ça c'est le problème de la formation, aussi !
628MEP 20 juin 2012	Oui, oui, oui ?
629IS 20 juin 2012	Mais peut-être que ce sera plus le cas avec le C2I, ils vont avoir un sacré niveau !
630MEP 20 juin 2012	Voilà !
631IS 20 juin 2012	Mais il y a toute une quantité de profs, qui a pas accès à ça !
632MEP 20 juin 2012	Attention y'a, sur le plan de l'utilisation de l'outil, ça n'est pas tout à fait ça, c'est pas la maîtrise je veux dire, c'est l'utilisation des outils dans la classe, mais c'est pas la maîtrise 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, pndv, 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,
633IS 20 juin 2012	Oui mais ça c'est un peu
634MEP 20 juin 2012	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
635IS 20 juin 2012	Donc il y a un manque à ce niveau là !
636MEP 20 juin 2012	Ben c'est la licence, 1 ^{ère} année, 2 ^{ème} année, 3 ^{ème} 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 pensiez 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 ?
637IS 20 juin 2012	Comment on nous demande d'utiliser les œuvres dans le programme ?
638MEP 20 juin 2012	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 ?
639IS 20 juin 2012	Les programmes ?
640MEP 20 juin 2012	Oui ?
641IS 20 juin 2012	Alors ! Pff !!! les programmes d'arts plastiques ou les programmes d'histoire des arts ?

642MEP 20 juin 2012	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 ?
643IS 20 juin 2012	Alors, en gros est-ce que les programmes aident ou pas ?
644MEP 20 juin 2012	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 ?
645IS 20 juin 2012	Ben il me semble, oui quand même, que ça donne des orientations !
646CC 20 juin 2012	C'est un guide, ouai ça sert de guide
647IS 20 juin 2012	Oui, ça, ça te permet de, d'avoir le mot détournement, d'avoir le mot, tous les mots ...
648MEP 20 juin 2012	Donc il y a un certain nombre de mots de vocabulaire, qui
649CC 20 juin 2012	§§§ ça sert pour le vocabulaire
650MEP 20 juin 2012	Des mots qui sont sensibles ?
651IS 20 juin 2012	C'est dommage j'aurai du apporter, j'ai transféré les programmes, des 4 niveaux sous forme de compétences !
652MEP 20 juin 2012	D'accord ?
653IS 20 juin 2012	Pour le, pour le livret de compétence !
654MEP 20 juin 2012	C'est bien ça, hum hum ! C'est un gros travail !
655IS 20 juin 2012	Mais je te l'avais envoyé !
656MEP 20 juin 2012	Oui, je sais bien !
657IS 20 juin 2012	Voilà, donc ça permet de
658MEP 20 juin 2012	Oui tu me l'a envoyé, quand tu étais,
659IS 20 juin 2012	Inspectée !
660MEP 20 juin 2012	Oui, voilà,
661IS 20 juin 2012	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)
662MEP 20 juin 2012	Oui ?
663IS 20 juin 2012	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
664CC 20 juin 2012	Faire attention
665IS 20 juin 2012	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,
666MEP 20 juin 2012	Oui, donc il faut se réapproprier le programme ?
667CC 20 juin 2012	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 !
668MEP 20 juin 2012	Oui
669IS 20 juin 2012	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 !
670MEP 20 juin 2012	Ouaih Ouaih ?
671IS 20 juin 2012	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 pouvoir te dire des exemples précis !
672MEP 20 juin 2012	Hum ?
673IS 20 juin 2012	Mais y a des moments, tu te dis, ouh là, celui-là, je vais le caser dans quoi, le mot ?
674MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
675IS 20 juin 2012	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 !
676MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
677IS 20 juin 2012	Il y a des choses où tu te dis, « pouuuu comment je fais quoi ? »
678 MEP 20 juin 2012	Hum ?
679 IS 20 juin 2012	C'est vrai ! Des choses où je pense
680 MEP 20 juin 2012	Ouaih, ouaih Et là...?
681 IS 20 juin 2012	On laisse un peu de côté !
682 MEP 20 juin 2012	Ah c'est ce que j'allais dire, là t'élimine, là quand même, si vraiment c'est ?
683 IS 20 juin 2012	Ben si je le sens pas, je ne peux pas !
684 MEP 20 juin 2012	Ouaih ?

685 IS 20 juin 2012	Que je m'embarque pas dans un truc où ça me paraît fumeux, y a des jolis mots, c'est sûr !
686MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
687IS 20 juin 2012	Enfin peut-être !
688CC 20 juin 2012	Mais on peut simplifier, quand même, hun !
689MEP 20 juin 2012	Toi tu penses, que ?
690CC 20 juin 2012	Ouah ?
691MEP 20 juin 2012	Effectivement ça serait, parce que tu dis, ça, c'est un guide quand même ?
692CC 20 juin 2012	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 !
693IS 20 juin 2012	Et presque ambitieux aussi que c'est, c'est presque stressant, parce que tu te dis, mais comment je peux faire un truc pareil
694CC 20 juin 2012	Et c'est même pas du niveau des élèves parfois !
695IS 20 juin 2012	De certains profs, peut-être, non plus ! non, mais c'est vrai (rire)
696MEP 20 juin 2012	D'accord !
697IS 20 juin 2012	Tu te demandes qui a le niveau de faire tout ça, quelque part, ouah, 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 » !
698CC 20 juin 2012	Ouah c'est vrai !
699IS 20 juin 2012	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
700MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
701IS 20 juin 2012	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 maîtrise pas tout ça, ce truc là,
702MEP 20 juin 2012	D'accord d'accord ?
703IS 20 juin 2012	Parce que je pense qu'intellectuellement, il faut une, une, une grosse capacité quand même, hun, pour arriver
704MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
705IS 20 juin 2012	Et en plus pour arriver à digérer le programme d'histoire des arts en rapport !
706MEP 20 juin 2012	Ouah ouah ?
707IS 20 juin 2012	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
708CC 20 juin 2012	Oui, oui !
709MEP 20 juin 2012	Mais ça les périodes qu'on a pas le droit de faire, c'est pas tout à fait ça !
710IS 20 juin 2012	Oui, oui, mais si tu prends les choses à la lettre, et que t'essaie d'être le bon fonctionnaire de l'état qui fait bien sa commande !
711MEP 20 juin 2012	Ouah ouah ?
712IS 20 juin 2012	Ce que je te disais tout à l'heure, d'avoir ce poids de
713CC 20 juin 2012	De l'institution
714IS 20 juin 2012	De l'institution
715MEP 20 juin 2012	De l'institution, on en est là ?
716IS 20 juin 2012	A quel moment tu t'en libères ou pas, enfin bon bref, selon aussi l'air du temps de l'académie !
717MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
718CC 20 juin 2012	Hum hum !
719IS 20 juin 2012	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 !
720MEP 20 juin 2012	Oui ?
721IS 20 juin 2012	Ouah voilà peur !
722CC 20 juin 2012	Oui, tu te dis, je vais pas y arriver !
723IS 20 juin 2012	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
724MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
725IS 20 juin 2012	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 !
726MEP 20 juin 2012	Oui, ailleurs, un jour c'était si ?

727IS 20 juin 2012	Et le lendemain il fallait faire comme ça !
728MEP 20 juin 2012	Ouahh ouaih ?
729IS 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
730CC 20 juin 2012	Ouahh c'est énorme !
731IS 20 juin 2012	Une progression sur l'année ! Depuis le mois de septembre, ça va de soi !
732MEP 20 juin 2012	Hum ?
733IS 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 !
734MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
735IS 20 juin 2012	Bref, soit on est un perfectionniste, malheureux en tant que prof d'arts plastiques
736MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
737IS 20 juin 2012	Soit on est un je-m'en-foutiste heureux, soit on est entre les deux,
738CC 20 juin 2012	On sait pas comment faire !
739IS 20 juin 2012	Et on est toujours un peu mal, quoi, je pense que c'est une situation difficile, à vivre,
740MEP 20 juin 2012	Ou alors il faut l'accepter, quoi !
741IS 20 juin 2012	Ou alors arriver à accepter cet état, stable, je pense que je peux dire aujourd'hui j'y arrive !
742MEP 20 juin 2012	Hum ?
743IS 20 juin 2012	J'arrive aussi à me dire que j'envoie promener ceux qui sont pas d'accord avec moi !
744MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
745IS 20 juin 2012	Voilà à m'en foutre un peu du regard des autres, mais voilà, il a fallu que j'attende 40 ans, (rire)
746MEP 20 juin 2012	Ça veut dire quand même que le, les programmes ça a un poids, d'après ce que tu dis, ça a un poids considérable sur ta manière d'enseigner ?
747IS 20 juin 2012	Et qui viennent de changer en plus, il y a pas longtemps !
748MEP 20 juin 2012	Ouahh ! Et quand je dis, et ouaih ouaih qui viennent de changer ?
749IS 20 juin 2012	Et qui viennent de changer en plus, il a fallu les digérer
750CC 20 juin 2012	C'est normal, c'est un mode d'emploi
751IS 20 juin 2012	Et en plus il y a eu des modifications, on parle plus de couleur en 6 ^{ème} , qui avant, était tellement mis en avant, on parlait des nuances, on parlait des couleurs !
752MEP 20 juin 2012	Mais il est mis dans les notions, dans les généralités, voilà
753IS 20 juin 2012	Mais il n'y a plus le mot couleur
754MEP 20 juin 2012	Si ! Mais une fois ?
755IS 20 juin 2012	Eh ben ça va ! Et quoi, je veux dire pourtant c'est ce qui passionne le plus les gamins
756MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
757CC 20 juin 2012	Résultat, du coup, d'ailleurs ils n'en fabriquent plus, ils prennent dans la bouteille, point. Ils veulent du rouge, ils prennent du rouge !
758MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
759IS 20 juin 2012	Voilà !
760CC 20 juin 2012	Et puis ils savent même plus faire les couleurs
761IS 20 juin 2012	On a perdu un certain nombre de choses dans cette histoire de programme à force aussi, de vouloir rendre les choses, euh, ça fait penser, un petit peu limitatif de penser on va travailler sur l'objet toute l'année,
762MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
763IS 20 juin 2012	Et l'image pendant 2 ans ! En 5 ^{ème} en 4 ^{ème}
764CC 20 juin 2012	C'est long !
765IS 20 juin 2012	C'est long ! il me semble que les programmes d'avant pouvaient être perfectionnés, mais pas comme ça
766MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
767IS 20 juin 2012	Je trouve que c'est dommage ! De s'enquiquiner, pourquoi on est obligé de faire de l'objet toute l'année, en 6 ^{ème} quoi !
768MEP 20 juin 2012	Hum ?
769IS 20 juin 2012	On pourrait en faire un peu et puis faire autre chose quoi !
770MEP 20 juin 2012	Ça veut dire qu'il faut être très vigilant à justement essayer d'ouvrir tellement de pistes possibles ?
771IS 20 juin 2012	Mais si tu reprends tous tes mots de ton programme, eh ben l'ouverture elle va pas être si large que ça,

	au bout d'un moment tu retombes sur les mêmes trucs !
772CC 20 juin 2012	Ben ça veut dire qu'il faut faire des choix ! que tu es obligée de revoir
773IS 20 juin 2012	Oui, mais moi, je trouve qu'y a moins de liberté !
774MEP 20 juin 2012	Hum ?
775CC 20 juin 2012	Oui ça donne moins de liberté c'est ça
776 IS 20 juin 2012	Avant t'avais vraiment dans le programme de 3 ^{ème} le rapport au corps !
777 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
778IS 20 juin 2012	Là c'est beaucoup plus, ... enfin c'est moins, là, moins présent, quoi !
779MEP 20 juin 2012	C'est pas écrit, c'est vrai !
780IS 20 juin 2012	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 ?
781MEP 20 juin 2012	Non, c'est le mot qui fait peur, je pense ?
782IS 20 juin 2012	Ben oui Mais alors ça veut dire que le programme il est dans un sens, après on nous brasse dans l'autre
783 MEP 20 juin 2012	Ouah ?
784 IS 20 juin 2012	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 !
785 MEP 20 juin 2012	Oui des ronds de cuir ?
786 IS 20 juin 2012	Qui sont, qui sont à des années-lumière de la réalité quoi !
787MEP 20 juin 2012	Hum ?
788IS 20 juin 2012	Soit on nous donne un truc dirigiste et on nous dit voilà il faut montrer ça de telle manière !
789MEP 20 juin 2012	Hum ?
790IS 20 juin 2012	Et on applique !
791MEP 20 juin 2012	Mais c'est pas drôle ça ?
792IS 20 juin 2012	Soit au contraire on nous donne plus de latitude, mais avec quelque chose de plus réaliste !
793MEP 20 juin 2012	Hum ?
794IS 20 juin 2012	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 !
795MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
796IS 20 juin 2012	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 !
797CC 20 juin 2012	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
798IS 20 juin 2012	C'est un moment très difficile, ça, il y a des contradictions qui apparaissent !
799CC 20 juin 2012	Ouah ?
800MEP 20 juin 2012	Oui, il faut se débrouiller avec ça, oui c'est ça ?
801CC 20 juin 2012	Alors tu fais un mezzo de tout !
802IS 20 juin 2012	Heureusement que c'est pas tous les ans !
803CC 20 juin 2012	T'essaye 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 !
804MEP 20 juin 2012	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 ?
805IS 20 juin 2012	Une sérénité ?
806 MEP 20 juin 2012	Une sérénité par rapport à la rencontre avec l'œuvre d'art quand même ?
807CC 20 juin 2012	Ah bah, non, pas trop
808IS 20 juin 2012	Non, parce que ça nous demande un grand écart !
809MEP 20 juin 2012	Ouah ?
810IS 20 juin 2012	Et de, de faire des moments des choses au forceps !
811MEP 20 juin 2012	D'accord ?
812IS 20 juin 2012	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 !
813MEP 20 juin 2012	Oui ! Page blanche ? Faites ce que vous voulez ?
814IS 20 juin 2012	C'était ça ! Voilà ! Ouah, 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 !
815CC 20 juin 2012	C'est trop compliqué !
816IS 20 juin 2012	C'est trop compliqué !
817CC 20 juin 2012	Pour que ce soit efficace !
818IS 20 juin 2012	Voilà, c'est un peu ça l'idée je pense ! alors après chacun fait, combine avec sa personnalité et bricole !
819MEP 20 juin 2012	Hum ?
820IS 20 juin 2012	Je pense qu'on est plus dans le bricolage !
821MEP 20 juin 2012	C'est pas négatif le bricolage hun ?
822IS 20 juin 2012	Toujours avec quand même un peu la culpabilité de te dire, mais est-ce que c'est bien ce que je fais ?
823CC 20 juin 2012	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 !
824MEP 20 juin 2012	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 ?
825CC 20 juin 2012	Oui, mais quand tu es inspecté, on prend pas ce côté, là cet aspect-là, il faut que tu répondes à une injonction !
826MEP 20 juin 2012	Oui ?
827CC 20 juin 2012	Des choses très claires très précises et si ça y est pas
828MEP 20 juin 2012	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 ?
829CC 20 juin 2012	Mouaih !
830 MEP 20 juin 2012	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 !
831CC 20 juin 2012	Que ça bouge ce qui se passe dans la classe !
832MEP 20 juin 2012	Avec de la pratique ?
833CC 20 juin 2012	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 !
834MEP 20 juin 2012	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 !
835CC 20 juin 2012	Ouah !
836IS 20 juin 2012	Ah bah là c'est bien !
837CC 20 juin 2012	Oui ça c'est ça!
838MEP 20 juin 2012	Oui mais ça c'est volontaire depuis déjà, quelques années ! hun ! Sur le plan des arts plastiques ?
839CC 20 juin 2012	Mais c'est encore, quelque part, il y a encore un déséquilibre, avec tout ce côté théorique, tu vois !
840MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
841CC 20 juin 2012	Du programme !
842MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
843CC 20 juin 2012	Et tout l'autre aspect qui est, qui est un peu à la personnalité de l'individu !
844IS 20 juin 2012	Sensible tu veux dire ?
845MEP 20 juin 2012	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 ?
846CC 20 juin 2012	C'est un carcan !
847MEP 20 juin 2012	Là, tu vas un fois d'un côté un fois de l'autre ?
848CC 20 juin 2012	Ça te perturbe hun !
849MEP20 juin 2012	Tu peux pas plier, tu peux pas bouger, quoi ! c'est une sphère dans laquelle t'as rien le droit de faire ?
850CC 20 juin 2012	Moi, maintenant je le connais, je le lis, je le révise, je le vois et puis après je l'oublie !
851MEP 20 juin 2012	Oui ?
852CC 20 juin 2012	Et puis de temps en temps je me dis ah bon, il faudrait que je revienne voir le programme !
853MEP 20 juin 2012	Savoir si je suis dedans, voilà ?
854CC 20 juin 2012	Si je suis en accord avec le programme ou si je à l'Oyo, voilà moi, je le prends comme ça le programme
855MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
856CC 20 juin 2012	Parce que sinon, c'est !
857IS 20 juin 2012	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 !
858CC 20 juin 2012	Pour faire une progression ?

859MEP 20 juin 2012	Oui ?
860IS 20 juin 2012	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 !
861CC 20 juin 2012	A mon avis c'est pas possible !
862IS 20 juin 2012	Et ça fini par pas être intéressant du tout !
863MEP 20 juin 2012	Ouah, dilué quoi ?
864IS 20 juin 2012	Parce que, c'est artificiel
865MEP 20 juin 2012	Ouah ?
866IS 20 juin 2012	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 tournent !
867MEP 20 juin 2012	C'est pas une obligation ?
868IS 20 juin 2012	Ouah, mais j'ai l'impression que les stagiaires avaient l'air de dire qu'il fallait que ça se suive !
869MEP 20 juin 2012	Non ?
870CC 20 juin 2012	Mais par progression, par définition que ça se suive tu fais une progression mathématique
871IS 20 juin 2012	Mais y a des moments, tu sais sur un autre cap, quoi
872MEP 20 juin 2012	Oui, 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
873IS 20 juin 2012	Elle peut être surtout en fonction des gamins qui sont en face
874MEP 20 juin 2012	Ouah ?
875IS 20 juin 2012	Et des besoins à ce moment là, je pense que ça on fait !
876CC 20 juin 2012	De l'évolution qu'ils prennent aussi dans l'année !
877IS 20 juin 2012	Je pense que tu ressens si ça va être bien ou pas
878MEP 20 juin 2012	Je pense que les séquences qui sont mises bout à bout, c'est pas une obligation ?
879IS 20 juin 2012	Ah d'accord !
880MEP 20 juin 2012	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
881CC 20 juin 2012	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
882MEP 20 juin 2012	Hum ?
883CC 20 juin 2012	§§§ à savoir où se situe la notion de groupe, dans le cas, la notion de groupe même pas sur le travail d'atelier
884MEP 20 juin 2012	De projet par exemple, oui ?
885CC 20 juin 2012	Eh ben tes sur que là, tu atteins d'avantage tes objectifs !
886MEP 20 juin 2012	Bien sûr !
887CC 20 juin 2012	Mais tu imagines à 30 élèves, 1 h, là encore on se heurte à
888IS 20 juin 2012	Là aussi c'est abandonné l'idée du projet de l'élève !
889MEP 20 juin 2012	Oui enfin euh, tu, c'est faisable, tu peux ?
890CC 20 juin 2012	Mais c'est pas forcément le projet de l'élève, ça peut être le projet du prof d'ailleurs qu'il impose à l'élève !
891MEP 20 juin 2012	Oui bien sûr ?
892CC 20 juin 2012	Mais qui lui progresse avec la progression de l'élève !
893MEP 20 juin 2012	Oui, mais bien sûr, mais c'est pas ?
894CC 20 juin 2012	Dans un groupe à un moment donné, même si ce sont de personnes toutes d'un même niveau, à un moment donné, il y a 2, 3, 4, 5, qui vont partir plus vite d'autres moins vite ou qui ont évoluer sur d'autres choses, d'autres sur d'autres moi je le comprends comme ça !
895 MEP 20 juin 2012	Ça veut dire que le prof il fait du grand écart, quoi, c'est clair ?
896 CC 20 juin 2012	Voilà c'est ça ! Alors à ce moment là c'est plus la notion d'enseignement traditionnel,
897 MEP 20 juin 2012	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 ?
898CC 20 juin 2012	Est-ce qu'on peut pas de temps en temps !
899MEP 20 juin 2012	La notion de culture de classe par exemple ça ?
900CC 20 juin 2012	Ce qu'on peut de temps en temps on peut pas faire de la culture de classe, enfin du, de l'enseignement classique !

901 MEP 20 juin 2012	Oui ?
902CC 20 juin 2012	Et lâcher à un moment donné ça, parce que une consigne elle est pour tous !
903MEP 20 juin 2012	Ouahh, ouaih ?
904CC 20 juin 2012	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 !
905MEP 20 juin 2012	Oui ?
906CC 20 juin 2012	Chez un autre telle autre compétence tu vois, est-ce que ce serait pas ça la vérité ?
907MEP 20 juin 2012	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 3 ^{ème} avant mais qui pourrait très bien d'abord ce, perpétuer, et ensuite s'essayer par exemple en classe de 5 ^{ème} ou 4 ^{ème} 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 ?
908CC 20 juin 2012	Mais là on est pris par le temps de nouveau
909MEP 20 juin 2012	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.,
910CC 20 juin 2012	J'y crois pas trop à ça, parce que c'est très lourd !
911MEP 20 juin 2012	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 que 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 ?
912CC 20 juin 2012	Avec quel niveau de classe ça, ça a été fait ?
913MEP 20 juin 2012	Ben ça a été fait en 3 ^{ème} , 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 !
914CC 20 juin 2012	Oui, mais attends, il faut se resituer dans le temps
915MEP 20 juin 2012	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 3 ^{ème} y était encore donc du coup on a travaillé
916CC 20 juin 2012	Parce que, quand même il faut voir !
917MEP 20 juin 2012	Y a jusqu'en 2008, avec le projet de 3 ^{ème} , jusque 2008, et sincèrement c'est, c'était intéressant !
918CC 20 juin 2012	Avec un effectif de combien ?
919MEP 20 juin 2012	Ben une trentaine d'élèves, c'est ça, hun non, 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
920CC 20 juin 2012	Parce que, moi quelque fois, je vois quand on donne un sujet sur 15 jours, sur 3 semaines à l'avance tu vois,
921MEP 20 juin 2012	Mais là c'est pas pareil, parce que c'est un projet, du coup dans les projet, 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
922CC 20 juin 2012	Hum ?
923MEP 20 juin 2012	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.,
924IS 20 juin 2012	Il enregistre ton truc au moins, oui, oui, j'espère !
925MEP 20 juin 2012	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 revoyait pas, on se revoyait 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 le 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 le fasses hun ! donc du coup après les élèves s'y mettaient quoi
926IS 20 juin 2012	Hum hum !
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 trois 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 puisent 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 attends, 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 1 ^{ère} 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 te l'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	Ouah 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
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 1 ^{ère} 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	Ouah ?
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	Ouah ! 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	Ouah ?
1002CC 20 juin 2012	Ouah
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	Ouah je pense, il y a, il y a quelque chose qui se passe, là, on est plus dans le, dans l'image de, ouah 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	Ouah 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	Ouah ?
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	Ouah ?
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 la fin de l'heure !
1024MEP 20 juin 2012	Ouah ?
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 retarde 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	Ouah ?
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	Ouah, ouah on va arrêter le détournement, ce que tu disais !

1035IS 20 juin 2012	Moi, j'ai un truc, je pense !
1036MEP 20 juin 2012	Oui ?
1037IS 20 juin 2012	Au niveau de la rencontre avec l'œuvre que j'ai intégré, ce sont des vidéos qui montrent !
1038MEP 20 juin 2012	Oui ?
1039IS 20 juin 2012	Les artistes en train de travailler !
1040MEP 20 juin 2012	Oui, c'est génial ?
1041IS 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 !
1042MEP 20 juin 2012	Ce que tu nous avais montré, ça c'est bien ?
1043IS 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,
1044MEP 20 juin 2012	Hum hum
1045IS 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 !
1046MEP 20 juin 2012	Ouah
1047IS 20 juin 2012	Et ça séchait 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, 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
1048MEP 20 juin 2012	Ouah ??
1049IS 20 juin 2012	Pas la peine d'en parler !
1050MEP 20 juin 2012	Ouah ?
1051IS 20 juin 2012	Et ça a dû sonner assez vite !
1052MEP 20 juin 2012	Ouah ! 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 ?
1053IS 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 3 ^{ème} , 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
1054MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
1055IS 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 !
1056MEP 20 juin 2012	Peu importe ?
1057IS 20 juin 2012	Et le gars il passe à travers avec sa caméra
1058MEP 20 juin 2012	Les pénétrables, là ?
1059IS 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
1060MEP 20 juin 2012	Oui, oui
1061IS 20 juin 2012	C'est le jour et la nuit !
1062MEP 20 juin 2012	C'est eux choses, ça, c'est l'artiste ?
1063CC 20 juin 2012	Ça m'intéresse ça !
1064MEP 20 juin 2012	Au travail et l'œuvre ?
1065IS 20 juin 2012	Voilà les deux !
1066MEP 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. ?
1067IS 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
1068MEP 20 juin 2012	Ouah
1069IS 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

1070MEP 20 juin 2012	Y a Palette, mais sans son, tu mets pas le son de Palette, de Jaubert
1071IS 20 juin 2012	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 !
1072MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
1073IS 20 juin 2012	Et c'est marqué encore plus que l'image
1074MEP 20 juin 2012	Plus que l'image
1075IS 20 juin 2012	Et que ce soit, voilà, découvrir l'œuvre ou découvrir l'artiste
1076CC 20 juin 2012	C'est plus vivant !
1077IS 20 juin 2012	En train de faire l'œuvre en mouvement, je pense que c'est quelque chose d'intéressant !
1078CC 20 juin 2012	C'est plus fort !
1079IS 20 juin 2012	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,
1080MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
1081IS 20 juin 2012	Puisque c'est pas le même temps !
1082MEP 20 juin 2012	Ouah !
1083IS 20 juin 2012	Ça ne se passe pas au même moment, les choses,
1084MEP 20 juin 2012	Ouah ?
1085CC 20 juin 2012	Mais ils s'intéressent à la fabrication aussi !
1086IS 20 juin 2012	C'est presque intéressant, alors on en a une ou 2 on a du Picasso, on a quelques documentaires comme ça, mais pas beaucoup,
1087CC 20 juin 2012	Pas beaucoup !
1088IS 20 juin 2012	mais c'est vrai que, pas beaucoup, mais ce serait bien de pouvoir avoir des chefs d'œuvres, le premier, le deuxième jour, le 10 ^{ème} jour, le 1 mois, le 1 an, de façon à ce qu'ils comprennent justement cette évolution
1089MEP 20 juin 2012	Ouah, ça pourrait être un sujet de cours, ça tiens
1090IS 20 juin 2012	Parce que pour eux ! Ben voilà
1091MEP 20 juin 2012	Faire une séquence,
1092CC 20 juin 2012	Ouah
1093MEP 20 juin 2012	Du début de l'année jusqu'à la fin de l'année,
1094CC 20 juin 2012	Ouah, mais ceci dit il en existe pas beaucoup
1095MEP 20 juin 2012	On pose et deux mois après on revient sur cette séquence là
1096IS 20 juin 2012	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 m ² 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
1097CC 20 juin 2012	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 !
1098IS 20 juin 2012	Si y a des petits documentaires par moment, Hantaï en train de plier
1099CC 20 juin 2012	Oui des petits documentaires
1100MEP 20 juin 2012	Celle que tu m'avais envoyée là, celle de ton neveu, aussi
1101CC 20 juin 2012	Oui, celle de mon neveu, aussi
1102IS 20 juin 2012	Hantaï avec ses pliages et ses trempages de peinture il fait son décor là, de théâtre
1103MEP 20 juin 2012	Y a Matthieu aussi, George Matthieu ?
1104IS 20 juin 2012	Mais bon il faudrait qu'on les ait facile, pas forcément les acheter, pas forcément, un truc qui dure 30 min
1105CC 20 juin 2012	Ah oui, il faut les trouver sur You Tube
1106IS 20 juin 2012	Il nous faudrait 5, 10 min
1107MEP 20 juin 2012	Ouah ?
1108IS 20 juin 2012	Et on a pas suffisamment de produit vidéo qui soit court et pertinent, même les Palettes, des fois, il y a des longueurs !
1109MEP 20 juin 2012	Oh c'est trop long ?
1110CC 20 juin 2012	C'est trop long, ouah !
1111IS 20 juin 2012	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 !

1112MEP 20 juin 2012	Ah parce que ceux qui font les manuels, sont pas forcément les gens qui devraient les faire ?
1113IS 20 juin 2012	Voilà !
1114MEP 20 juin 2012	Watteau, il est gentil, celui qui avait fait, ceci n'est pas une œuvre, là,
1115IS 20 juin 2012	Ouah !
1116MEP 20 juin 2012	Tu sais là
1117CC 20 juin 2012	Non
1118MEP 20 juin 2012	Je sais plus quoi !! oh, je ... §§§ y a une étudiante qui a dû...
1119CC 20 juin 2012	C'est de l'art ou pas de l'art ?
1120MEP 20 juin 2012	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
1121IS 20 juin 2012	Ben ils font ça, pour des profs mais pas pour des élèves, alors ça veut dire que nous il faut une fois de plus !
1122CC 20 juin 2012	Oui c'est pour les profs !
1123IS 20 juin 2012	Que l'on !
1124CC 20 juin 2012	Refaire le livre !
1125IS 20 juin 2012	Que l'on refasse, tout !
1126MEP 20 juin 2012	C'est sur ?
1127IS 20 juin 2012	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
1128MEP 20 juin 2012	Ouah ?
1129IS 20 juin 2012	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 !
1130CC 20 juin 2012	Faut le dire aux éditeurs !
1131MEP 20 juin 2012	Ouah ?
1132IS 20 juin 2012	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 !
1133MEP 20 juin 2012	Ouah je comprends, Jaubert à l'époque, c'était pour faire, pour les profs !
1134IS 20 juin 2012	Ce serait très bien !
1135MEP 20 juin 2012	Comme tu dis, c'était pour faire ?
1136IS 20 juin 2012	Pour le prof !
1137MEP 20 juin 2012	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 !
1138CC 20 juin 2012	Oui, oui, c'est ça !
1139MEP 20 juin 2012	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
1140IS 20 juin 2012	Ben il y a son vocabulaire, adapter, c'est de l'adaptation, c'est ça la compétence !
1141MEP 20 juin 2012	C'est ce qu'on disait le comportement par exemple, le fait de, enfin moi j'avais noté deux trois
1142IS 20 juin 2012	Adaptation
1143CC 20 juin 2012	Adaptation oui
1144IS 20 juin 2012	Adaptation permanente au milieu,
1145MEP 20 juin 2012	L'adaptation au milieu, il a des choses par rapport
1146CC 20 juin 2012	Simplement le vocabulaire, sélectionner le vocabulaire en permanence
1147IS 20 juin 2012	La sélection
1148MEP 20 juin 2012	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 rapport 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 plaît 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	Donc 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 Messenger, des choses comme ça, je, sur la femme, l'intimité, je trouve qu'il y a des choses
1163CC 20 juin 2012	Ouah
1164IS 20 juin 2012	Que je trouve très dure
1165MEP 20 juin 2012	Ouah ?
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	Ouah !
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	Ouah ?
1177CC 20 juin 2012	Surtout dans les œuvres du XX ^{ème} 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 ça 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	Ouah 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 zèbres 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,

1191CC 20 juin 2012	Elle en a presque pas !
1192MEP 20 juin 2012	Un peu, mais à peine transparente, franchement moi, j'avais pas vraiment, et c'est une seule, des personnes dans la petite galerie
1193IS 20 juin 2012	Elle a trouvé ça bien !
1194MEP 20 juin 2012	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
1195IS 20 juin 2012	C'est son propre truc à elle qu'elle renvoie là-dedans
1196MEP 20 juin 2012	Ya un truc ?
1197IS 20 juin 2012	Y a un truc qui a cédé là, tu l'as su qu'après !
1198MEP 20 juin 2012	Y a un truc qu'on a su après, ben oui
1199CC 20 juin 2012	Ouah ouaih !
1200MEP 20 juin 2012	Oui, mais qu'on a su qu'après
1201IS 20 juin 2012	Ah c'est ce que tu dis là-dedans,
1202MEP 20 juin 2012	Eh oui et c'est le contact
1203CC 20 juin 2012	Ah oui
1204MEP 20 juin 2012	Et d'un seul coup tu as le contact, c'est-à-dire que , §§
1205IS 20 juin 2012	Comment tu gères les gamins, comment tu gères le gamin qui se retrouve devant ça !
1206MEP 20 juin 2012	On sait pas ?
1207IS 20 juin 2012	Face à ce genre de truc là ? Quelque chose comme ça
1208MEP 20 juin 2012	A ce genre de truc ? Parce que là c'est une adulte
1209CC 20 juin 2012	Ça peut te prendre à n'importe quand !
1210MEP 20 juin 2012	Et après elle en a parlé, j'avais fait un entretien avec elle a refusé que je mette, l'entretien dedans, parce qu'elle avait commencé à en parler, et après elle
1211CC 20 juin 2012	Ben oui !
1212MEP 20 juin 2012	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 !
1213CC 20 juin 2012	Tu peux rentrer ça, bien sûr !
1214MEP 20 juin 2012	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,
1215CC 20 juin 2012	C'est l'interprétation qu'elle en a fait elle !
1216MEP 20 juin 2012	Oui, oui c'est bon, moi, je trouve que c'est une très, très belle photo, très sereine, ça fait très Alice au pays des merveilles, évidemment on voit légèrement mais tellement légèrement le pubis de la gamine, mais franchement, il faut avoir les yeux rivés dessus
1217CC 20 juin 2012	Il faut avoir le §§§
1218IS 20 juin 2012	Il faut regarder, il y a que ça pour le voir !
1219MEP 20 juin 2012	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 le 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'ébranlent, tu sais
1220CC 20 juin 2012	Ah oui d'accord !
1221MEP 20 juin 2012	Enfin je veux dire, y a des jeux de mots mais je veux dire
1222CC 20 juin 2012	Ouah ! 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 !
1223MEP 20 juin 2012	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,
1224CC 20 juin 2012	Ah ouaih d'accord (rire)
1225MEP 20 juin 2012	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 toi et moi, quoi !
1226IS 20 juin 2012	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 5 ^{ème} ?
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 ci, 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 6 ^{ème} ,
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

	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 dessous, en fait c'était tout de suite les testicules bien sûr !
1264MEP 20 juin 2012	Oui bien sûr ?
1265CC 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)
1266MEP 20 juin 2012	(rire)
1267CC 20 juin 2012	Alors je me suis dit comment je le prends ?
1268MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
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 !
1270MEP 20 juin 2012	Donc terminé ?
1271CC 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)
1272MEP 20 juin 2012	(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)
1274MEP 20 juin 2012	(rire) eh oui bien sûr !
1275CC 20 juin 2012	Alors à tout le monde était mort de rire, filles et garçons compris !
1276MEP 20 juin 2012	Donc la dérision, l'humour, hun !
1277CC 20 juin 2012	La dérision l'humour, ça m'a pas, c'était foutu son truc, il s'est trouvé coincé, parce que au lieu qu'on rit (rire)
1278IS 20 juin 2012	C'est le cas de le dire (rire) !
1279MEP 20 juin 2012	(rire)
1280IS 20 juin 2012	Et tu vas marquer tout ça ?
1281MEP 20 juin 2012	Oui, oui oui, non c'est très bien ça va me faire rire !
1282CC 20 juin 2012	Il s'est trouvé pris à son propre piège !
1283MEP 20 juin 2012	Eh oui ?
1284CC 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 !
1285IS 20 juin 2012	Au oui, d'accord !
1286CC 20 juin 2012	C'est sans commentaire !
1287MEP 20 juin 2012	Oui, donc du coup c'est un jeu ?
1288CC 20 juin 2012	Oui y a un jeu quand même aussi, ça dépend comment c'est amené, il faut bien le cibler, tester
1289MEP 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 3 ^{ème} , ni même à des 6 ^{ème} ,
1290CC 20 juin 2012	Evidemment
1291MEP 20 juin 2012	Par contre je l'ai fait à des terminales, je l'ai fait à des 1 ^{ère} , 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,
1292CC 20 juin 2012	Moi je dirais que les !
1293MEP 20 juin 2012	De vision, un peu sous le manteau !
1294CC 20 juin 2012	Les 6 ^{ème} , réagissent plus sainement souvent à ce genre de choses !
1295MEP 20 juin 2012	Oui c'est vrai ?
1296CC 20 juin 2012	Que les 3 ^{ème} , c'est pour ça, qu'au 3 ^{ème} il faut trier il faut faire attention,
1297MEP 20 juin 2012	Oui c'est vrai !
1298CC 20 juin 2012	Parce que les 3 ^{ème} vont réinterpréter et puis ils transforment et puis ça va au-delà du jeu quelque fois, ça peut être perturbant, ça peut être agressif
1299IS 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
1300MEP 20 juin 2012	Oui, oui
1301IS 20 juin 2012	Et le fait que nos collègues en montre en histoire, les courros et machin, et en français, c'est positif, même si ça reste un peu historique comme approche ou littéraire
1302CC 20 juin 2012	Sinon !
1303IS 20 juin 2012	Ils voient des œuvres quand même et
1304MEP 20 juin 2012	Dans d'autres contextes

1305CC 20 juin 2012	Ça veut dire que tu peux plus faire voir les couros, ça veut dire toutes ces choses là
1306MEP 20 juin 2012	Ah oui, non, non
1307IS 20 juin 2012	Oui, mais là, ils ricanent déjà là-dessus !
1308MEP 20 juin 2012	Bien sûr !
1309CC 20 juin 2012	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,
1310MEP 20 juin 2012	Non, non, c'est sur ?
1311CC 20 juin 2012	Il fallait le caler et après c'est terminé !
1312MEP 20 juin 2012	Tu veux mettre tes trucs, tes images
1313IS 20 juin 2012	Oui je termine en disant que, au collègue 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,
1314MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
1315IS 20 juin 2012	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,
1316MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
1317IS 20 juin 2012	J'ai obtenu des fonds, pour faire ça, te on va dire à terme, l'idée c'est que chaque salle,
1318MEP 20 juin 2012	Hum ?
1319IS 20 juin 2012	Son œuvre dans le couloir
1320MEP 20 juin 2012	Ah ?
1321IS 20 juin 2012	Sous plexi vise !
1322MEP 20 juin 2012	D'accord !
1323IS 20 juin 2012	De façon à pouvoir dire salle Rembrandt, salle... !
1324MEP 20 juin 2012	Rembrandt, salle, euh, c'est pas mal ça !
1325IS 20 juin 2012	Voilà !
1326MEP 20 juin 2012	Ah comme dans un musée, c'est rigolo
1327IS 20 juin 2012	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
1328MEP 20 juin 2012	Ah ouaih ?
1329IS 20 juin 2012	Ils se demandent si l'œuvre
1330MEP 20 juin 2012	Ah ouaih, tiens à la discipline ?
1331IS 20 juin 2012	Oui c'est intéressant !
1332MEP 20 juin 2012	C'est marrant
1333IS 20 juin 2012	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 Parthéon ! 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 !
1334MEP 20 juin 2012	Oui, oui ?
1335IS 20 juin 2012	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
1336MEP 20 juin 2012	Hum ?
1337IS 20 juin 2012	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 !
1338MEP 20 juin 2012	Bien sûr !
1339IS 20 juin 2012	Donc on pourrait avoir dans ce collègue une galerie, comme ça, d'œuvres !
1340MEP 20 juin 2012	Des reproductions ?
1341IS 20 juin 2012	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
1342MEP 20 juin 2012	Ouah ?
1343IS 20 juin 2012	Donc c'est peu sur les 60 profs !
1344MEP 20 juin 2012	Ouah ?
1345IS 20 juin 2012	Mais je désespère pas,
1346MEP 20 juin 2012	C'est bien, oui, ouaih ouaih ?

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 !

14. Philippe S. 27 JUIN 2012

1PS 27 juin 2012	...connaître des gens ¹⁵¹ , tu vois
2 MEP 27 juin 2012	Ouah, ouah !
3PS 27 juin 2012	C'est pas rien non plus d'être maître formateur quoi, tu vois !
4 MEP 27 juin 2012	Hun hum ! ben oui oui
5PS 27 juin 2012	MAT c'est quelque chose, mais maître 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 4 ^{ème} 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	Ouah
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	Ouah ouah
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	Ouah
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	Ouah
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 démarre, 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.

25PS27 juin 2012	Ouah
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 ?
37PS27 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 !
48 MEP 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 !
50 MEP 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 MEP 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 MEP 27 juin 2012	Hum, hum ?
55PS 27 juin 2012	Euh de culture ?
56 MEP 27 juin 2012	Bien sûr
57PS 27 juin 2012	De « culturation », d'acculturation
58 MEP 27 juin 2012	Oui ?
59PS 27 juin 2012	Après 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 MEP 27 juin 2012	D'abord,
61PS 27 juin 2012	En tant qu'enseignant !
62 MEP 27 juin 2012	Ouah ! Ouah ?
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 MEP 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 MEP 27 juin 2012	Oui, oui ?
67PS 27 juin 2012	Qu'est-ce qu'on montre ?
68 MEP 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,
70MEP 27 juin 2012	Hun hum ! Ouah!
71PS 27 juin 2012	Je montrais des œuvres d'art, voilà, essentiellement d'art contemporain, parce que je suis issu d'un cursus

	art contemporain
72MEP 27 juin 2012	Et en reproductions ? Et en... et aussi aller voir les œuvres réelles, hum ?
73PS 27 juin 2012	Ouah, on allait à Sérignan, on allait, tu vois, quoi !
74MEP 27 juin 2012	Ouah ?
75PS 27 juin 2012	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...
76 MEP27 juin 2012	D'accord
77PS 27 juin 2012	Sérignan, Sète, Lodève, peu importe !
78 MEP27 juin 2012	D'accord ? Il y a des œuvres, voilà, visibles, réelles ?
79PS 27 juin 2012	Visibles, réelles !
80 MEP 27 juin 2012	Palpable ?
81PS 27 juin 2012	Voilà, donc si tu veux l'idée voilà, c'est ça, c'est 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 !
82 MEP 27 juin 2012	Hum, hum !
83PS 27 juin 2012	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 !
84 MEP 27 juin 2012	Ouah ! Si je fais un résumé, c'est, euh, c'est un transfert, de, euh, de comment dire, de ce que toi tu possédais...
85PS 27 juin 2012	Hun, hum !
86 MEP 27 juin 2012	Que tu transfères, en fait dans ton milieu professionnel,
87PS 27 juin 2012	Ouah !
88 MEP 27 juin 2012	Parce qu'il y a une obligation ?
89PS 27 juin 2012	Oui
90 MEP 27 juin 2012	Et du coup ça t'amènes forcément, le, la, la concordance, des deux, le fait que, euh..., tu travailles avec l'œuvre parce que effectivement c'était ton cursus et en plus t'as le programme ?
91PS 27 juin 2012	Hum ! Voilà !
92 MEP 27 juin 2012	Voilà ?
93PS 27 juin 2012	C'est vraiment les deux ! Et ça, ...se... si tu veux...y a une cohé.../ alors en plus, au-delà du fait qu'il y a une cohérence, pour moi, si tu veux là-dedans !
94 MEP 27 juin 2012	Hun, hum ?
95PS 27 juin 2012	Du coup je me dis que, c'est tout le problème des universitaires, si tu veux, comment tu valides ça, qu'est-ce que t'en fais de tout ça, tu vois ?
96 MEP 27 juin 2012	Hun, hum ?
97PS 27 juin 2012	Tu peux passer à être prof d'arts plastiques, effectivement, (pffff)/ tu peux travailler dans un musée, effectivement, il se trouve que j'étais enseignant, du 1 ^{er} degré, où je dois enseigner toutes les disciplines !
98MEP 27 juin 2012	Oui, c'est peut-être pas pareil !
99PS 27 juin 2012	C'est pas pareil du tout !
100MEP 27 juin 2012	Oui ?
101PS 27 juin 2012	Tu vois et donc du coup, même l'œuvre, si tu veux ! Elle est là aussi !
102MEP 27 juin 2012	Donc l'œuvre elle a un rebondissement là-dedans ?
103PS 27 juin 2012	Exactement ! / .../ si tu veux, si tu es dans une position, quand j'étais guide conférencier, je ne me préoccupais pas de, des autres savoirs qu'on pouvait développer à partir de ça...
104MEP 27 juin 2012	Ouah ! Ouah, ouah !
105PS 27 juin 2012	J'étais là dans la monstration, dans la présentation,
106MEP 27 juin 2012	Ouah ?
107PS 27 juin 2012	Ce qui m'a posé problème à un moment donné ! si tu veux, c'est que j'avais un rapport à l'œuvre, moi, qui était un rapport de musée, d'institution
108MEP 27 juin 2012	D'accord ! D'accord ?
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, ce cet... cette culture pour la culture si tu veux
110MEP 27 juin 2012	Hun hum ! hun hum !
111PS 27 juin 2012	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...
112MEP 27 juin 2012	Oui oui oui
113PS 27 juin 2012	très euh... réfléchi
114MEP 27 juin 2012	Oui c'est cette sorte progression ?
115PS 27 juin 2012	Voilà !
116MEP 27 juin 2012	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 résonance 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 ?...
117PS 27 juin 2012	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 !
118 MEP 27 juin 2012	Donc les compétences, tes compétences à toi ou les compétences des élèves ?
119PS 27 juin 2012	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
120 MEP 27 juin 2012	Hun hum ?
121PS 27 juin 2012	Par rapport/pour mes élèves
122 MEP 27 juin 2012	Hun hum ?
123PS 27 juin 2012	Et donc du coup je vais essayer de développer moi ben d'autres choses,
124 MEP 27 juin 2012	Hun hum !
125PS 27 juin 2012	Pas que une compilation par exemple, tu vois ce que je faisais à un moment donné
126 MEP 27 juin 2012	D'accord ! D'accord ! ouaih ! ouaih
127PS 27 juin 2012	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
128 MEP 27 juin 2012	Hun, hum !
129PS 27 juin 2012	Mais véritablement comment vous vous l'appropriez aussi, quoi, tu vois
130 MEP 27 juin 2012	Hun hum ?
131PS 27 juin 2012	et l'appropriation elle ne passe pas que par le regard
132 MEP 27 juin 2012	Ouah ?
133PS 27 juin 2012	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
134 MEP 27 juin 2012	D'accord Ouaih ?
135PS 27 juin 2012	Tu vois ce que je veux dire ?
136 MEP 27 juin 2012	Ouah ?
137PS 27 juin 2012	C'est-à-dire que j'étais dans ehhun ! 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
138 MEP 27 juin 2012	Hun, hum ?
139PS 27 juin 2012	Comme ça, où tu passes sur une œuvre, tu vois des choses, tu dis des choses,
140 MEP 27 juin 2012	Hun, hum ?
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	D'accord donc du coup de diversifier, donc l'enseignant diversifie euh...les approches de l'œuvre ?

2012	
143PS 27 juin 2012	Ouah !
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	Ouah ! Ouah ! Euh, alors, là, c'est peut-être une question un peu plus personnelle, enfin personnelle ?
151PS 27 juin 2012	Ouah, /§§§
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	Ouah ?
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	Ouah !
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	Ouah
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	Ouah !
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, il 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, du, 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 maîtrise de la langue elle est nécessaire
198MEP 27 juin 2012	Hum
199PS 27 juin 2012	Elle est évidente et comment on la travaille cette maîtrise de la langue ? Déjà, d'un premier point !
200MEP 27 juin 2012	Ouah ?
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 maîtrise 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 maîtrise de la langue, ça va être des repères, des critères comme ça que je vais prendre, maîtrise 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 même 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	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 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

221PS 27 juin 2012	Mais qui est aussi intéressante à évaluer en CM2, parce que je travaille aussi en CM2, si tu veux
222 MEP 27 juin 2012	Bien sûr !
223PS 27 juin 2012	Qui me rapporte, à une posture, des élèves éclairés, un peu plus éclairés,
224 MEP 27 juin 2012	D'accord !
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 !
228 MEP 27 juin 2012	C'est un objectif ça ?
229PS 27 juin 2012	L'objectif il est là !
230 MEP 27 juin 2012	Hum ! D'accord ?
231PS 27 juin 2012	Est-ce que je l'atteins, j'en suis pas certain, si tu veux
232 MEP 27 juin 2012	Hum hum !
233PS 27 juin 2012	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
234 MEP 27 juin 2012	Hum hum ! Bien sûr !
235PS 27 juin 2012	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 reconnaitras peut-être une œuvre d'art,
236 MEP 27 juin 2012	Hum hum ?
237PS 27 juin 2012	Tu diras tiens est-ce que là on est face à une œuvre d'art ? oui ça, ça m'intéresse,
238MEP 27 juin 2012	Hum ?
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 ?
240MEP 27 juin 2012	Hun hum ! On en est pas encore là, mais ?
241PS 27 juin 2012	Mais !!!
242MEP 27 juin 2012	Le face à face
243PS 27 juin 2012	Susciter !
244MEP 27 juin 2012	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 !
245PS 27 juin 2012	Une posture un peu plus fine et quand tu vois que, au bout de la 5^{ème} ou 6^{ème} œuvre d'art que tu leur présentes, que tu vidéoprojetes et que des gamins arrivent à, à, à avoir des automatismes
246MEP 27 juin 2012	Hum hum ?
247PS 27 juin 2012	Commence à se dire, que effectivement, je vois, parce que tu sais, je, jeje 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 !
248MEP 27 juin 2012	Oui, oui
249PS 27 juin 2012	Ils te disent : « tiens y'a ... »
250 MEP 27 juin 2012	Ouah ! ouah !
251PS 27 juin 2012	Ça c'est intéressant tu vois, on va passer par trois étapes quand même, pour analyser l'œuvre,
252 MEP 27 juin 2012	Ouah !
253PS 27 juin 2012	La lire
254 MEP 27 juin 2012	la lire, ouah ouah
255PS 27 juin 2012	et ça je me dis, ouah, c'est vraiment, sur les CM2 en fin d'année, y a quelque chose d'intéressant !
256 MEP 27 juin 2012	Donc là, d'accord, d'accord ! euh ...
257PS 27 juin 2012	C'est un objet d'étude, si tu veux alors, on pourrait peut-être me dire,
258MEP 27 juin 2012	Ouah !

259PS 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 j'apporte des plus aux œuvres avec ce savoir, avec des savoirs, que je donne, je donne véritablement tu vois !
260MEP 27 juin 2012	Hum ?
261PS 27 juin 2012	Euh... J'ai des artistes que j'aime, tu vois
262MEP 27 juin 2012	Oui
263PS 27 juin 2012	Mais ce n'est pas ça que je mets en premier, tu vois ce que je veux dire,
264MEP 27 juin 2012	Oui !
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 !
268MEP 27 juin 2012	Bien sûr, bien sûr ! et donc du coup par rapport à ça, c'est un peu la question suivante, c'est quel, quel rôle tu joues ou tu penses jouer, entre l'œuvre d'art et les élèves en fait ?
269PS 27 juin 2012	Moi je suis un médiateur, hun, véritablement, un passeur
270MEP 27 juin 2012	Un passeur, ouaih ?
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 sélections, 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 !
272MEP 27 juin 2012	Hum hum bien sûr !
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
274MEP 27 juin 2012	Hum hum ?
275PS 27 juin 2012	Cette année on a travaillé sur art et musique ! je vais faire ces choix là
276MEP 27 juin 2012	Hum hum ?
277PS 27 juin 2012	Je vais préempter ces choix là et je vais essayer de faire en sorte que cette cohérence
278MEP 27 juin 2012	Hum hum
279PS 27 juin 2012	Si tu veux, apparaisse à mes élèves, ce qui est pas évident
280MEP 27 juin 2012	Oui, d'accord, d'accord
281PS 27 juin 2012	Mais je suis moi, celui qui présente !
282MEP 27 juin 2012	Donc tu leur montres, donc dans ton rôle d'enseignant tu leur montres l'ensemble de toutes les articulations que toi tu as mis en place pour monter un réseau, par exemple ?
283PS 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 !
284MEP 27 juin 2012	D'accord
285PS 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 ? »
286MEP 27 juin 2012	D'accord
287PS 27 juin 2012	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 !
288MEP 27 juin 2012	D'accord ?
289PS 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 !
290MEP 27 juin 2012	D'accord, d'accord, donc du coup, c'est quand même de mettre le plus possible en évidence euh, des relations entre les œuvres, des articulations entre les œuvres, thématiques ou voire problématiques, donc du coup on essaye quand même qu'il y ait un moment donné les élèves qui prennent parti dans ce qu'on leur a proposé, même si en tant qu'enseignant on a un rôle de d'imposer des choses à un moment donné, hun d'accord, autrement dit, y a quand même un part qui est plus ouverte, enfin qui reste ouverte, ok ! euh !!! des œuvres difficiles ?
291PS 27 juin 2012	Ouah ! C'est exactement ça!
292MEP 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...

293PS 27 juin 2012	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 « œuvre » veut dire « peinture » ! Déjà !
294MEP 27 juin 2012	Oui, d'accord, oui, c'est...
295PS 27 juin 2012	« Œuvre » veut dire « tableau »
296MEP 27 juin 2012	Donc ça, ça réduit ?
297PS 27 juin 2012	Déjà ça réduit !
298MEP 27 juin 2012	Ah oui, ah oui ?
299PS 27 juin 2012	Dès lors que tu présentes des photographies
300MEP 27 juin 2012	Hum hum !
301PS 27 juin 2012	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
302MEP 27 juin 2012	Ah, oui, oui, des 2 ouïes, oui sur le corps !
303PS 27 juin 2012	Sur le corps !
304MEP 27 juin 2012	Oui !
305PS 27 juin 2012	Ça, ça a posé problème par exemple, pour les élèves, tu vois
306MEP 27 juin 2012	Ouah ?
307PS 27 juin 2012	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,
308MEP 27 juin 2012	Hum hum ?
309PS 27 juin 2012	« Tableaux »
310MEP 27 juin 2012	C'est sûr ?
311PS 27 juin 2012	Y a bien longtemps qu'on n'en est plus là !
312MEP 27 juin 2012	Ouah ?
313PS 27 juin 2012	C'est intéressant, bien évidemment
314MEP 27 juin 2012	Ouah ?
315PS 27 juin 2012	Mais on peut effectivement, montrer, ouah, moi ça me dérange pas, de, d'aller présenter des empreintes de Toroni
316MEP 27 juin 2012	Humm hum
317PS 27 juin 2012	Parce que là si tu veux, ce qui est intéressant quand tu présentes un travail comme ça, tu te dis, eh ben on va redéfinir ensemble, quoi !
318MEP 27 juin 2012	Hum hum !
319PS 27 juin 2012	Allons-y quoi !
320MEP 27 juin 2012	Oui ?
321P 27 juin 2012	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
322MEP 27 juin 2012	Ouah ?
323PS 27 juin 2012	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 !
324MEP 27 juin 2012	Hum hum !
325P 27 juin 2012	Tu as le problème après de ces œuvres un peu complexes où y a rien à voir ! A priori ! (rire)
326MEP 27 juin 2012	A priori (rire)
327PS 27 juin 2012	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
328MEP 27 juin 2012	Hum, hum ?
329PS 27 juin 2012	Tu vois, et ça peut être, mais...véritablement après ce qui est intéressant c'est quand elles sont en cohérence
330MEP 27 juin 2012	Hum hum ?
331PS 27 juin 2012	C'est ça qui est intéressant !
332MEP 27 juin 2012	Oui, oui, parce que là y a du sens qui se crée, voilà ?
333PS 27 juin 2012	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 !
334MEP 27 juin 2012	Y deviendrait choquant le nu, on est bien d'accord ?
335PS 27 juin 2012	Peut-être ? Sans doute, oui, je pense !

336MEP 27 juin 2012	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, l'aura de secret, ou de danger, est-ce que t'as eu aussi, de, de, des choses difficiles avec les collègues ?
337PS 27 juin 2012	Ouah ! 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,
338MEP 27 juin 2012	Oui ?
339PS 27 juin 2012	Donc ils me voient beaucoup !
340MEP 27 juin 2012	Oui ?
341PS 27 juin 2012	J'investis évidemment
342MEP 27 juin 2012	Bien sûr ?
343PS 27 juin 2012	Et c'est normal, hun !
344MEP 27 juin 2012	Oui !
345PS 27 juin 2012	Tu y es, voilà, donc du coup il y a une espèce d'attraction, 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 !
346MEP 27 juin 2012	Ouah !
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 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...
348MEP 27 juin 2012	Bien l'art afri... ? (rire)
349PS 27 juin 2012	L'art africain, enfin tu vois, et moi je dis ça peut être intéressant, mais on va recentrer,
350MEP 27 juin 2012	Hum hum
351PS 27 juin 2012	tu vois, puisque c'est musique du monde
352MEP 27 juin 2012	Hum hum !
353PS 27 juin 2012	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 !
354MEP 27 juin 2012	Hum hum
355PS 27 juin 2012	Surtout, ce qui était intéressant, tu vois, de parler avec eux c'était la production d'élèves
356MEP 27 juin 2012	Oui
357PS 27 juin 2012	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 deuxièmes jets, des troisièmes jets
358MEP 27 juin 2012	Oui, oui, oui
359PS 27 juin 2012	Ce qu'on a accepté difficilement en arts plastiques !
360MEP 27 juin 2012	Ah c'est marrant ça ? Oui ?
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,
362MEP 27 juin 2012	Ouah, ouah ?
363PS 27 juin 2012	Qui, pour moi, si tu veux, ont autant de valeur que le travail final !
364MEP 27 juin 2012	Bien sûr ! Bien sûr ! ouah !
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 !
368MEP 27 juin 2012	Ouah
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 a 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,
370MEP 27 juin 2012	Hum, hum !
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,

372MEP 27 juin 2012	Hum hum
373PS 27 juin 2012	Evidemment que c'est pas joli ! Evidemment, enfin tu vois, quoi ?
374MEP 27 juin 2012	Ouahh
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 !
376MEP 27 juin 2012	D'accord !
377PS 27 juin 2012	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,
378MEP 27 juin 2012	Hum, hum ?
379PS 27 juin 2012	Et qu'après, souvent, on fait des affichages collectifs, quoi ! et que l'œuvre... enfin la production !
380MEP 27 juin 2012	La production ?
381PS 27 juin 2012	Oui ! La production, elle devient « œuvre » et elle a de l'intérêt plastique
382MEP 27 juin 2012	D'accord !
383PS 27 juin 2012	Parce qu'elles sont mises à côté !
381MEP 27 juin 2012	D'accord, d'accord !
385PS 27 juin 2012	Mais tu prends souvent des travaux d'élèves isolement, effectivement, ça a peu d'intérêt, si tu veux
386MEP 27 juin 2012	Hum, hum ?
387PS 27 juin 2012	En regard de, au regard de...
388 MEP 27 juin 2012	Oui, oui, si on travaille justement le collectif, c'est dans le collectif que ça va être intéressant, on peut avoir des productions ?
389PS 27 juin 2012	Les productions individuelles qui sont intéressantes, parfois, mais le collectif, plus encore oui !
390 MEP 27 juin 2012	Voilà, mais ça demande que la séquence qui soit montée, soit dans ce sens là, quoi ?
391PS 27 juin 2012	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 !
392MEP 27 juin 2012	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 ?
393PS 27 juin 2012	Hum, hum, oui (affirmation de la tête), je travaille aussi, si tu veux porte ouverte et donc je vois aussi, les coups d'œil, les regards, les interrogations...
394MEP 27 juin 2012	Donc, tu peux aussi voir une modification des pratiques, euh, des pratiques pédagogiques de ces enseignants, y a une sorte, encore une fois, des effets de boule de neige, petit à petit comment ça entre ?
395PS 27 juin 2012	Voilà ! Tout à fait, boule neige, ils voient, ils regardent... ça entre dans les habitudes, les mœurs !
396MEP 27 juin 2012	Dans des mœurs, quoi ?
397PS 27 juin 2012	Ça rentre dans des mœurs et surtout y a une vraie volonté de travail en collaboration, c'est ça qui est intéressant !
398MEP 27 juin 2012	Ouahh ! d'accord ?
399PS 27 juin 2012	Et donc du coup moi, la demande a été faite par ma collègue de CM2 !
400MEP 27 juin 2012	En fait elle avait peur ?
401PS 27 juin 2012	Elle avait peur ! Mais elle avait envie ! et moi, tu veux, a priori dans mon CP, ça se passait très bien, dans mon cycle, ça se passait très bien
402MEP 27 juin 2012	Oui ?
403PS 27 juin 2012	Et j'étais confronté moi, enseignant à prendre, une fois par semaine des CM2, que je ne connaissais pas !
404MEP 27 juin 2012	Ouahh, ouaih ! d'accord, d'accord ?
405PS 27 juin 2012	Qui n'ont pas les mêmes réactions que mes CP, que je connais bien, ni les mêmes exigences ni les mêmes demandes !
406MEP 27 juin 2012	Hum, hum !
407PS 27 juin 2012	Parce que ça c'est hyper intéressant parce que ma collègue m'a apporté bien plus, ce que je ne lui ai apporté, véritablement
408MEP 27 juin 2012	Eh ! Eh ! Et toi ça t'a permis d'avoir une autre ouverture, en fait, dans un cadre professionnel, quoi ?
409PS 27 juin 2012	Et surtout, je propose exactement, alors, ça, je, exactement, on, ...le point de départ est le même ! Chez mes CP et mes CM2
410MEP 27 juin 2012	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 !
411PS 27 juin 2012	Ça, ça m'intéresse, tu vois !
412MEP 27 juin 2012	Ouahh !

413PS 27 juin 2012	Parce que moi je propose !
414MEP 27 juin 2012	Tu mesures l'écart face aux œuvres, peut-être ?
415PS 27 juin 2012	Oui ! L'écart face aux œuvres ! Les productions données de mes élèves ! Mais et qu'elles soient orales ou plastiques, tu vois !
416MEP 27 juin 2012	Hum, hum ?
417PS 27 juin 2012	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
418MEP 27 juin 2012	Hum, hum ?
419PS 27 juin 2012	Je vais Modifier, tu vois, avec les CM2, parce que je me dis peut-être que là, ça, ça a, mes CP, tu vois,
420MEP 27 juin 2012	Ouah
421PS	Parce que je me dis que peut-être que là, mes CP, tu vois ?
422MEP 27 juin 2012	Hum, hum !
423PS 27 juin 2012	Y considèrent que c'est intéressant, parce que le maitre, 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 !
424MEP 27 juin 2012	Ça tombe bien, c'était ma question suivante ! Justement sur le travail d'équipe ! C'est-à-dire voilà !
425PS 27 juin 2012	Ça fait 3 ans ! Que je suis dans cette école !
426MEP 27 juin 2012	Donc voilà ?
427PS 27 juin 2012	C'est ma 3 ^{ème} année ! il a fallu 3 ans peut-être ?
428MEP 27 juin 2012	C'est petit à petit, c'est ça ?
429PS 27 juin 2012	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 !
430MEP 27 juin 2012	Ouah ?
431PS 27 juin 2012	Par exemple !
432MEP 27 juin 2012	Oui, oui !
433PS 27 juin 2012	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 !
434MEP 27 juin 2012	Ouah ! Ouah !
435PS 27 juin 2012	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 !
436MEP 27 juin 2012	Ouah ! bien sûr !
437PS 27 juin 2012	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,
438MEP 27 juin 2012	Oui, mais il faudra !
439PS 27 juin 2012	Il faudra ! il me semble qu'il faut !
440MEP 27 juin 2012	Oui ! bien sûr ! il faut !
441PS 27 juin 2012	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 ,
442MEP 27 juin 2012	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 ?
443PS 27 juin 2012	Bien sûr ! Oui !
444MEP 27 juin 2012	On va pas parler de contraste euh de, de couleurs ?
445PS 27 juin 2012	Oui, enfin non, bien sûr
446MEP 27 juin 2012	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 !
447PS 27 juin 2012	Exactement ! Il le faisait probablement intuitivement, quoi !
448MEP 27 juin 2012	Je veux dire, et ça c'est intéressant de montrer ça aux élèves dans le sens, dans l'autre sens ?
449PS 27 juin 2012	Oui ! Sans doute !
450MEP 27 juin 2012	Euh, ok, et ... l'œuvre d'art, elle apporte quoi à ton propre travail, euh ? Personnel ?
451PS 27 juin 2012	Bon déjà, c'est une respiration !
452MEP 27 juin 2012	Ouah !
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

454MEP 27 juin 2012	D'accord, d'accord ?
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
458MEP 27 juin 2012	Hum !
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 !
467PS 27 juin 2012	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 !
468MEP 27 juin 2012	D'accord ! d'accord !
469PS 27 juin 2012	Et elle c'était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien !
470MEP 27 juin 2012	Oui, oui, bien sûr !
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
472MEP 27 juin 2012	Ouahh
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 !
474MEP 27 juin 2012	Hum, hum !
475PS 27 juin 2012	Quoi tu vois ! Et chaque année avoir un projet !
476MEP 27 juin 2012	Ouahh ?
477PS 27 juin 2012	Ça c'est important ! tu vois
478MEP 27 juin 2012	Ouahh
479PS 27 juin 2012	De se dire que chaque année on construit un autre truc,
480MEP 27 juin 2012	Ouahh !
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 ouahh ! évidemment, ouahh !
482MEP 27 juin 2012	D'accord !
483PS 27 juin 2012	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
484MEP 27 juin 2012	Oui le travail d'enseignant
485PS 27 juin 2012	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 déluge !
486MEP 27 juin 2012	Ça casse un peu la routine ?
487PS 27 juin 2012	Ben ouahh !
488MEP 27 juin 2012	La mécanique, quoi c'est le petit grain de la mécanique quoi !
489PS 27 juin 2012	Oui mécanique c'est ça ! Une des grandes valeurs de l'art c'est ça, quoi !
490MEP 27 juin 2012	Hum hum !
491PS 27 juin 2012	C'est aussi divertir, quoi !
492MEP 27 juin 2012	Oui, oui !
493PS 27 juin 2012	Moi, je, je, je...il y a, j'ai des expos qui m'ont marqué à vie, quoi !
494MEP 27 juin 2012	Est-ce que ça change aussi, euh, la manière de penser ?
495PS 27 juin 2012	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 ?
496MEP 27 juin 2012	Oui ?

497PS 27 juin 2012	Enseignante ?
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.
500MEP 27 juin 2012	Hum hum !
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 rentres dans un...
502MEP 27 juin 2012	Hum hum !
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 !
504MEP 27 juin 2012	Oui !
505PS 27 juin 2012	Forcément !
506MEP 27 juin 2012	Ouah ! ça prend aux tripes, quoi
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
508MEP 27 juin 2012	Hum hum !
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,
510MEP 27 juin 2012	Hum hum !
511PS 27 juin 2012	Je pense que c'est peut-être là-dessus, tu vois
512MEP 27 juin 2012	Ouah ! ouaih !
513PS 27 juin 2012	Se dire que, ouaih, 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,
514MEP 27 juin 2012	Hum hum !
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 ?
516MEP 27 juin 2012	Est-ce que, euh, je ne voudrais pas te, te..., t'obliger à penser la même chose que moi ?
517PS 27 juin 2012	Nan ! Nan !
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 élasticité à l'esprit, tu vois, si tu veux !
520MEP 27 juin 2012	Je vois ce que je veux dire, c'est-à-dire la possibilité d'entrer plus facilement dans d'autres problèmes, pas forcément d'ailleurs de problèmes autour de l'art, mais ?
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,
524MEP 27 juin 2012	Hum hum ?
525PS 27 juin 2012	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 » !
526MEP 27 juin 2012	Oui, oui !
527P 27 juin 2012	S'il voyait mes gamins avec leur carton, en train de découper des trucs, et tout ça,
528MEP 27 juin 2012	Oui, oui, Serge m'a dit la même chose, que ça, il a eu peur de ça !
529PS 27 juin 2012	Et alors, si tu veux, moi, j'étais, ma porte est ouverte, c'est quelque chose qui me parait, essen... enfin essentiel c'est aussi symbolique,
530MEP 27 juin 2012	(rire)
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
532MEP 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 !
534 MEP 27 juin 2012	Hum
535PS 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,
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	Ouah !
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	Ouah
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	Ouah ! ouah !
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 ?

567PS 27 juin 2012	Oui !
568 MEP 27 juin 2012	C'est ça ?
569PS 27 juin 2012	Mais ressources pour un collègue !
570 MEP 27 juin 2012	Ressources ?
571PS 27 juin 2012	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 !
572 MEP 27 juin 2012	Ben oui, oui !
573PS 27 juin 2012	Si elle a choppé un document super intéressant
574 MEP 27 juin 2012	Hum d'accord,
575PS 27 juin 2012	Mais, je pense voilà, je m'autorise peut-être des choses
576 MEP 27 juin 2012	Ouah ça autorise, quoi, voilà c'est ça !
577PS 27 juin 2012	Et peut-être que effectivement !
578MEP 27 juin 2012	Ça permet d'oser ?
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, pffff ! 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,
582MEP 27 juin 2012	Oui ?
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
584 MEP 27 juin 2012	Hun hum ! ouaih
585PS 27 juin 2012	Ne reste pas là-dessus, tu vois !
586 MEP 27 juin 2012	Hun hum !
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 !
588MEP 27 juin 2012	Ouah ?
589PS 27 juin 2012	Et c'est peut-être ça !
590 MEP 27 juin 2012	Hum
591PS 27 juin 2012	Qui peut être intéressant
592 MEP 27 juin 2012	Ouah, ouaih ! donc du coup ça permet d'oser ! ouaih ouaih , tiens !
593PS 27 juin 2012	Ouah, d'oser oui, oui !
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 dit, « 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,
596 MEP 27 juin 2012	Hum ?
597PS 27 juin 2012	Avec des cerceaux, des grosses craies, tout ça ! et on avait fait une espère 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
598 MEP 27 juin 2012	Hun (sourire)
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 ! »

600MEP 27 juin 2012	Hum ! d'accord
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 ?
603PS 27 juin 2012	C'est l'œuvre collective de la classe, voilà !
604 MEP 27 juin 2012	Ça 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 !
606 MEP 27 juin 2012	Hum ?
607PS 27 juin 2012	Sûr, euh, t'as beau parler d'art éphémère, enfin !
608 MEP 27 juin 2012	Oui ! là ils l'ont palpé l'art éphémère ?
609PS 27 juin 2012	Ça c'était un bon souvenir, quoi tu vois !
610 MEP 27 juin 2012	Ouah, d'accord ! et ma dernière question, c'était euh, c'est quoi la première œuvre d'art que tu as rencontré, toi, la première ?
611PS 27 juin 2012	La première, première ?
6122 MEP 27 juin 2012	Quand t'étais peut-être petit, je sais pas ? ou plus grand que petit ?
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 !
614MEP 27 juin 2012	C'était avec tes parents ?
615PS 27 juin 2012	Oui ! Voilà !
616 MEP 27 juin 2012	Donc du coup t'avais déjà des parents qui t'emmenaient ?
617PS 27 juin 2012	Non, pas tant que ça, mais tu vois, ça devait être une reproduction ! oui, d'une reproduction
618 MEP 27 juin 2012	Ah, oui, mais moi je te parle d'une œuvre ?
619PS 27 juin 2012	Ah une œuvre, une vraie ?
620 MEP 27 juin 2012	la rencontre avec une vraie œuvre d'art ? une vraie, où tu t'es vu, enfin t'as eu...
621PS 27 juin 2012	Si, si alors c'était quand j'étais en, j'étais en, ... en 1 ^{ère}
622 MEP 27 juin 2012	Hum ?
623PS 27 juin 2012	J'étais BAC A3, tu sais
624 MEP 27 juin 2012	Ouah
625PS 27 juin 2012	L'ancien, et, euh, mon prof, d'arts plastiques, nous a amené à Paris
626 MEP 27 juin 2012	Hum hum ?
627PS 27 juin 2012	Et on est allé ! A Orsay,
628 MEP 27 juin 2012	Ouah ?
629PS 27 juin 2012	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
630 MEP 27 juin 2012	D'accord ?
631PS 27 juin 2012	J'ai un souvenir, mais celle dont JE ME REVOIS DEVANT ! (Intonation forte et gestes des bras)
632 MEP 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 !
634 MEP 27 juin 2012	Ouah d'accord
635PS 27 juin 2012	La reproduction, les diapos, quand t'es devant les nymphéas ! Ça valait rien quoi, tu vois !
636 MEP 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 !
638 MEP 27 juin	Qui suit derrière !

2012	
639PS 27 juin 2012	Là tu vois, le détail !
640MEP 27 juin 2012	Le travail du détail, tu peux le voir, de très près !
641PS 27 juin 2012	Oui ! Et puis l'art abstrait, machin, tu vois, je préfère !
642 MEP 27 juin 2012	Ouah !
643PS 27 juin 2012	Et là, voilà, c'est pas ce que moi, je préfère, hun !
644 MEP 27 juin 2012	Non, non ?
645PS 27 juin 2012	Mais tu vois, cette œuvre là elle m'a marqué
646 MEP 27 juin 2012	Hum hum !
647PS 27 juin 2012	Les Nymphéas ! Oui ça marque !
648 MEP 27 juin 2012	D'accord, ben voilà, je te remercie
649PS 27 juin 2012	J'espère que je ne parle pas trop vite, hun !
650 MEP 27 juin 2012	Non c'est rien tu sais moi je le mets lentement
651PS 27 juin 2012	D'accord
652MEP 27 juin 2012	Je le mets lentement donc du coup quand tu parles, tu paaaaaarleeeess cccccommme ççççaa
653PS 27 juin 2012	D'accord, ça marche
654 MEP 27 juin 2012	Je te remercie c'est gentil, d'avoir accepté
655PS 27 juin 2012	Ben non, c'est... Tu as des problématiques de travail, toi, qui l'intéresse aussi, alors !
656 MEP 27 juin 2012	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
657PS 27 juin 2012	Ouah !
658 MEP 27 juin 2012	Où il y a des choses qui reviennent : l'autonomie, euh, face aux œuvres, le rôle de l'enseignant, le fait de la première œuvre qui fait que ça avait basculé, bon là, je pense que pour toi c'est plus les études, qui ont fait basculées
659PS 27 juin 2012	Oui !
660 MEP 27 juin 2012	Tu vois, parce que une fois qu'on entre, ben déjà en 1 ^{ère} on est plus âgé, quoi
661PS 27 juin 2012	Ouah ouaih
662 MEP 27 juin 2012	Euh, le fait aussi de, de....ce côté un peu, ce que vous faites qui m'intéresse !
663PS 27 juin 2012	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,
664 MEP 27 juin 2012	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 !
665PS 27 juin 2012	Ouah
666 MEP 27 juin 2012	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
667PS 27 juin 2012	Oui
668 MEP 27 juin 2012	Enfin de montrer l'œuvre d'art de manière différente !
669PS 27 juin 2012	Mais 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 !
670MEP 27 juin 2012	Ouah ?
671PS 27 juin 2012	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
672MEP 27 juin 2012	Hun hum !

673PS 27 juin 2012	... 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 !
674MEP 27 juin 2012	Hum, hum ?
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, hum !
676 MEP 27 juin 2012	Hum ! Oui bien sûr toutes les disciplines ?
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 !
678 MEP 27 juin 2012	Ouah ?
679PS 27 juin 2012	Tu vois, parce que, je sais !
680 MEP 27 juin 2012	Tu sais ?
681PS 27 juin 2012	JE SAIS QUE, QUAND JE FAIS ÇA, QUAND JE TRAVAILLE AVEC LES ŒUVRES, JE TRAVAILLE AUSSI L'ECRIT, LA CONSTRUCTION DE MES ELEVES ! QUAND ON PEUT METTRE ÇA EN PLACE DANS L'ECRITURE, LES ELEVES FONT LE RELAIS FACILEMENT ENTRE LES ŒUVRES ET CE QU'ILS ECRIVENT, 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 APRES ON COMMENCE A ENTRER DANS L'ŒUVRE ET MOI JE FAIS COMPRENDRE POURQUOI JE LES MENE DANS UN RESEAU COMME CELUI-LA... PARCE QU'ILS VONT POUVOIR APPRECIER, PRENDRE DU PLAISIR A DIRE, J'AIME ET JE N'AIME PAS, PUIS APRES ILS VOIENT, ILS DECRIVENT ET LE LANGAGE C'EST FORT, TU VOIS, « JE VOIS, JE DECRIS », PUIS ENSUITE ILS EN SONT A ÇA RESSEMBLE... C'EST UN VRAI PROGRESSION POUR EUX, ET APRES ILS PEUVENT COMPARER, ASSOCIER DES CHOSES QU'ILS CONNAISSENT DEJA OU RETROUVER, PARFOIS RECONNAITRE, ET LA ON TRAVAILLE ENSEMBLE A 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'ECRIT, 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 ! Enfin c'est un trésor en quelque sorte !!! enfin voilà !
684MEP 27 juin 2012	Hum ?
685PS 27 juin 2012	Voilà !
686 MEP 27 juin 2012	D'accord, ça marche !
687PS 27 juin 2012	Bon donc je sais pas comment ça se passe, t'as travaillé avec des PES ?
688 MEP 27 juin 2012	Ben j'ai travaillé, oui !
689PS 27 juin 2012	T'intervient en master toi ?
690 MEP 27 juin 2012	Ben oui, master I master II, euh, arts plastiques et puis PSTG, c'est-à-dire, ceux qui ont eu le CAPES !
691PS 27 juin 2012	Hum, hum !
692 MEP 27 juin 2012	Et que je vais suivre voilà à la rentrée
693PS 27 juin 2012	§§§§§
694 MEP 27 juin 2012	Bon aller je te laisse redescendre
695PS 27 juin 2012	Oui, oui
696 MEP 27 juin 2012	Merci beaucoup !

15. Gaëlle D. 11 JUILLET 2012

Gaëlle retrouve la galerie : Œuvre que j'ai vu à Londres à la Saatchi

1GD 11 juillet 2012	Ah, mais on se connaît bien
2MEP 11 juillet 2012	Voilà, c'est comme ça !

3GD 11 juillet 2012	« et ton rendez-vous et tout ! », mais Mary-Eve, on se connaît depuis longtemps
4 MEP 11 juillet 2012	Rire !!
5GD 11 juillet 2012	Je pense qu'elle ne m'en tiendra pas rigueur
6MEP 11 juillet 2012	Non !!
7GD 11 juillet 2012	J'ai mon organisateur, tu vois, j'ai mon agenda,
8MEP 11 juillet 2012	Oui, oui !
9GD11 juillet 2012	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...
10MEP 11 juillet 2012	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)
11GD 11 juillet 2012	Mais bon, en fait...
12MEP 11 juillet 2012	C'est pas grave, je peux t'embêter une petite heure ? là ou pas ?
13GD 11 juillet 2012	Oui, oui, oui,
14MEP 11 juillet 2012	Oui bon,
15GD 11 juillet 2012	oui, oui pas de souci !
16MEP 11 juillet 2012	Ok, ouaih tu disais, je t'ai coupée
17GD 11 juillet 2012	Oui, c'était par rapport à ta thèse, hun c'est ça ?
18MEP 11 juillet 2012	Oui, oui, c'est ça, tu sais c'est par rapport à , j'avais fait un questionnaire par mail,
19GD 11 juillet 2012	Ouah
20MEP 11 juillet 2012	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 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
21GD11 juillet 2012	Ouah
22MEP11 juillet 2012	Un petit peu pour approfondir mon truc, donc du coup, si tu veux bien, on commence, hun, on y va, un d'accord
23GD11 juillet 2012	Ouah, ouaih, vas-y ! vas-y !
24MEP 11 juillet 2012	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 ?
25GD11 juillet 2012	Ouah !
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 ?
27GD11 juillet 2012	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
28MEP 11 juillet 2012	Ouah, oui ?
29GD11 juillet 2012	Je sais pas trop comment le définir, si tu veux, mais c'est vrai que, euh !
30MEP 11 juillet 2012	Hum !
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 !
32MEP 11 juillet 2012	Ah, une lenteur d'accord, ouaih ?
33GD11 juillet 2012	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
34MEP11 juillet 2012	Hum?
35GD11 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
36MEP 11 juillet 2012	D'accord ?
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,
38MEP 11 juillet 2012	Hum hum ?
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 trash et tout ça, et

	chaque jour, quand j'allais fermer les volets, je regardais cette œuvre
40MEP 11 juillet 2012	Hum hum ?
41GD11 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, ouaih, c'est...
42MEP11 juillet 2012	Ouahh
43GD11 juillet 2012	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
44MEP 11 juillet 2012	Hum hum !
45GD 11 juillet 2012	Je les regardais trop vite si tu veux !
46MEP 11 juillet 2012	D'accord
47GD 11 juillet 2012	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 !
48 MEP 11 juillet 2012	Ouahh
49GD 11 juillet 2012	Et là, Layla elle t'enlève tout ça, quoi, tu vois ce que je veux dire
50 MEP 11 juillet 2012	Oui, oui d'accord
51GD 11 juillet 2012	T'as plus d'appréhension, tu te dis, bon, ben je prends les choses comme elles viennent et petit à petit elles vont arriver à moi, on sait pas quand mais à un moment donné, elles vont arriver ! quoi !
52 MEP 11 juillet 2012	D'accord, d'accord, d'accord ! Donc cette idée de lenteur c'est important quand même, parce que ça fait...
53GD 11 juillet 2012	Complètement, voilà !
54 MEP 11 juillet 2012	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
55GD11 juillet 2012	Ouahh!
56 MEP 11 juillet 2012	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 ?
57GD 11 juillet 2012	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 !
58 MEP 11 juillet 2012	Ben oui ?
59GD 11 juillet 2012	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
60 MEP 11 juillet 2012	Oui ! ouaih
61GD 11 juillet 2012	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 !
62 MEP 11 juillet 2012	Hum !
63GD 11 juillet 2012	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)
64 MEP11 juillet 2012	(Rire)
65GD 11 juillet 2012	Mais je leur dis des fois, quand vous écoutez un morceau, §§§ vous l'entendez deux ou trois fois, il commence à vous interpeler et petit à petit on se met à l'aimer, 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
66 MEP 11 juillet 2012	Ouahh !
67GD 11 juillet 2012	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
68 MEP 11 juillet 2012	Hum hum
69GD 11 juillet 2012	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,
70MEP 11 juillet 2012	Bien sûr ?

71GD 11 juillet 2012	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, découp..., 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,
72MEP 11 juillet 2012	Ouah ?
73GD 11 juillet 2012	Et par contre pour la deuxième proposition c'est beaucoup plus compliqué
74MEP 11 juillet 2012	Hun hum
75GD 11 juillet 2012	Donc du coup je leur donne des exemples qui peuvent les amener à ce processus de contemplation,
76 MEP 11 juillet 2012	D'accord
77GD 11 juillet 2012	Bon après je sais pas si ça marche à tous les coups, quoi
78 MEP 11 juillet 2012	Oui, oui, ça d'accord, mais tu as trouvé des stratégies en tout cas, pour amener à éprouver quelque chose, voilà
79GD 11 juillet 2012	Ouah, voilà !
80 MEP 11 juillet 2012	D'accord,
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 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
82 MEP 11 juillet 2012	Hum !hum !
83GD 11 juillet 2012	Mais que, il faut enlever les barrières qu'on a et se laisser porter en quelque sorte, tu vois,
84 MEP 11 juillet 2012	Oui !
85GD 11 juillet 2012	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
86 MEP 11 juillet 2012	Ouah ! Ouah
87GD 11 juillet 2012	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 la reçoivent, je sais pas, mais tu vois
88 MEP 11 juillet 2012	Ouah ! ouah, oui, après oui, on peut pas être à la place des gens
89GD 11 juillet 2012	Se dépatouiller de ça
90 MEP 11 juillet 2012	Ouah 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 !
91GD 11 juillet 2012	Ouah !
92 MEP 11 juillet 2012	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 ricané en disant « oh bah le plaisir, bon, pfff, 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, ouah, euh, le, le, comment est-ce qu'on sait qu'on éprouve du plaisir ? voilà
93GD 11 juillet 2012	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 !
94 MEP 11 juillet 2012	Rire
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 200 m ² et quand tu entres t'es dans le brouillard et pendant 200 m ² , 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 le refais,
96 MEP 11 juillet 2012	Hum hum !
97GD 11 juillet 2012	Parce que voilà, tu sais où tu en 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, 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 sûre 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, sûrement, tu vois !

98MEP 11 juillet 2012	Hum hum !
99GD 11 juillet 2012	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....
100MEP 11 juillet 2012	Hum hum !
101GD 11 juillet 2012	Me...ça me nourrit, quoi et je suis sûre que c'est un truc chimique quoi ! Quelque part du côté de la dopamine ??
102MEP 11 juillet 2012	D'accord, ah bah c'est bien, je suis contente que tu me dises ça !
103GD 11 juillet 2012	Je sais pas, par les connexions, les connexions neuronales, après comment et comment et pourquoi ? ce plaisir arrive, moi je sais pas, c'est toujours, la même chose, ça fait écho à ton histoire personnelle, mais si tu veux ça, ahhhh, tu vois ça te rend léger quoi !
104MEP 11 juillet 2012	Ouah
105GD 11 juillet 2012	Franchement c'est un truc, euh !
106MEP 11 juillet 2012	Non, mais je, je...
107GD 11 juillet 2012	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,
108MEP 11 juillet 2012	Hum
109GD 11 juillet 2012	Enfin après, en plus, elle le comprend pas, tu vois, pour elle,
110MEP 11 juillet 2012	Ouah
111GD 11 juillet 2012	Elle est plus cartésienne que moi, on va dire, elle, elle ne comprend pas, mais moi, je pense que ouaih c'est chimique, franchement c'est dans les transmissions nerveuses, il y a quelque chose qui se passe, y a !
112MEP 11 juillet 2012	Rire
113GD 11 juillet 2012	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)
114MEP 11 juillet 2012	Mum !
115GD 11 juillet 2012	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 Tahoïste, 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 léger, ça te, ça te re, ragillardit, quoi tu vois, mais c'est vrai que, après, je me suis pas posée la question de pourquoi ça arrivait !
116MEP 11 juillet 2012	Hum hum !
117GD 11 juillet 2012	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 !
118MEP 11 juillet 2012	Non, mais tu réponds
119GD 11 juillet 2012	Je sais pas si je réponds, ça apparaît plus évident au niveau du cinéma !
120MEP 11 juillet 2012	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, ...
121GD 11 juillet 2012	Ouah ! Un bouquin par exemple,
122MEP 11 juillet 2012	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, <i>les anges n'ont pas de sexe</i> , tu vois !
123GD 11 juillet 2012	Non, le bouquin, connais pas, mais oui ! Oui c'est clair !
124MEP 11 juillet 2012	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 !
125GD 11 juillet 2012	Ouah
126 MEP 11 juillet 2012	C'est pour ça que je te posais cette question là !
127 GD 11 juillet 2012	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 ?
131GD 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 hum ?
133GD 11 juillet 2012	Il a vraiment senti quelque chose, quoi !
134 MEP 11 juillet 2012	Ouahh ouaih, c'est sûr, ouaih
135GD 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
137GD 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	Ouahh, 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 ?
139GD 11 juillet 2012	Ah ouaih ! Enfin, pour moi, oui, si tu veux,
140 MEP 11 juillet 2012	Ouahh ?
141GD 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
143GD 11 juillet 2012	Donc si tu veux,
144 MEP 11 juillet 2012	D'accord
145GD 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	Ouahh ?
147GD 11 juillet 2012	Si tu veux ça me nourrit, quoi, tu vois
148 MEP 11 juillet 2012	D'accord, d'accord, d'accord !
149GD 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 hunn, ça me pompe toute mon énergie, quoi
150 MEP 11 juillet 2012	Hun hum !
151GD 11 juillet 2012	Du reste, parce que je dois être plus attentive, que en temps normal, j'en sais rien
152MEP 11 juillet 2012	Hum hum !
153GD 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 !
155GD 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 légèreté, ce bien être, tu vois,
156 MEP 11 juillet 2012	Hum hum
157GD 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 !
159GD 11 juillet 2012	C'est chimique, à mon avis, donc ouaih, ouaih, donc c'est un besoin, c'est clair
160MEP 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 ?

161GD 11 juillet 2012	Elever l'esprit !
162 MEP 11 juillet 2012	Elever l'esprit ! D'accord ! D'accord, c'est clair au moins !
163GD 11 juillet 2012	Ouah, ouaih, ben oui quand même, elles sont là pour nous faire réfléchir quoi !
164MEP 11 juillet 2012	Ça part sur la pensée de l'humain
165GD 11 juillet 2012	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, je leur demande « à quoi ça sert une œuvre d'art ? » alors je m'amuse y me dise à décorer, 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'élever l'esprit ! quoi !
166 MEP 11 juillet 2012	D'accord ?
167GD 11 juillet 2012	D'ailleurs c'est, voilà une réponse claire !
168MEP 11 juillet 2012	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 ?
169GD 11 juillet 2012	Ouah !
170MEP 11 juillet 2012	Mais est-ce qu'on peut passer outre cette connaissance pour rencontrer une œuvre d'art ?
171GD 11 juillet 2012	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, bon 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,
172 MEP 11 juillet 2012	Oui ?
173GD 11 juillet 2012	Enfin moi je le vois avec les gosses, les, mes enfants, quoi, tu vois je les observe !
174 MEP 11 juillet 2012	Hum ?
175GD 11 juillet 2012	La dernière fois on est allé à Beaubourg, il y avait une expo « Danser sa vie » ¹⁵² , il y avait une vidéo de, de cette danseuse là, 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
176 MEP 11 juillet 2012	Hum (rire)
177GD 11 juillet 2012	Là pendant une demi-heure, ils ont regardé cette vidéo,
178MEP 11 juillet 2012	Ouah, hun hum, donc,
179GD 11 juillet 2012	Une demi-heure ! enfin tu vois il a 4 ans quand même mon fils,
180 MEP 11 juillet 2012	Il était capté quoi ?
181GD 11 juillet 2012	Bon ma fille de 10 ans qu'elle regarde la vidéo pendant une demi-heure, bon oui je peux le comprendre !
182 MEP 11 juillet 2012	Oui ?
183GD 11 juillet 2012	Mais là ils étaient vraiment absorbés par cette vidéo
184MEP 11 juillet 2012	Hum ?
185GD 11 juillet 2012	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 !
186 MEP 11 juillet 2012	Hum !
187GD 11 juillet 2012	Donc ouaih, 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 !
188 MEP 11 juillet 2012	Oui, oui ?
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 pas plus de sensibilité qu'une autre, elle a pas lu, des trucs, elle y est allée comme ça,
190 MEP 11 juillet 2012	Ouah
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
192 MEP 11 juillet 2012	Donc ressentir, on peut et après comprendre, on peut avoir des connaissances donc du coup ça peut

¹⁵² [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 !
193GD 11 juillet 2012	Disons que ton œil s'habitue 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
195GD 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	Ouah
197GD 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 appréhendes mieux les choses
198 MEP 11 juillet 2012	Hum
199GD 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
201GD 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
203GD 11 juillet 2012	Ouah
204 MEP 11 juillet 2012	Ouah c'est sûr !
205GD 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 commence 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 ouaih !ouaih !
207GD 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	Ouah ! ouaih ! euh tu utilises aussi un terme dans ton mail c'est le mot « passion »
209GD 11 juillet 2012	Ouah !
210MEP 11 juillet 2012	Tu penses que c'est quelque chose qui peut s'apprendre la passion ?
211GD 11 juillet 2012	Ah non, ça je crois pas !
212MEP 11 juillet 2012	Tu crois pas ?
213GD 11 juillet 2012	Non
214MEP 11 juillet 2012	Non
215GD 11 juillet 2012	Enfin je sais pas, c'est-à-dire que...
216MEP 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 ?
217GD 11 juillet 2012	Euhmmm !
218MEP 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 ?
219GD 11 juillet 2012	Ouah ! 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 !
220MEP 11 juillet 2012	D'accord ?
221GD 11 juillet 2012	Elle nous a jamais amenées voir d'expos, mais par contre elle nous amenait beaucoup au cinéma !
222MEP 11 juillet 2012	Hum ?
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 !
224MEP 11 juillet 2012	Hum!
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 <i>la ballade de Narayama</i> 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	Oui ! Donc tu vois, nous on voyait le Tambour ¹⁵⁴ , Yol ¹⁵⁵ , Vol au-dessus d'un nid de coucou ¹⁵⁶ , enfin tu vois
230MEP 11 juillet 2012	Ouah 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 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	Ouah ! 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 souvenir 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	Ouah, 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, hun! 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

¹⁵³ ORIN, UNE VIEILLE FEMME DES MONTAGNES DU SHINSHU, ATTEINT L'AGE FATIDIQUE DE SOIXANTE-DIX ANS. COMME LE VEUT LA COUTUME, ELLE DOIT SE RENDRE SUR LE SOMMET DE NARAYAMA POUR ETRE EMPORTEE PAR LA MORT. LA SAGESSE DE LA VIEILLE FEMME AURA D'ICI-LA L'OCCASION DE SE MANIFESTER. (FILM DE IMAMURA SHOHEI, 1983)

¹⁵⁴ A LA FIN DES ANNEES 1920, DANS LA REGION DE DANTZIG, OSKAR, REFUSANT LE MONDE CRUEL ET SURFAIT DES ADULTES, DECIDE A L'AGE DE TROIS ANS DE NE PLUS GRANDIR. (FILM DE SCHLÖNDORFF VOLKER, 1979)

¹⁵⁵ CINQ PRISONNIERS TURCS BENEFICIANT D'UNE PERMISSION REJOignent 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)

¹⁵⁶ REBELLION DANS UN HOPITAL PSYCHIATRIQUE A L'INSTIGATION D'UN MALADE QUI SE REVOLTE CONTRE LA DURETE D'UNE INFIRMIERE. (FILM DE MILOS FORMAN, 1976)

¹⁵⁷ NOUS PENSONS QU'ELLE FAIT REFERENCE A L'ŒUVRE DE YAYOI KUSAMA.

246MEP 11 juillet 2012	Donc ça permet de faire entrer tout ce que tu vois
247GD 11 juillet 2012	Ouahh, 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)
248MEP 11 juillet 2012	(Rire) d'accord !
249GD 11 juillet 2012	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
250MEP 11 juillet 2012	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 !
251GD 11 juillet 2012	Ouahh !
252MEP 11 juillet 2012	Alors après tu parlais aussi de pratiques plastiques, hun ?
253GD 11 juillet 2012	Ouahh !
254MEP 11 juillet 2012	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 fondatrice, quoi, dans la rencontre avec l'œuvre ! est-ce que tu vois ce que je veux dire, hun ?
255GD 11 juillet 2012	Tu veux dire par les ateliers qu'on fait faire aux, aux enfants ?
256MEP 11 juillet 2012	Voilà ! Voilà ! Et tu dis que cette pratique plastique est fondatrice 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 ?
257GD 11 juillet 2012	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
258MEP 11 juillet 2012	hum hum ?
259GD 11 juillet 2012	Le fait de passer par la pratique, enfin, je sais pas si, si, si c'est, j'ai compris la question
260MEP 11 juillet 2012	Si vas-y vas-y ?
261GD 11 juillet 2012	Mais le fait de passer par la pratique
262MEP 11 juillet 2012	Oui ?
263GD 11 juillet 2012	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,
264MEP 11 juillet 2012	Oui ?
265GD 11 juillet 2012	En gros donc, si tu veux ça dédramatise la chose, quoi ça la rend accessible en quelque sorte !
266MEP 11 juillet 2012	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 !
267GD 11 juillet 2012	Ouahh !
268MEP 11 juillet 2012	C'est ça un peu ?
269GD 11 juillet 2012	Ouahh ouaih ouaih !
270MEP 11 juillet 2012	C'est cette idée là c'est-à-dire qu'on peut, de fabriquer ?
271GD 11 juillet 2012	Exactement, de fabriquer, quelque chose, autour ou face à l'œuvre, ça permet effectivement d'entrer d'une autre manière, dans cette œuvre !
272MEP 11 juillet 2012	Mais de manière plus accessible ?
273GD 11 juillet 2012	Ouahh parce que tu vois, excuses moi, vas-y vas-y
274MEP 11 juillet 2012	Par les sens, quoi c'est ça ?
275GD 11 juillet 2012	Ouahh
276MEP 11 juillet 2012	Donc euh ?
277GD 11 juillet 2012	Ouahh 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 !
278MEP 11 juillet 2012	Hum hum !
279GD 11 juillet 2012	Ensuite ils ont fait un travail d'une heure sur le mouvement,
280MEP 11 juillet 2012	Hum hum
281GD 11 juillet 2012	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

282MEP 11 juillet 2012	Ouah
283GD 11 juillet 2012	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 !
284MEP 11 juillet 2012	Ouah
285GD 11 juillet 2012	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
286MEP 11 juillet 2012	Ouah d'accord
287GD 11 juillet 2012	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,
288MEP 11 juillet 2012	Hum hum
289GD 11 juillet 2012	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 fabriqués quoi en quelque sorte !
290MEP 11 juillet 2012	Ouah ! Ouah ! D'accord ! D'accord, ça donne un élan supplémentaire
291GD 11 juillet 2012	Ouah
292MEP 11 juillet 2012	D'accord ! un effet de curiosité quoi
293GD 11 juillet 2012	Ouah voilà, ça rend curieux, exactement !
294MEP 11 juillet 2012	Ça rend curieux ! D'accord ! D'accord ! Et
295GD 11 juillet 2012	Et une attention inestimée, parce que au bout de 2 heures t'as les enfants, qui vont rester 10 minutes devant chaque pièce !
296MEP 11 juillet 2012	Hum hum ! oui
297GD 11 juillet 2012	Déjà 2h d'attention pour des enfants ça semble infaisable et ben c'est faisable, finalement parce que, on les a motivés quoi !
298MEP 11 juillet 2012	C'est performant, ouah ouah ou ça nous paraît infaisable, mais c'est faisable finalement parce que, on les a motivés quoi !
299GD 11 juillet 2012	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 !
300MEP 11 juillet 2012	Quelque part ! On peut peut-être pas le, le ?
301GD 11 juillet 2012	Si, oui, si, si !
302MEP 11 juillet 2012	Mettre en mot réellement, mais en tout cas c'est visible ?
303GD 11 juillet 2012	Oui, nettement, oui !
304MEP 11 juillet 2012	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 ?
305GD 11 juillet 2012	Ah bah complètement, c'est-à-dire que eux ils ont pas....
306 MEP 11 juillet 2012	Qu'est-ce qu'ils découvrent ?
307GD 11 juillet 2012	Les élèves ils ont pas la même attitude chez nous qu'à l'école
308 MEP 11 juillet 2012	Oui, ça c'est sûr !
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, euh ils ont une autre considération, aussi, des élèves, dans notre, c'est pas que les profs les considèrent pas !
310MEP 11 juillet 2012	Hum hum ?
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 perçue (perçu) jusque-là, quoi
314MEP 11 juillet 2012	D'accord ! d'accord !
315GD 11 juillet 2012	Euh quelque chose qui se réveille, en quelque sorte, tu vois !
316MEP 11 juillet 2012	D'accord
317GD 11 juillet 2012	Je sais pas si je réponds bien à ta question
318 MEP 11 juillet 2012	Si, si, oui, oui, tout à fait, alors et j'ai encore deux trois petit trucs et après 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-artiste-et 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 ?

319GD 11 juillet 2012	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
320MEP 11 juillet 2012	Ouah
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
322MEP 11 juillet 2012	Hum
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
324MEP 11 juillet 2012	D'accord
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 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 !
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 !
330MEP 11 juillet 2012	Oui ?
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 !
332MEP 11 juillet 2012	Oui, si, si, puisque les étudiants de l'UE de diversification, ont vu et travaillé dans cette exposition au FRAC en 2012 !
333GD 11 juillet 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 !
334MEP 11 juillet 2012	Oui, oui !
335GD 11 juillet 2012	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 §
336MEP 11 juillet 2012	Ouah ouah ! c'est vrai
337GD 11 juillet 2012	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 §
338MEP 11 juillet 2012	Hum hum
339GD 11 juillet 2012	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,
340MEP 11 juillet 2012	Ouah !
341GD 11 juillet 2012	Et finalement, au bout du compte, tu les fais de façon naturelle, mais qui finalement, sont
342MEP 11 juillet 2012	Y a une intention derrière ?
343GD 11 juillet 2012	Inconsciente mais elles sont là
344MEP 11 juillet 2012	Oui y a une intention qui a été peut-être oubliée quoi ?
345GD 11 juillet 2012	Oui !
346MEP 11 juillet 2012	Ou peut-être inconsciente, y peut y avoir des intentions complètement inconscientes au niveau des artistes, moi je pense
347GD 11 juillet 2012	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
348MEP 11 juillet 2012	Bien sûr, bien sûr !
349GD 11 juillet 2012	J'essaie quand même d'être le plus fidèle possible à ce que dit l'artiste,
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 finalement ?
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
352MEP 11 juillet 2012	Donc euh
353GD 11 juillet 2012	Je pense à une allégorie, je comprends pas, euh
354MEP 11 juillet 2012	Oui, faut aller chercher, fait 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 concerne directement, quoi
356MEP 11 juillet 2012	Hum hum ?
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 !
362MEP 11 juillet 2012	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 ?
363GD 11 juillet 2012	Mouaih !!
364MEP 11 juillet 2012	Ou avec des gens ?
365GD 11 juillet 2012	Ouah ! Attends laisse-moi réfléchir, parce que là c'est dur comme question, franchement !
366MEP 11 juillet 2012	(rire)
367GD 11 juillet 2012	Bon franchement la piéta, j'avoue que ça m'a pfff ! ça m'a scotchée !
368MEP 11 juillet 2012	Ouah ?
369GD 11 juillet 2012	Mais une, une œuvre contemporaine ?
370 MEP 11 juillet 2012	Mais peut-être dans le cadre professionnel ?
370GD 11 juillet 2012	Alors attends la meilleure rencontre, le truc c'est que j'en ai vu tellement des expos !
372MEP 11 juillet 2012	Ben oui un truc où tu t'es dit ?
373GD 11 juillet 2012	Enfin la dernière rencontre qui m'a marquée,
374MEP 11 juillet 2012	Hum ?
375GD 11 juillet 2012	C'est Olafur Eliason, quoi !
376MEP 11 juillet 2012	Ah ouaih d'accord, Olafur Eliason ?
377GD 11 juillet 2012	Ouah voilà ! C'est une
378MEP 11 juillet 2012	C'était en Angleterre !
379GD 11 juillet 2012	Non ! C'était je crois à Copenhague
380MEP 11 juillet 2012	Ah tu l'as vu à Copenhague toi, d'accord ?
381GD 11 juillet 2012	Donc voilà ! Je crois que le lieu s'appelle Arken ¹⁵⁸ ou Barken quoi, non Arken !
382MEP 11 juillet 2012	Arken, je pense ?
383GD 11 juillet 2012	Et c'est vrai que c'était euh !
384MEP 11 juillet 2012	C'est le soleil ? C'est un soleil levant, c'est ça non, qu'est-ce que t'as vu ?
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 !
386MEP 11 juillet 2012	Oui ?
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
388MEP 11 juillet 2012	Ah oui c'est ça !
389GD 11 juillet 2012	Pour que tu vois, parce qu'on a fait pas mal de photos de ça !

¹⁵⁸LIEU D'ART A COPENHAGUE :

[HTTP://WWW.ARKEN.DK/CONTENT/US;](http://www.arken.dk/content/us;)

[HTTP://WWW.ARKEN.DK/CONTENT/US/PRESS/NEWS/NEW_OLAFUR_ELIIASSON_INSTALLATION_AT_ARKEN](http://www.arken.dk/content/us/press/news/new_olafur_eliasson_installation_at_arken)

390MEP 11 juillet 2012	Oui, d'accord, oui je veux bien !
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'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 !
392MEP 11 juillet 2012	(rire)
393GD 11 juillet 2012	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
394MEP 11 juillet 2012	Mais sur le plan professionnel avec des gamins ? un truc que t'aurais fait dans ?
395GD 11 juillet 2012	Ah !
396MEP 11 juillet 2012	Le FRAC par exemple, ah ça vaut le coup vraiment de travailler, de rencontrer les œuvres, quoi où tu te dis, où tu prends, où tu sens que ce que tu as fait ça a de l'importance quoi, ça valide, tu vois ?
397GD 11 juillet 2012	Ouahh ! bon disons que tu vois, ce que je t'ai raconté avec le petit, là !
398MEP 11 juillet 2012	Oui, hum hum ?
399GD 11 juillet 2012	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 !
400MEP 11 juillet 2012	D'accord !
401GD 11 juillet 2012	Euh t'es dans la bonne voie, quoi c'est, c'est comme ça qu'y faut faire, quoi tu vois !
402MEP 11 juillet 2012	Hum !
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 !
404MEP 11 juillet 2012	Oui ?
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 !
406MEP 11 juillet 2012	Oui ?
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 médi... disons que moi les 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 !
408MEP 11 juillet 2012	Parce que t'es dans l'œuvre, ouaih ouaih ?
409GD 11 juillet 2012	Ouahh Mais après l'installation qui avait eu lieu au FRAC, de Tom Friedman, y avait 460 objets accrochés à différentes hauteurs,
410MEP 11 juillet 2012	Oui ?
411GD 11 juillet 2012	Au plafond, je sais pas si tu avais vu cette expo !
412MEP 11 juillet 2012	Oui oui !
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 !
414MEP 11 juillet 2012	Oui ! Y avait saturation dans tous les sens du terme, mais c'était un peu ?
415GD 11 juillet 2012	Ouahh !
416MEP 11 juillet 2012	Fait exprès, quoi peut-être, (rire) ?
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 !
418MEP 11 juillet 2012	D'accord
419GD 11 juillet 2012	J'aime pas quand on est dans la facilité, en fait !
420MEP 11 juillet 2012	Ouahh

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	Ouah 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	Ouah ! Parce qu'une œuvre, le corps bien sûr, bien sûr c'est, enfin oui le corps tu vois quand tu te fais la <i>Spirale Jetty</i> , 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	Ouah, 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	Ouah
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	Ouah ? Ouah ! Ouah !
2 MEP 1er août 2012	Tu as vu un petit peu le document que je t'avais passé ?
3LM 1er août 2012	Ah ouah, mais tu l'as sorti d'où ce truc ?
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 Ouah ! Ah bon d'accord !

6MEP 1er août 2012	Donc du coup, voilà, maintenant je veux faire l'entretien avec toi, si tu veux bien ?
7LM 1er août 2012	D'accord !
8MEP 1er août 2012	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 !
9LM 1er août 2012	D'accord !
10MEP 1er août 2012	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 ?
11LM 1er août 2012	Oui !
12MEP 1er août 2012	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 ?
13LM 1er 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
14MEP 1er août 2012	Ouah ! Ouah !
15LM 1er août 2012	Donc du coup la manière de regarder devient plus pointue, plus comment dire ?
16MEP 1er août 2012	Plus fine ?
17LM 1er août 2012	Ils sont moins influencés par ce qui se passe autour d'eux !
18MEP 1er août 2012	D'accord ! Oui, donc il y a plus de concentration alors ?
19LM 1er août 2012	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
20MEP 1er août 2012	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 ?
21LM 1er août 2012	Ouah ! Voilà ! Intime oui c'est exactement ça !
22MEP 1er août 2012	Plus une entrée plutôt, intime dans l'œuvre ?
23LM 1er août 2012	Ouah voilà ! Intime face à l'œuvre et qui se dégage de l'œuvre !
24MEP 1er août 2012	Et c'était un moment, en fait qui n'était pas souvent utilisé au niveau, enfin qui n'était pas souvent mis en place ?
25LM 1er août 2012	Eh, elle n'est pas souvent utilisée, parce que je crois que les gens ne comprennent pas l'importance que ça peut avoir !
26MEP 1er août 2012	Quand tu dis « les gens », tu veux dire les enseignants, en fait ?
27LM 1er août 2012	Oui, ouah ouah !
28MEP 1er août 2012	Ouah ! c'est sûr ?
29LM 1er août 2012	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 !
30MEP 1er août 2012	Hum hum
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 sûr tu comprends bien que tous les élèves disent « hop, pouff ça moi, je peux en faire autant » !
32MEP 1er août 2012	Bien sûr !
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 !
34MEP 1er août 2012	Hum, hum, oui ?
35LM 1er août 2012	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 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
36MEP 1er août 2012	D'accord, d'accord ?
37LM 1er août 2012	A ce niveau là, celui que nous avions nous !
38MEP 1er août 2012	Oui ?
39LM 1er août 2012	Bon c'est sûr déjà ils ont du mal à faire un carré !
40MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
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 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	Ouahh ! 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
48 MEP 1er 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 MEP 1er août 2012	Ouahh ! D'accord ?
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 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 !
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 ?
61LM 1er août 2012	Tout à fait, tout à fait !
62 MEP 1er août 2012	D'accord ?
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 !
64 MEP 1er août 2012	Ouahh ?
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 ?
67LM 1er août 2012	Ce qu'ils ne faisaient pas ça, enfin un peu parfois au départ ! Mais pas comme ça !
68 MEP 1er août 2012	Oui ! Ouaih, ouaih ?
69LM 1er août 2012	Ils ne défendent pas leur travail ! Ils le croisent avec l'œuvre !
70MEP 1er août 2012	C'est vrai que ça c'est pas souvent fait par les enseignants ?
71LM 1er août 2012	Ah non, pas du tout !
72MEP 1er août 2012	C'est à dire le rapport,
73LM 1er 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 MEP 1er août 2012	Le rapport, le rapprochement avec l'œuvre d'art c'est rarement fait, même avec des reproductions c'est rarement fait ?
77LM 1er août 2012	Bon voilà !
78 MEP 1er 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 ?
79LM 1er août 2012	Lieu ?
80 MEP 1er août 2012	Ou même le musée ?
81LM 1er août 2012	Oui ! Tout à fait, là où l'art se trouve ! Alors la rue aussi !
82 MEP 1er août 2012	Ça à quoi comme rôle ? C'est quoi comme rôle important aujourd'hui, quoi, voilà ?
83LM 1er 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

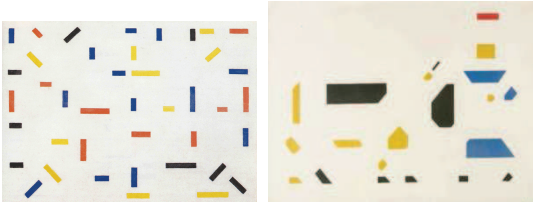
	quelque chose, c'est un appel au regard et c'est un appel aussi à tout ce qui est sensible et en même temps critique, les deux là-dedans, je sais pas comment te l'expliquer mais/.../
84 MEP 1er août 2012	Ouah ? Ouah ?
85LM 1er août 2012	Si tu veux, quand je regarde les gens qui viennent visiter les lieux, par exemple, tu vois différentes façons de regarder les œuvres !
86 MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
87LM 1er août 2012	Y a des personnes qui vont passer très vite, qui vont s'arrêter tout à coup devant une œuvre,
88 MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
89LM 1er août 2012	Y en a qui vont s'arrêter œuvre après œuvre, en prenant le temps !
90 MEP 1er août 2012	Hum ?
91LM 1er août 2012	Y en a qui vont, y en a 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 ?
92 MEP 1er août 2012	Ouah ? Ouah ?
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
96 MEP 1er août 2012	Oui ? Oui ?
97LM 1er août 2012	On est dans un monde où la sensibilité, elle est, elle est mise à mal quand même
98MEP 1er août 2012	Elle est mise à mal, mais y a énormément de question sur l'œuvre ?
99LM 1er août 2012	Ah oui ! Tout à fait !
100MEP 1er août 2012	En général ! En général, l'œuvre en général, la musique ?
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 l'habituel, c'est pas habituel, c'est mal vu d'être dans cette idée du sensible
102MEP 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 ?
103LM 1er août 2012	Oui oui, je pense que oui !
104MEP 1er août 2012	Et donc du coup y a beaucoup de gens qui pensent qu'ils ne sont pas capables, d'entrer ?
105LM 1er août 2012	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,
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 ?
107LM 1er août 2012	Oui y en a beaucoup en plus !
108MEP 1er août 2012	Hum, hum, oui y en a beaucoup ? Oui, oui ?
109LM 1er août 2012	L'autre fois y a des enseignants, y m'ont dit je comprends rien à l'art contemporain, je peux pas amener les élèves !
110MEP 1er août 2012	Ouah ? Ouah ?
111LM 1er août 2012	C'est dommage !
112MEP 1er août 2012	Oui, oui ?
113LM 1er août 2012	Parce qu'ils ont peur de ne pas comprendre, on a peur de ce qu'on ne comprend pas !
114MEP 1er août 2012	Ah, ils ont peur, ils osent pas, ils sont plein de culpabilité, enfin je veux dire, dans tous mes entretiens c'est comme ça !
115LM 1er août 2012	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/.../
116MEP 1er août 2012	Oui ! oui ?
117LM 1er août 2012	Mais c'est juste qu'il faut donner la chance à une œuvre de venir vers toi !
118MEP 1er août 2012	Hum hum
119LM 1er août 2012	Si tu la regardes, si tu ne prends pas le temps de la regarder, ou si tu te fermes comme une huitre, tu vois, en disant c'est nul ça, il se fout de moi, cet artiste, bon ben c'est sûr, que c'est râpé, quoi, tu peux plus y arriver,
120MEP 1er août 2012	Oui, oui, oui, bien sûr ?

121LM 1er août 2012	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 !
122MEP 1er août 2012	Oui, oui
123LM 1er août 2012	Quelqu'un qui me dit c'est nul ! Ben je lui rentre un peu dedans !
124MEP 1er août 2012	Ben, allons-y, oui, je me souviens (rire) j'ai quelques souvenirs là-dessus, mais j'ai justement c'est bien !
125LM 1er août 2012	(rire) Mais oui, mais après ça les interroge !
126MEP 1er août 2012	Oui, oui !
127LM 1er août 2012	Alors après y avait quelque chose que Sylvie avait dit, mais je ne sais pas si toi ça te parle, elle disait que y avait des élèves qui étaient parfois très volatiles, énervés, bruyants etc., tu vois !
128MEP 1er août 2012	Et que finalement, c'était ceux qui étaient le plus en accord avec les œuvres, les plus sensibles, enfin voilà, ils cherchaient ?
129LM 1er août 2012	Ça arrive très souvent !
130MEP 1er août 2012	Ça arrive très souvent, comment ça ?
131LM 1er août 2012	Ben ces élèves là, quand ils viennent au LAC, je les, je les, je les secoue un petit peu plus que les autres !
132MEP 1er août 2012	Hum! D'accord ?
133LM 1er août 2012	Je leur dis que, /.../je leur dis que ou ils veulent faire l'intéressant, tu vois, donc tu fais l'intéressant, mais en fait tu fais l'intéressant parce que tu veux, te faire voir par rapport à tes copains, mais tes copains, ils se régalaient que tu te fasses gronder, tu vois je leur fais/.../
134MEP 1er août 2012	Hum ?
135LM 1er août 2012	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 !
136MEP 1er août 2012	Hum, d'accord, d'accord ?
137LM 1er août 2012	Et ça se passe bien !
138MEP 1er août 2012	Et ça se passe bien ? Ouai, ouai ?
139LM 1er août 2012	Ou alors je me souviens d'une fois, j'avais une exposition de <i>Métamorphosis</i> , et j'étais un petit peu, j'étais un peu allée les chercher, écoute, c'était des 4 ^{ème} , c'était en fait, elles étaient dans le truc de genre « star académie », tu vois, je sais pas quoi là, à la télévision ! (rire)
140MEP 1er août 2012	Ouai (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 !
142MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
143LM 1er août 2012	Alors elle est iranienne, donc on comprend, on connaît le problème des femmes iranienne, tout ça !
144MEP 1er août 2012	Hum ?
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 !
146MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
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, 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 !
148MEP 1er août 2012	(rire)
149LM 1er août 2012	Alors elles ont été vexées, vexées !
150MEP 1er août 2012	Ah tu m'étonnes !
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 !
152MEP 1er août 2012	Ouai, ouai ?
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 !
154MEP 1er août 2012	Ben, tiens ?
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 !
156MEP 1er août 2012	Oui ! Donc du coup y avait un /.../ ?
157LM 1er août 2012	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 !
158MEP 1er août 2012	(rire)
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	Ouahh, 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	Ouahh !
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 fffffff, 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 ! Dont une qui était Corine Daniel, qui est à Victor Hugo, qui était venue une fois avec un classe de 6 ^{ème} , 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 sûre, §§§ elle commence à expliquer après parce que les enfants utilisaient les couleurs telles qu'elles sans les mélanger, 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	Ouahh, 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	Ouahh ?
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 <i>la tête dans les étoiles</i> !
204MEP 1er août 2012	Oui, c'était ah d'accord <i>la tête dans les étoiles</i> !
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 <i>la tête dans les étoiles</i> , bon je dis oui, pas de problème, <i>dans les étoiles</i> , moi j'aurais dit plutôt <i>imagination</i> , tu vois des choses comme ça !
206MEP 1er août 2012	Hum hum
207LM 1er août 2012	Alors pour travailler dans <i>l'imagination</i> , j'étais partie du principe que le 1 ^{er} 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 2 ^{ème} 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 <i>la tête dans les étoiles</i> 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	Ouah ?
213LM 1er août 2012	Ils ne pouvaient pas vraiment inventer quelque chose de vraiment précis ! ?
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	Ouah ?
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 <i>imagination</i> , bien entendu, euh ?

220MEP1er août 2012	Et tu peux pas ?
221LM 1er août 2012	Ils avaient pas d'imagination parce qu'ils, pour l'imagination il faut avoir un bon bagage, de réalité devant soi, aussi !
222MEP 1er août 2012	Oui, ben oui, si tu travailles pas avec des œuvres, des références, des documents, tu peux pas t'en sortir ?
223LM 1er août 2012	Là y avait rien !
224MEP 1er août 2012	Y avait rien, ben c'est ça ?
225LM 1er août 2012	Voilà ! Donc ils avaient aucune référence !
226MEP 1er août 2012	Ils travaillaient avec juste ce qu'ils avaient dans leur tête alors ?
227LM 1er août 2012	Voilà, et la dernière demi-heure, enfin avant que le bus arrive, ils avaient fini, bien sûr, parce qu'ils avaient rien fait ! Les enfants voulaient continuer, je leur dis, eh ben si vous voulez, voilà, je vous mets de la peinture : pourquoi vous ne peignez pas les arbres, que vous avez autour ? Donc ils les ont peints, ils ont fait ce que je voulais faire moi !
228MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
229LM 1er août 2012	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
230MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
231LM 1er août 2012	Une fresque murale !
232MEP 1er août 2012	Ah ! Ouaih ?
233LM 1er août 2012	Ah ! Je fais : écoutez, excusez-moi, mais là, non, là, je laisse, mais j'avais amené entre temps des petits travaux de Dado !
234MEP 1er août 2012	Oui ?
235LM 1er août 2012	Des petites gravures de Dado !
236MEP 1er août 2012	Ouaih ?
237LM 1er août 2012	Alors je dis : voyez, pour partir de ces monstres, il a quand même travaillé sur, sur, la réalité !
238MEP 1er août 2012	Le vrai corps ?
239LM 1er août 2012	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 !
240MEP 1er août 2012	Ouaih ? Tes deux exemples là ?
241LM 1er août 2012	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 !
242MEP 1er août 2012	Ben il fallait ouaih ?
243LM 1er août 2012	Donc du coup !
244MEP 1er août 2012	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 que la pratique du regard, bon ben voilà ?
245LM 1er août 2012	Ah oui et c'est ce que j'appelais, approche globale et approche progressive !
246MEP 1er août 2012	Et ben écoute voilà, j'ai les deux ?
247LM 1er août 2012	Ah oui !
248MEP 1er août 2012	Tes exemples m'aident bien, voilà ! très bien !
249LM 1er août 2012	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 » !
250MEP 1er août 2012	Ouaih ouaih
251LM 1er août 2012	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,
252MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
253LM 1er août 2012	Chaque fois je travaille avec des 6 ^{ème} 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 suceuse, tu sais pour nettoyer le port !
254MEP 1er août 2012	Oui !
255LM 1er août 2012	Elle est toujours garée sur le quai, donc j'avais pris, des photos, plusieurs photos sur différents angles, tu vois ?
256MEP 1er août 2012	Hum, hum ?

257LM 1er août 2012	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 !
258MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
259LM 1er août 2012	Et on a zoomé, figure toi on a fait des zooms sur ces morceaux !
260MEP 1er août 2012	Ouah ?
261LM 1er août 2012	Et ce sont ces morceaux qu'ils ont dû réaliser, c'est des zooms énormes
262MEP 1er août 2012	D'accord, ouaih ?
263LM 1er août 2012	Tu vois presque pas, si, eux ils savaient ce qu'ils étaient en train de peindre après, sur des toiles de 30 par 30 !
264MEP 1er août 2012	Ouah, mais ceux ?
265LM 1er août 2012	Mais quelqu'un qui ne sait pas, il ne sait pas ce que c'est ...
266MEP 1er août 2012	Ouah ?
267LM 1er août 2012	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 !
268MEP 1er août 2012	Oui ?
269LM 1er août 2012	Un regard d'artiste que quelque chose, une lumière, qui tombe sur un sol, voilà ! Pour ça la démarche de Mondrian, elle est claire !
270MEP 1er août 2012	Elle est intéressante, parce qu'elle explique euh, disons qu'on arrive bien à leur expliquer d'où ça vient, bon voilà
271LM 1er août 2012	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 !  Pour Mondrian Vand der Leck
272MEP 1er août 2012	Oui c'est vrai ! Voilà !
273LM 1er août 2012	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 !
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 !
276MEP 1er août 2012	Oui ?
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 !
280MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
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 jeu ?
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,
284MEP 1er août 2012	D'accord, d'accord
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 plus dans l'idée d'un jeu de plaisir, d'un jeu ?
289LM 1er août 2012	Ah oui ! De faire quelque chose, de se faire plaisir autour de l'œuvre ! Et que ça devienne un jeu dans ce sens oui !
290MEP 1er août 2012	Hum !

291LM1er août 2012	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 !
292MEP 1er août 2012	Oui ?
293LM 1er août 2012	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 !
294MEP 1er août 2012	Oui, oui ? Y a un problème au niveau du service éducatif ? Oui c'est vrai ?
295LM 1er août 2012	Voilà !
296MEP 1er août 2012	C'est-à-dire qu'ils ne savent plus comment intéresser les gens ?
297LM 1er août 2012	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 rencontre les œuvres ! Il y a trop, documents, et même maintenant tous ces appareils, ils surmagent et ne voient plus rien !
298MEP 1er août 2012	Mais c'est pour ?
299LM 1er août 2012	Ça met l'œuvre à un niveau qui ne pourra jamais lui permettre de rivaliser !
300MEP 1er août 2012	Qui ne peut pas être autre chose qu'une œuvre ?
301LM 1er août 2012	Voilà ! C'est ! Enfin moi j'essaye plutôt de lutter contre ce côté un peu récalcitrant ! C'est-à-dire rentrer dans un musée, c'est fastidieux, c'est voilà !
302MEP 1er août 2012	Hum ! Oui entrer c'est fastidieux, enfin ils pensent ça ?
303LM 1er août 2012	Oui, oui, non, non, tout à fait !
304MEP 1er août 2012	Et donc ludique pour toi, je le comprends plutôt comme essayer d'aborder l'art comme quelque chose qui peut te faire plaisir, voilà
305LM 1er août 2012	Ah, oui, oui alors là je suis tout à fait d'accord !
306MEP 1er août 2012	Non, mais c'est bien de savoir comment tu voyais, le mot, et j'ai 2 petites dernières questions, la 1 ^{ère} c'est est-ce que tu te souviens d'une expérience heureuse un souvenir, fort que tu voudrais que je mette, un excellent souvenir avec une œuvre d'art et des élèves ou des adultes, hum d'ailleurs ?
307LM 1er août 2012	Ben y en a un que, dont je me souviens vraiment, c'était une classe culturelle de Carcassonne !
308MEP 1er août 2012	Hum ?
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 ?
310MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
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 !
312MEP 1er août 2012	Oui ?
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 ?
314MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
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 maîtresse, 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 expos, avec pour chaque élève un portrait écrit de chaque élève !
316MEP 1er août 2012	Ah oui d'accord !
317LM 1er août 2012	C'était très, très beau et tu vois d'une mauvaise expérience !
318MEP 1er août 2012	Ouah de cet élève qui avait du mal !
319LM 1er août 2012	Voilà, après il doit y en avoir d'autres, hum ?
320MEP 1er août 2012	Ah oui, parce que la combinaison de l'écrit avec l'œuvre d'art c'est intéressant quoi !
321LM 1er août 2012	Ils avaient trouvé ça, formidable, ça m'avait vraiment beaucoup plus, que dessiner !
322MEP 1er août 2012	Ouah ouah !
323LM 1er août 2012	Et puis y a celle, la rencontre que j'ai eue avec les élèves du collège Sévigné de Narbonne !
324MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
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 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, mais 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,
326MEP 1er août 2012	Ouah ?
327LM 1er août 2012	Ça permet de, y a quelque chose qui va passer en plus,
328MEP 1er août 2012	Ouah ?
329LM 1er août 2012	J'ai eu une autre expérience aussi, une toute dernière, avec Sylvie, on a été terriblement émue c'était avec des stages d'enseignants, d'enseignants là par contre !
330MEP 1er août 2012	Oui, oui ?
331LM 1er août 2012	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 !
332MEP 1er août 2012	Hum, hum ?
333LM 1er août 2012	Qui étaient vraiment très rébarbatives, les œuvres il y avait Keneith Noland, tu vois il y avait des œuvres qui étaient pas trop facile ! 
334MEP 1er août 2012	Ouah, ouah ?
335LM 1er août 2012	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 émue, les textes, alors qu'elles étaient très perdues !
336MEP 1er août 2012	Les textes étaient forts ?
337LM 1er août 2012	Elles, c'était des textes tout à fait libres en fait !
338MEP 1er août 2012	Ouah ?
339LM 1er août 2012	Elles nous ont parlé, mais elles nous ont ouverts leur cœur !
340MEP 1er août 2012	Ouah ?
341LM 1er août 2012	Y en a qui ont inventé une histoire autour, enfin c'était, c'était très, très beau !
342MEP 1er août 2012	D'accord, non mais bon ?
343LM 1er août 2012	C'était un atelier d'écriture magnifique !
344MEP 1er août 2012	C'était voilà, donc du coup ! L'œuvre d'art peut « servir » ?
345LM 1er août 2012	Oui servir, au sens noble oui servir, bien sûr ! L'écriture peut permettre de mieux regarder, une œuvre
346MEP 1er août 2012	L'écriture, ouah ouah ?
347LM 1er août 2012	Voilà !
348MEP 1er août 2012	Et ma dernière petite question après je t'embête plus promis, c'est la première œuvre d'art que t'as rencontrée, toi ?
349LM 1er août 2012	Moi, la première œuvre d'art, que j'ai rencontrée ?
350MEP 1er août 2012	Me dis pas à 0 ans, parce que... (rire)
351LM 1er août 2012	C'est ma maman, que j'ai complètement balayée
352MEP 1er août 2012	C'est quoi l'œuvre ?
353LM 1er août 2012	C'est le portrait de ma maman !
354MEP 1er août 2012	C'est le portrait de ta maman ! C'était ta maman qui l'avait fait ? Ou c'est ?
355LM 1er août 2012	C'est mon père qui avait fait le portrait de maman !
356MEP 1er août 2012	Ah d'accord ! Et t'avais quel âge là ?
357LM 1er août 2012	Ce portrait je l'ai trouvé tellement beau, parce que c'était ma maman !
358MEP 1er août 2012	Oui ?
359LM 1er août 2012	Il était tout frais le tableau, tu vois, j'ai caressé le visage de ma maman !
360MEP 1er août 2012	Ah, d'accord et tu as « balayé » donc du coup, y avait plus de, d'accord y avait plus d'œuvre ! Ah super ! (rire)
361LM 1er août 2012	(rire)
362MEP 1er août 2012	L'œuvre disparaissait !
363LM 1er août 2012	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 chaîne tu sais !
364MEP 1er août 2012	Oui !

365LM 1er août 2012	Un cordon, et j'étais au milieu ! Dans le milieu des sculptures de Brancusi !
366MEP 1er août 2012	Ah !
367LM 1er août 2012	Et j'étais accroupie devant un petit euh, un petit socle, sur lequel était couché le portrait, tu sais, un visage doré !
368MEP 1er août 2012	De nourrisson, le cri ? Non ?
369LM 1er août 2012	Tu le vois, ce petit visage ovale ?
370MEP 1er août 2012	Ben c'est, y a, y a c'est une sorte de.../
371LM 1er août 2012	Y en a un en marbre et un qui en bronze !
372MEP 1er août 2012	En bronze, et c'est un bronze brillant, oui ?
373LM 1er août 2012	Oui il est brillant ! voilà !
374MEP 1er août 2012	Et c'est un, ça s'appelle le nouveau-né ? Ça ?
375LM 1er août 2012	Tu sais avec les yeux fermés, tu sais, très beau !
376MEP 1er août 2012	Avec les yeux fermés ? Ah bon ... ah oui, oui !
377LM 1er août 2012	Et je caressais ma maman !
378MEP 1er août 2012	D'accord !
379LM 1er août 2012	Le gardien n'a rien osé dire, n'a même pas osé gronder mes parents !
380MEP 1er août 2012	Ah ouai ?
381LM 1er août 2012	Quand il a vu le visage de maman, il a tout à fait compris !
382MEP 1er août 2012	A l'époque c'était encore autorisé ? (rire)
383LM 1er août 2012	Pas tout à fait mais bon, quand même il a vu que c'était pas méchant ! C'était un gentil gardien !
384MEP 1er août 2012	Ouaih parce que là, c'est pas pareil ! Ça se passe pas comme ça partout !
385LM 1er août 2012	Je ne m'en souviens pas, celle-là, c'est ma mère qui me l'a racontée !
386MEP 1er août 2012	Qui te l'a racontée, d'accord ! ok !
387LM 1er août 2012	Voilà !
388MEP 1er août 2012	J'ai ton œuvre préférée, tu m'avais dit <i>le petit poulain</i> 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 !
389LM 1er août 2012	Ah oui, oui, oui !
390MEP 1er août 2012	Ok ! Bon ben écoute moi, je te remercie hum, c'est gentil, comme ça je vais pouvoir finir !
391LM 1er août 2012	De rien !
392MEP 1er août 2012	Mon travail et comme ça tu pourras lire bientôt !
393LM 1er août 2012	Dans mon charabia ?
394MEP 1er août 2012	Non c'est pas un charabia c'est bien, je te remercie !
395LM 1er août 2012	Allez Mary-Eve !
396MEP 1er août 2012	Je te laisse, ouai !

17. Ludivine A. 23 DECEMBRE 2012

1LA 23 décembre 2012	J'ai pas le droit de dire de bêtises !! Alors !!
2 MEP 23 décembre 2012	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 !
3LA 23 décembre 2012	Hum, hum
4 MEP 23 décembre 2012	Hun ! Alors Layla, je crois que tu la connaissais, à, au Hameau du LAC,
5LA 23 décembre 2012	Oui
6MEP 23 décembre 2012	t'as du la voir ! Donc Manon, tu la connaissais pas, elle est au...mumm, à..., comment dire, au musée Fabre ; et Gaëlle est au FRAC ; alors peut-être que Gaëlle tu l'as rencontrée, une fois c'est possible ; Stéphanie, tu la connais pas, Serge, Philippe, tout ça, tu les connais pas ; mais l'idée si tu veux, c'est que tu appartiens toi au groupe Cathy, Nathalie, Huguette, c'est-à-dire le groupe AGEEM et le groupe de Perpignan, qui est le groupe que je suis depuis le plus longtemps, puisque ça fait, ça va faire 12 ans maintenant, en fait que je suis pratiquement ces trois personnes là, plus toi, donc ça fait, ça fait 4 personnes que je suis, voilà ; donc je te dis en gros, j'ai, euh, j'ai récupéré de tous ces entretiens des euh, ..., des éléments qui me sont importants et donc ton entretien c'est un entretien de clôture, tu vois, pour conclure tout ce travail-là ; donc du coup ce que, ce que je vais te poser comme questions, c'est des questions par rapport à tout ça ; de telle manière à avoir ensuite une colonne sur la droite, donc je te

	donnerai tout après, donc d'avoir une colonne sur la droite et de 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
7LA 23 décembre 2012	Ouah Ouah !!
8MEP 23 décembre 2012	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 ?
9LA 23 décembre 2012	(silence)... ouh là !!!
10MEP 23 décembre 2012	rire
11LA 23 décembre 2012	Fallait me les poser avant !!
12MEP 23 décembre 2012	Eh non !!
13LA 23 décembre 2012	Que je réfléchisse !
14MEP 23 décembre 2012	Et non justement ! L'idée, c'est que, voilà c'est de voir ce noyau, quoi ! t'as le temps de réfléchir, on est pas pressée !
15LA 23 décembre 2012	(Silence) , vraiment la ???
16MEP 23 décembre 2012	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 ?
17LA 23 décembre 2012	Je pense que ça a été par le livre !
18MEP 23 décembre 2012	Par le livre ?
19LA 23 décembre 2012	Ma mère !
20MEP 23 décembre 2012	C'est ta mère qui t'as ?
21LA 23 décembre 2012	Ouah !
22MEP 23 décembre 2012	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
23LA 23 décembre 2012	Oui, sur l'art, oui euh, parce que c'est vrai que chez mes parents on avait une bibliothèque, où
24MEP 23 décembre 2012	Hum, hum !
25LA 23 décembre 2012	Et donc on, où on mettait aussi bien les livres pour enfants que les livres que ma mère avait etc.. et donc moi je, ...
26MEP 23 décembre 2012	C'était les livres de ta mère ?
27LA 23 décembre 2012	Ouah
28MEP 23 décembre 2012	C'était ta mère qui avait des livres sur l'art ?
29LA 23 décembre 2012	Oui !
30MEP 23 décembre 2012	Et ils sont, c'était quoi, ça venait de, son, son milieu social ? Ou ça venait parce qu'elle avait fait des études ?
31LA 23 décembre 2012	Non, c'est de son milieu, ma mère a toujours aimé l'art,
32MEP 23 décembre 2012	D'accord
33LA 23 décembre 2012	Donc euh, enfin, au plus profond que je me souviens, elle a toujours aimé ça !
34MEP 23 décembre 2012	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
35LA 23 décembre 2012	Ben, c'est ma maman qui m'emmenait au musée !
36MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord, donc du coup
37LA 23 décembre 2012	Ouïsse !!
38MEP 23 décembre 2012	Donc toujours dans le cadre familial ! Et l'œuvre, tu te souviens de ce que ça pouvait être, ou l'exposition, ou le musée ?
39LA 23 décembre 2012	Le musée, c'était le Louvre !
40MEP 23 décembre 2012	Ah c'était le Louvre ?
41LA 23 décembre 2012	Oui !
42MEP 23 décembre 2012	Aussi ! d'accord ! Donc du coup !
43LA 23 décembre 2012	Comme on n'était pas loin !
44MEP 23 décembre 2012	D'accord !
45LA 23 décembre 2012	J'habitais la région parisienne !
46MEP 23 décembre 2012	Oui ?
47LA 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 ?
49LA 23 décembre 2012	La Joconde !
50 MEP 23 décembre 2012	La Joconde ! (Rire)!!!
51LA 23 décembre 2012	Rire !!!
52 MEP 23 décembre 2012	Ouahh la Joconde, la Joconde parce que, quoi, c'était ?
53LA 23 décembre 2012	Parce que on l'avait vu dans les livres avant, c'était !!
54 MEP 23 décembre 2012	D'accord
55LA 23 décembre 2012	Puis même à l'école, c'était, on en avait parlé, donc
56 MEP 23 décembre 2012	Ouahh ! Ouaih !
57LA 23 décembre 2012	La première fois que je l'ai vu, ben voilà j'ai vu, ça m'a marqué !
58 MEP 23 décembre 2012	D'accord
59 LA 23 décembre 2012	Je l'ai trouvé très petite par rapport à ce que j'imaginai
60 MEP 23 décembre 2012	Ah oui
61 LA 23 décembre 2012	Mais je l'ai vue
62 MEP 23 décembre 2012	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
63 LA 23 décembre 2012	J'ai vu quelque chose en vrai ! UNE ŒUVRE !
64 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 ?
65 LA 23 décembre 2012	Oh je ne pense pas, je ne pense pas particulièrement
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 !
68 MEP23 décembre 2012	Y a pas longtemps ?
69 LA23 décembre 2012	Enfin y a pas longtemps, y a quelques années, mais pas si longtemps que ça !
70MEP23 décembre 2012	Ouahh, hum
71 LA23 décembre 2012	Quand j'étais à Céret
72MEP 23 décembre 2012	A Céret, Ouaih ?
73 LA 23 décembre 2012	Où y avait une œuvre, alors ne me demande plus de qui, parce que... je n'en sais rien
74MEP23 décembre 2012	On essaiera de retrouver C'est pas grave !
75 LA 23 décembre 2012	C'était un papier plastique
76 MEP 23 décembre 2012	Oui
77 LA 23 décembre 2012	Une toile euh, transparente plastique, avec des empreintes de mains de couleur dessus
78 MEP 23 décembre 2012	D'accord ! d'accord
79 LA 23 décembre 2012	Et le fait de voir que c'est vrai, une autre, une autre matière,
80 MEP 23 décembre 2012	Une autre matière que le ...euh,
81 LA 23 décembre 2012	Le papier ! La toile ! Euh !
82 MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord ! Et donc
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 !
86 MEP 23 décembre 2012	Ah on avait le droit de toucher cette matière là
87 LA 23 décembre 2012	Oui on avait droit de toucher (large sourire)
88 MEP 23 décembre 2012	Ah oui, donc du coup c'est important pour une œuvre d'art, oui !
89LA 23 décembre 2012	Et du coup, c'est vrai que se rendre compte de la texture, du ...ça m'a, oui !!
90 MEP 23 décembre 2012	La matière de l'œuvre,?
91LA 23 décembre 2012	Ouahh
92 MEP 23 décembre 2012	D'accord, ok !! d'accord ! euh concernant la pratique plastique, est-ce que euh, toi, euh, tu, tu, prépares 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 pincesaux, des crayons ?
93LA 23 décembre 2012	Oui, oui, oui !
94 MEP 23 décembre 2012	Et qu'est-ce que ça apporte de plus ça, tu penses par exemple ça, par rapport au travail de l'élève ?
95LA 23 décembre 2012	Ben déjà, moi j'ai, même si, par rapport aux élèves, moi je suis une adulte,
96 MEP 23 décembre 2012	Oui,
97LA 23 décembre 2012	J'ai quand même du coup, un ressenti par rapport à ce que je fais
98MEP 23 décembre 2012	Hum hum !

99LA 23 décembre 2012	Et je pense que j'arrive mieux avec les élèves, à essayer de comprendre leurs ressentis, même si, quand je les fais verbaliser
100MEP 23 décembre 2012	D'accord ! il y aurait quelque chose de l'ordre de l'empathie ?
101LA 23 décembre 2012	Peut-être ! Oui sans doute !
102MEP 23 décembre 2012	Peut-être ! donc essayer de se, se caler !!
103LA 23 décembre 2012	Et puis aussi par, une pratique, c'est-à-dire est-ce que c'est réalisable pour eux ou pas ?
104MEP 23 décembre 2012	D'accord, donc là tu parles de faisabilité ?
105LA 23 décembre 2012	Voilà !
106MEP 23 décembre 2012	Du travail que tu proposes ?
107LA 23 décembre 2012	Tout à fait
108MEP 23 décembre 2012	Et ça tu le fais systématiquement ou ?
109LA 23 décembre 2012	Ben euh, ça dépend, y a des choses, étant donné que, je, j'avais déjà pratiqué que je refais pas quand je prépare,
110MEP 23 décembre 2012	D'accord, hum hum !
111LA 23 décembre 2012	Mais y a des choses, euh !!
112MEP 23 décembre 2012	Tu peux donner un exemple, de, de, de pratique ? par exemple ?
113 LA 23 décembre 2012	Euh, et ben quand euh, on a peint avec, euh, avec les billes, les balles de ping-pong, le caillou,
114MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
115LA 23 décembre 2012	Il est vrai que je l'ai fait avant !
116 MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord, donc là tu voulais te rassurer ? c'est quoi la pratique...
117LA 23 décembre 2012	Surement, parce que, en plus ça je l'avais fait, la première fois je l'ai fait en plus quand j'étais stagiaire !
118MEP 23 décembre 2012	D'accord oui !
119LA 23 décembre 2012	Donc euh, c'était en partie pour me rassurer, et c'est vrai aussi que après on voit des choses, après plus esthétiques
120MEP 23 décembre 2012	Hum hum, plus esthétique, les œuvres tu veux dire ?
121LA 23 décembre 2012	Non, pas encore là, non là c'est « Entre guillemets esthétique, c'est-à-dire, le caillou, il fallait que ce soit du jaune, parce que si on mettait du bleu, sous le caillou, ça faisait quelque chose de marron,
122MEP 23 décembre 2012	D'accord, plus plastique !
123LA 23 décembre 2012	Oui, et au niveau esthétique à la fin, euh, alors qu'en mettant, comme le caillou ne roulait pas, mais plutôt, glissait, là c'était plastique oui !
124MEP 23 décembre 2012	Hum hum ! Mais la place de l'œuvre ?
125LA 23 décembre 2012	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 a vu de Viallat, tu vois, pour ça aussi Hantaï !
126MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord, donc on est bien dans la faisabilité donc dans un résultat, en fait, euh
127LA 23 décembre 2012	Et après c'est vrai que de bouger comme ça, (Gestes de la main)
128MEP 23 décembre 2012	Hum hum
129LA 23 décembre 2012	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 !
130MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord ! donc une autre forme de sensibilité, euh, que du coup on doit, nous, euh, avoir, sentir, euh, ressentir ?
131LA 23 décembre 2012	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 !
132MEP 23 décembre 2012	D'accord ! hum ! euh
133LA 23 décembre 2012	J'avais un autre exemple aussi,
134MEP 23 décembre 2012	Hum !
135LA 23 décembre 2012	Mais bon, moi je l'avais avec toi !
136MEP 23 décembre 2012	Oui !
137LA 23 décembre 2012	Quand on a peint avec la confiture, le chocolat, le café...
138MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord ! Ouaih ! Ouaih
139LA 23 décembre 2012	Donc comme je l'avais fait et que je savais aussi bien au niveau sens,
140MEP 23 décembre 2012	Hum

141LA 23 décembre 2012	Qu'au niveau faisabilité, quand je l'ai fait avec des CE, euh, CE, en CE 2 que j'avais,
142MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
143LA 23 décembre 2012	Je l'avais testé avant, je me suis pas lancée là-dedans, euh
144MEP 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 ?
145LA 23 décembre 2012	Alors ! J'ai pas eu l'occasion, puisque
146MEP 23 décembre 2012	Hum
147LA 23 décembre 2012	N'ayant pas ma classe, j'avoue que c'est difficile de prévoir une sortie euh ...
148MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
149LA 23 décembre 2012	Au musée ou quoi que ce soit !
150MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
151LA 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 !
152MEP 23 décembre 2012	Donc, d'accord donc tu faisais un peu l'idée d'une routine de quelque chose qui amène...
153LA 23 décembre 2012	Voilà !
154MEP 23 décembre 2012	D'accord, tu peux un peu expliquer, un peu comment ça se passait ?
155LA 23 décembre 2012	Euh, simplement je l'affichais, au tableau...
156MEP 23 décembre 2012	Oui, mais comment tu l'affichais ?
157LA 23 décembre 2012	Ah je le, mettais avec des aimants,
158MEP 23 décembre 2012	D'accord mais, y avait, y avait quelque chose qui faisait que tu évacuais les choses tout autour ?
159LA23 décembre 2012	Ah oui !
160MEP23 décembre 2012	Donc du coup
161LA23 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 !
162MEP23 décembre 2012	Y a une sorte de mise en scène quand même de...
163LA23 décembre 2012	C'était oui, et au centre du tableau
164MEP23 décembre 2012	D'accord
165LA23 décembre 2012	Voilà ! Du matin, où y a avait pas la date, y avait rien d'écrit !
166MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord ?
167LA 23 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,
168MEP 23 décembre 2012	D'accord ?
169LA 23 décembre 2012	C'est eux qui commençaient !
170MEP 23 décembre 2012	D'accord ?
171LA 23 décembre 2012	Alors ça a été dur les 2, 3 premières fois,
172MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
173LA 23 décembre 2012	Alors après, (geste qui signifierait que tout roule)
174MEP 23 décembre 2012	Donc du coup tu as amené du vocabulaire, pour les aider à parler ou pas ?
175LA 23 décembre 2012	Je reformulais des fois,
176MEP 23 décembre 2012	C'était quel niveau ?
177LA 23 décembre 2012	CE1/ CE2,
178MEP 23 décembre 2012	D'accord ! tu reformulais avec eux ?
179LA 23 décembre 2012	Oui
180MEP 23 décembre 2012	Donc d'accord ! Tu, ils disaient des choses et en fait ?
181LA 23 décembre 2012	Mais il n'y avait pas de traces écrites !
182MEP 23 décembre 2012	Non, non d'accord !
183LA 23 décembre 2012	C'était vraiment, que de l'oral
184MEP 23 décembre 2012	Que de l'oral ?
185LA 23 décembre 2012	Après chaque œuvre qu'on avait vu, donc quand même, je leur disais qui était l'artiste
186MEP 23 décembre 2012	D'accord
187LA 23 décembre 2012	De quelle année c'était, en fait
188MEP 23 décembre 2012	Un petit complément de connaissances ?
189LA 23 décembre 2012	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 !
190MEP 23 décembre 2012	D'accord ?

191LA 23 décembre 2012	Et euh, après on les accrochait à un fil, donc on les avait tous depuis le début de l'année
192MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord, donc tu faisais une sorte de mini musée
193LA 23 décembre 2012	Voilà à disposition des élèves dans la classe !
194MEP 23 décembre 2012	A disposition des élèves dans la classe ?
195LA 23 décembre 2012	Tout à fait !
196MEP 23 décembre 2012	D'accord
197LA 23 décembre 2012	Et justement quand on avait fait après le travail avec le chocolat, le café, euh
198MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
199LA 23 décembre 2012	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,
200MEP 23 décembre 2012	Ouah
201LA 23 décembre 2012	Et quand ils ont fait le truc et que d'un seul coup : « maitresse, on dirait du Pollock ! »
202MEP 23 décembre 2012	Rire
203LA 23 décembre 2012	Eh ben ça fait plaisir quand même !
204MEP 23 décembre 2012	D'accord
205LA 23 décembre 2012	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
206MEP 23 décembre 2012	Hum!
207LA 23 décembre 2012	Ce qu'on avait vu !
208MEP 23 décembre 2012	D'accord ! D'accord donc ils le faisaient verbalement donc du coup on prend conscience du fait qu'ils se sont appropriés
209LA 23 décembre 2012	Voilà, finalement elles prenaient sur eux!!
210MEP 23 décembre 2012	Finalement les œuvres, ça les touche ! Hun c'est ça ?
211LA 23 décembre 2012	Oui !
212MEP 23 décembre 2012	Ok ! euh, et dans leur production, tu, tu, tu, toi-même tu te rendais compte de cette appropriation ?
213LA 23 décembre 2012	Oui, oui !
214MEP 23 décembre 2012	Parce que, eux le disaient ?
215LA 23 décembre 2012	Oui oui et que moi je le voyais, je le voyais ! Ils prenaient plaisir aussi, quand même !
216MEP 23 décembre 2012	Mais tu le voyais comment, toi ? Tu te rendais compte comment qu'il y avait quelque chose ?
217LA 23 décembre 2012	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 !
218MEP 23 décembre 2012	Ah ça naturellement c'est ça ? D'accord ! Hum ! Ouah 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 ?
219LA 23 décembre 2012	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 !
220MEP 23 décembre 2012	D'accord !
221LA 23 décembre 2012	Et ben j'apporte quand même un minimum de culture, on va dire !
222MEP 23 décembre 2012	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 ?
223LA 23 décembre 2012	Nécessaire, je dirais pas, moi en plus ça m'apporte ! Moi, personnellement, je veux dire !
224MEP 23 décembre 2012	Alors ça t'apporte quoi ? Tu dis ça t'apporte ! (rire)
225LA 23 décembre 2012	(rire) Disons que moi je prends plaisir à montrer les œuvres !
226MEP 23 décembre 2012	Ouah ! hum !
227LA 23 décembre 2012	Les « re » productions d'œuvres !
228MEP 23 décembre 2012	Ouah ! Ouah ! Ouah !
229LA 23 décembre 2012	Et euh, de savoir que eux, ça les a intéressait, ben j'ai une satisfaction personnelle, voilà !
230MEP 23 décembre 2012	D'accord ?
231LA 23 décembre 2012	Voilà donc y a une certaine fierté !
232MEP 23 décembre 2012	Finalement de voir que, on a transmis quelque chose ?
233LA 23 décembre 2012	Oui et qui est pas forcément du français et des maths !

234MEP 23 décembre 2012	Qui est pas forcément du français et des maths, d'accord !
235LA 23 décembre 2012	Puisque ça c'est entre guillemets, le contrat on va dire, d'apporter le français, les maths, les fondamentaux,
236MEP 23 décembre 2012	Hum, hum !
237LA 23 décembre 2012	Mais on peut aussi sur des petits temps courts, donc ce qui nous prennent pas forcément énormément de temps en classe
238MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
239LA 23 décembre 2012	Apporter aussi autre chose !
240MEP 23 décembre 2012	D'accord ! D'accord ! Euh tu dis l'ensemble des œuvres-là, ça faisait aussi partie de cette mallette euh...
241LA 23 décembre 2012	Oui ! Tout à fait, c'est pour ça que je l'ai faite, je me balade tellement, (rire)
242MEP 23 décembre 2012	D'accord les œuvres, c'était cette mallette, et c'est la raison pour laquelle tu l'as faite ?
243LA 23 décembre 2012	Oui !
244MEP 23 décembre 2012	T'as donné un ordre particulier ? Dans cette mallette ou pas ?
245LA 23 décembre 2012	Non !
246MEP 23 décembre 2012	Ou tu prenais comme ça au hasard ?
247LA 23 décembre 2012	Je prenais comme ça !
248MEP 23 décembre 2012	D'accord ?
249LA 23 décembre 2012	Ah après voilà j'avais des envies, euh !
250MEP 23 décembre 2012	D'accord?
251LA 23 décembre 2012	C'est mes envies perso !
252MEP 23 décembre 2012	Mais donc du coup c'était structuré à partir de la mallette qui, que tu avais fabriquée !
253LA 23 décembre 2012	Oui
254MEP 23 décembre 2012	d'accord, ok !
255LA 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 !
256MEP 23 décembre 2012	Oui d'accord t'as varié
257LA 23 décembre 2012	Oui
258MEP 23 décembre 2012	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 ?
259LA 23 décembre 2012	Qu'est-ce que t'appelle « outil particulier » !
260MEP 23 décembre 2012	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 !!
261LA 23 décembre 2012	Là, là ! Ouaih ! (rire)
262MEP 23 décembre 2012	Est-ce que tu t'es dit...
263LA 23 décembre 2012	C'est le mot outil !
264MEP 23 décembre 2012	Ça va pas ce mot ? Là ? Non ? Qu'est-ce que tu dirais alors ?
265LA 23 décembre 2012	Bien sûr que ça peut être un outil !
266MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
267LA 23 décembre 2012	Beh, il suffit de ..., voilà, ne serait-ce que pour les autres disciplines,
268MEP 23 décembre 2012	Ouaih
269LA 23 décembre 2012	Ça pourrait être un outil ! Si mais pour les disciplines !
270MEP 23 décembre 2012	Oui ?
271LA 23 décembre 2012	Ça c'est sûr !
272MEP 23 décembre 2012	Alors, donc tu l'envisages déjà comme outil pour les autres disciplines ?
273LA 23 décembre 2012	Oui plutôt comme, euh, je sais pas, une articulation, peut-être avec les autres disciplines, un lien !
274MEP 23 décembre 2012	D'accord ! Donc du coup, tu le vois... qu'est-ce que ça peut... être comme outil, alors ?
275LA 23 décembre 2012	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

276MEP 23 décembre 2012	D'accord ! Tu parles du livre que tu as faits, les 4 euh !!
277LA 23 décembre 2012	Voilà ! Oui, bien sûr!
278MEP 23 décembre 2012	L'Histoire à 4 voix ?
279LA 23 décembre 2012	L'Histoire à 4 voix
280MEP 23 décembre 2012	Oui ?
281LA 23 décembre 2012	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 !
282MEP 23 décembre 2012	Oui, oui !
283LA 23 décembre 2012	Tu peux refaire une histoire avec plusieurs voix,
284MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord, donc du coup,
285LA 23 décembre 2012	Donc ça peut être un lanceur d'écriture !
286MEP 23 décembre 2012	C'est un lanceur ? D'accord lanceur d'écriture, ouaih !
287LA 23 décembre 2012	Après, euh, ben ce que j'utilise c'est aussi, tout ce qui est en histoire, des choses comme ça, où on retrouve des ...
288MEP 23 décembre 2012	Donc un repère pour l'histoire ?
289LA 23 décembre 2012	Un repère pour l'histoire
290MEP 23 décembre 2012	Hum, hum !
291LA 23 décembre 2012	Euh !
292MEP 23 décembre 2012	Et pour les arts plastiques, alors ?
293LA 23 décembre 2012	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 !
294MEP 23 décembre 2012	« à la manière de ... » (rire)
295LA 23 décembre 2012	(rire)
296MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord, mais ça peut être un moyen de construire une problématique ? L'œuvre ?
297LA 23 décembre 2012	Oui, mais alors avec plusieurs œuvres, les unes à côté des autres, on compare, on construit, euh, enfin on met un fil rouge !
298MEP 23 décembre 2012	Avec plusieurs œuvres, d'accord, donc du coup on compare en mettant les œuvres les unes à côté des autres ?
299LA 23 décembre 2012	Ouah ! Je sais pas Klein et Ryman, Klein et Ryman !
300MEP 23 décembre 2012	Hun ! Celui qui travaille sur des monochromes blancs ?
301LA 23 décembre 2012	Ouah ! 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 !
302MEP 23 décembre 2012	Ouah !
303LA 23 décembre 2012	Ouah !
304MEP 23 décembre 2012	Non ? tu l'envi... Non mais c'est pas un problème, si
305LA 23 décembre 2012	Je t'avoue que j'y ai pas encore pensé
306MEP 23 décembre 2012	D'accord,
307LA 23 décembre 2012	Comme ça ! Pas problématique!
308MEP 23 décembre 2012	D'accord ! d'accord
309LA 23 décembre 2012	Beh, maintenant, c'est vrai que voilà, tu veux travailler sur le portrait
310MEP 23 décembre 2012	Oui
311LA 23 décembre 2012	T'as quand même une différence de styles de portraits, dans les œuvres !
312MEP 23 décembre 2012	Oui, oui !
313LA 23 décembre 2012	On est bien d'accord !
314MEP 23 décembre 2012	D'accord !
315LA 23 décembre 2012	Y en a !!
316MEP 23 décembre 2012	Donc on peut emprunter aux œuvres, mais comme tu dis, peut-être que c'est dans le nombre que ça peut être intéressant ?
317LA 23 décembre 2012	Voilà ! C'est-à-dire en croisant les unes avec les autres,
318MEP 23 décembre 2012	Hum !
319LA 23 décembre 2012	Et il y a plusieurs manières euh,
320MEP 23 décembre 2012	Bien sûr, bien sûr ! Oui, oui !
321LA 23 décembre 2012	Voilà !
322MEP 23 décembre 2012	Mais donc du coup l'œuvre, euh, qui génère des notions, ça tu l'as pas envisagée ? C'est ça ?

323LA 23 décembre 2012	J'ai pas, j'ai pas eu l'occasion en fait encore !
324MEP 23 décembre 2012	Ouah ! D'accord, ah oui
325LA 23 décembre 2012	Parce que c'est quand même quelque chose, qui se fait sur du long terme,
326MEP 23 décembre 2012	Oui, hum hum
327LA 23 décembre 2012	Et pour l'instant le long terme, a été réduit (rire)
328MEP 23 décembre 2012	Oui c'est vrai, c'est vrai, mais ça viendra, ça viendra ! Euhm,
329LA 23 décembre 2012	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 !
330MEP 23 décembre 2012	Oui, oui bien sûr ?
331LA 23 décembre 2012	La notion « photographique », et t'as plusieurs photos
332MEP 23 décembre 2012	Oui, oui, d'accord, donc du coup tu l'envisages, mais à long terme
333LA 23 décembre 2012	Je l'envisage mais
334MEP 23 décembre 2012	Mais...
335LA 23 décembre 2012	A long terme ! Pour l'instant j'ai pas eu l'occasion de le mettre en œuvre !
336MEP 23 décembre 2012	Hum ! Hum ! Euh ! 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 ?
337LA 23 décembre 2012	C'est pas obligé !
338MEP 23 décembre 2012	Non !
339LA 23 décembre 2012	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...
340MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
341LA 23 décembre 2012	Ça peut être intéressant suivant le niveau des élèves aussi,
342MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
343LA 23 décembre 2012	Parce qu'y a des choses aussi selon leur âge, ils peuvent comprendre ou ils ne peuvent pas comprendre
344MEP 23 décembre 2012	Oui, oui !
345LA 23 décembre 2012	Après c'est pas du tout une obligation,
346MEP 23 décembre 2012	C'est pas ...
347LA 23 décembre 2012	Pour moi c'est pas du tout une obligation
348MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord ! Et donc du coup tu montres...
349LA 23 décembre 2012	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
350MEP 23 décembre 2012	Hum !
51LA 23 décembre 2012	qu'on ressent et que les enfants peuvent très bien avoir ressentis,
352MEP 23 décembre 2012	Hum
353LA 23 décembre 2012	Qui n'oblige pas du tout à une explication derrière que ce soit technique
354MEP 23 décembre 2012	D'accord !
355LA 23 décembre 2012	Chronologique, ou quoi que ce soit !
356MEP 23 décembre 2012	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 ?
3576LA 23 décembre 2012	Ah oui, ah oui ! Complètement !
358MEP 23 décembre 2012	Et qu'est-ce qui, quelle compétence tu penses, avoir euh, avoir créée ou constituée, pour te permettre de faire ça ?
359LA 23 décembre 2012	Euh !
360MEP 23 décembre 2012	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 »
361LA 23 décembre 2012	Ah mais, moi je crois dans les enfants !
362MEP 23 décembre 2012	Ah d'accord
363LA 23 décembre 2012	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 leur fais confiance !
364MEP 23 décembre 2012	Alors est-ce que c'est ce type de compétence-là, c'est-à-dire, la confiance dans les élèves...
365LA 23 décembre 2012	Moi, je suis sûre que les enfants, ils peuvent euh, euh, alors là par contre, peu importe l'âge !

366MEP 23 décembre 2012	Oui, d'accord !
367LA 23 décembre 2012	Il faut les laisser et ils ont toujours quelque chose à dire !
368MEP 23 décembre 2012	D'accord, alors est-ce que c'est, ça va vers, ...
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 !
372MEP 23 décembre 2012	Du vide ou du silence, c'est ça ?
373LA 23 décembre 2012	Oui !
374MEP 23 décembre 2012	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 ?
375LA 23 décembre 2012	De voir les autres, faire !
376MEP 23 décembre 2012	De voir les autres le faire ! Donc du coup, qui, quels autres ?
377LA 23 décembre 2012	C'était Cathy !
378MEP 23 décembre 2012	Cathy, pas...
379LA 23 décembre 2012	Quand on a été auuuuhhhh, à justement, au, à, au Hameau du LAC !
380MEP 23 décembre 2012	Au Hameau du LAC ! (en même temps que Ludivine) D'accord ! Ah t'étais avec nous !
381LA 23 décembre 2012	Qui même avec des petits,
382MEP 23 décembre 2012	D'accord t'étais avec nous, c'est vrai ! D'accord ! Ouaih !!
383LA 23 décembre 2012	Tu les laisses dire, donc
384MEP 23 décembre 2012	D'accord ! c'était d'avoir vu une enseignante déjà le faire, du coup tu t'es dit, tu t'es...
385LA 23 décembre 2012	Je me suis rassurée ! En disant !! Euh !! Je le ferai !
386MEP 23 décembre 2012	D'accord ! D'accord ! ok ! Oui, oui, ça c'est intéressant ! Faut-dire je l'avais pas vu comme ça ! (rire)
387LA 23 décembre 2012	(rire)
388MEP 23 décembre 2012	J'avais pas pensé que t'étais avec nous au Hameau du LAC !
389LA 23 décembre 2012	Si si si!!
390MEP 23 décembre 2012	Donc du coup, euh, ouaih ouaih, donc comme j'ai les photos et tout ça, donc du coup ok, je comprends, parce qu'en plus donc, eux ils ont produit sur place
391LA 23 décembre 2012	Oui ! Du coup t'as envie d'essayer, tu reprends ailleurs les mêmes idées, avec une autre classe...
392MEP 23 décembre 2012	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 ?
393LA 23 décembre 2012	Ça, c'est, ça doit être euh, transposable
394MEP 23 décembre 2012	Donc transposable ! Hun ! D'accord, très bien, ok, ok !
395LA 23 décembre 2012	Même si justement, peut-être les premières fois,
396MEP 23 décembre 2012	Hun hum !
397LA 23 décembre 2012	Avec une classe,
398MEP 23 décembre 2012	Hun hum !
399LA 23 décembre 2012	Hun je parle, avec le même public, les premières fois, il risque d'y avoir pas mal de silence !
400MEP 23 décembre 2012	Ok, d'accord ! Faut-accepter ça ?
401LA 23 décembre 2012	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 forcé..., y a pas de bêtises !
402MEP 23 décembre 2012	Oui !
403LA 23 décembre 2012	Et je pense que quand, ils dépassent ça, après ça peut être super intéressant et on a pas forcément, nous, besoin d'en parler !
404MEP 23 décembre 2012	D'accord ! d'accord !
405LA 23 décembre 2012	Du coup c'est vrai que peut-être les premières œuvres que je montre, je les connais !
406MEP 23 décembre 2012	D'accord, ah !!! ahhh (rire), d'accord ! tu les connais suffisamment ...
407LA 23 décembre 2012	Suffisamment
408MEP 23 décembre 2012	Hum!
409LA 23 décembre 2012	Pour pouvoir aiguiller aussi les enfants, essayer de leur dire moi, ce que je ressens aussi !
410MEP 23 décembre 2012	Exact ! d'accord ! Hum !
411LA 23 décembre 2012	Hum ! et après eux ça, euh, sur celles d'après, ça vient !!

412MEP 23 décembre 2012	D'accord ! D'accord ! Ben oui
413LA 23 décembre 2012	Ça commence petit, les commentaires
414MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
415LA 23 décembre 2012	Et après ils se lâchent !
416MEP 23 décembre 2012	Hum ! D'accord ! d'accord !
417LA 23 décembre 2012	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 !
418MEP 23 décembre 2012	D'accord ! Hun hum, c'est bien ! Euh du coup ça donne un, un regard sur les productions des élèves ça aussi
419LA 23 décembre 2012	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 !
420MEP 23 décembre 2012	Oui ?
421LA 23 décembre 2012	Oui ! ah oui, c'est-à-dire que si ils sont autonomes pour « dire », on joue aussi cette autonomie dans la pratique !
422MEP 23 décembre 2012	Et donc est-ce que ça éclaire ?
423LA 23 décembre 2012	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,
424MEP 23 décembre 2012	Oui ?
425LA 23 décembre 2012	Qui représente pas forcément quelque chose de figuratif !
426MEP 23 décembre 2012	Ouah, hum hum
427LA 23 décembre 2012	Et après au cours des séances, ça se décante, ça se
428MEP 23 décembre 2012	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 ?
429LA 23 décembre 2012	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...
430MEP 23 décembre 2012	D'accord, donc, y a, il y a un jeu entre réception de l'œuvre et production des élèves ? C'est ça ?
431LA 23 décembre 2012	Ouah ! Tout à fait ! Oui !
432MEP 23 décembre 2012	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... ?
433LA 23 décembre 2012	Ah ça, ..., c'est sûr !
434MEP 23 décembre 2012	Oui
435LA 23 décembre 2012	J'en connais un peu plus,
436MEP 23 décembre 2012	Oui
437LA 23 décembre 2012	Ça, m'intéresse beaucoup plus aussi !
438MEP 23 décembre 2012	Ouah ! tu t'es pris un peu au jeu
439LA 23 décembre 2012	Ouah ! Mumm ! Voilà c'est vrai que, moi j'ai eu la chance d'être dans une famille qui aimait ça !
440MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
441LA 23 décembre 2012	Par contre, j'ai deux visions différentes, parce que
442MEP 23 décembre 2012	Ouah
443LA 23 décembre 2012	Moi j'aime aussi bien, l'art abstrait que le figuratif !
444MEP 23 décembre 2012	Hum hum
445LA 23 décembre 2012	Mon père dès qu'on parle d'abstrait, c'est du n'importe quoi ! (rire)
446MEP 23 décembre 2012	(Rire) d'accord, d'accord !
447LA 23 décembre 2012	Mais c'est pas grave ! (rire)
448MEP 23 décembre 2012	D'accord
449LA 23 décembre 2012	Mais du coup je pense même que je me suis plus tournée vers l'abstrait !
450MEP 23 décembre 2012	Oui
451LA 23 décembre 2012	Que vers le figuratif,
452MEP 23 décembre 2012	Ouah ! c'était en confrontation ça, c'est ... (rire) c'est adolescent !! (rire)
453LA 23 décembre 2012	(rire)
454MEP 23 décembre 2012	C'est intéressant
455LA 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
456MEP 23 décembre 2012	Ouahh, on peut...
457LA 23 décembre 2012	Mais après y a toute la réflexion derrière qui est intéressante !
458MEP 23 décembre 2012	Ouahh ! hum hum
459LA 23 décembre 2012	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,
460MEP 23 décembre 2012	Hum !
461LA 23 décembre 2012	Parce que il sait pas faire un nez correctement !
462MEP 23 décembre 2012	Ouahh ! D'accord ! d'accord ! ah oui ! donc du coup ça te...
463LA 23 décembre 2012	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
464MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
465LA 23 décembre 2012	Des autres
466MEP 23 décembre 2012	Ouahh !
467LA 23 décembre 2012	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
468MEP 23 décembre 2012	Y a plus de différence ?
469LA 23 décembre 2012	Y a plus de différence !
470MEP 23 décembre 2012	Non, parce que...
471LA 23 décembre 2012	Et même pour lui c'est bien !
472MEP 23 décembre 2012	Et y a plus de différence parce que toutes les productions sont différentes
473LA 23 décembre 2012	Exactement, elles sont toutes différentes
474MEP 23 décembre 2012	D'accord !
475LA 23 décembre 2012	Mais euh, euh, y'a pas de, euh, la technique étant la même
476MEP 23 décembre 2012	Hum hum
477LA 23 décembre 2012	Y a pas de, enfin voilà, c'est pas « ah ben celui-là il a agencé les animaux comme... »
478MEP 23 décembre 2012	On peut gommer les défauts ?
479LA 23 décembre 2012	On peut gommer les difficultés
480MEP 23 décembre 2012	Les difficultés d'accord ! Ouahh ! Ouahh !
481LA 23 décembre 2012	Je dirais pas des défauts, je dirais les difficultés de chacun
482MEP 23 décembre 2012	On peut le prendre au sens noble, défauts au sens de
483LA 23 décembre 2012	Gommer les difficultés
484MEP 23 décembre 2012	Simplement une différence, quoi, donc là, les difficultés
485LA 23 décembre 2012	Les difficultés que peuvent avoir chacun et
486MEP 23 décembre 2012	Ouahh ?
487LA 23 décembre 2012	Par exemple, la difficulté de repasser dans la tache de peinture qu'ils avaient mise,
488MEP 23 décembre 2012	Hum
489LA 23 décembre 2012	Mais comme il y en a 5 ou 6
490MEP 23 décembre 2012	Ouahh
491LA 23 décembre 2012	Ça se voit pas, c'est ça, voilà !
492MEP 23 décembre 2012	D'accord !
493LA 23 décembre 2012	C'est dans l'ordre des choses, c'est possible voilà !
494MEP 23 décembre 2012	D'accord ! D'accord !
495LA 23 décembre 2012	Et ça n'empêche pas un résultat !
496MEP 23 décembre 2012	Ça n'empêche pas un résultat ?
497LA 23 décembre 2012	Pour les enfants et pour les parents
498MEP 23 décembre 2012	Et pour les parents ? Oui ça c'est un problème ?
499LA 23 décembre 2012	Oui, (rire)
500MEP 23 décembre 2012	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 ?
501LA 23 décembre 2012	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 !
502MEP 23 décembre 2012	Et tu le travailles même avec des petits, ça ?
503LA 23 décembre 2012	Ah oui ! Le problème du beau par exemple ! Oui !

504MEP 23 décembre 2012	Est-ce que ça c'est quelque chose que t'as travaillé avec des petits ?
505LA 23 décembre 2012	Oui, oui, que j'ai déjà fait !
506MEP 23 décembre 2012	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 ?
507LA 23 décembre 2012	Oui !
508MEP 23 décembre 2012	Oui ?
509LA 23 décembre 2012	Oui ! Parce que après avoir fait un travail, voilà des séances sur... euh ... même ne serait-ce qu'avec la verbalisation, hun !
510MEP 23 décembre 2012	Oui ?
511LA 23 décembre 2012	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 !
512MEP 23 décembre 2012	Hum hum ?
513LA 23 décembre 2012	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)
514MEP 23 décembre 2012	(rire) d'accord !
515LA 23 décembre 2012	Eh ben, tu te dis que eh ben au moins y en a un pour qui la notion de beau est toute relative !
516MEP 23 décembre 2012	Ouah 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 !
517LA 23 décembre 2012	Hum ! Ah alors sur le septième art !
518MEP 23 décembre 2012	Sur le septième art ? (rire)
519LA 23 décembre 2012	Oui !
520MEP 23 décembre 2012	Oui !
521LA 23 décembre 2012	Quand on a fait le film d'animation avec les petits !
522MEP 23 décembre 2012	Ouah
523LA 23 décembre 2012	Les CP à Illes, qu'on a passé ...
524MEP 23 décembre 2012	Hum hum?
525LA 23 décembre 2012	beaucoup de temps à le faire
526MEP 23 décembre 2012	Hum hum ?
527LA 23 décembre 2012	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 » !
528MEP 23 décembre 2012	Hum ?
529LA 23 décembre 2012	Que les enfants actuellement, n'ont plus trop, euh
530MEP 23 décembre 2012	Ouah
531LA 23 décembre 2012	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,
532MEP 23 décembre 2012	Hum hum !
533LA 23 décembre 2012	Le plus investi,... qui me regarde et qui me fait « mais alors, maitresse, les dessins animés qu'on regarde le matin, c'est du travail ? » ! eh ben j'étais super contente !
534MEP 23 décembre 2012	Ouah d'accord, c'est bien !
535LA 23 décembre 2012	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,
536MEP 23 décembre 2012	Ouah Ouah ! Derrière, ouah 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'investies finalement dans, dans ce travail là ?
537LA 23 décembre 2012	Ben je trouve que ça, c'est un moyen un outil, pour travailler avec les enfants, plein de notions
538MEP 23 décembre 2012	Hum !
539LA 23 décembre 2012	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
540MEP 23 décembre 2012	Oui, oui
541LA 23 décembre 2012	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	Ouah ! Ouah, 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 Ouah quand même !
561LA 23 décembre 2012	Ouah Ouah bien sûr !
562MEP 23 décembre 2012	Ouah !
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 !

583LA 23 décembre 2012	Mais t'es quand même contente quand t'es en classe, t'oublies tout le reste et c'est génial !
584 MEP 23 décembre 2012	D'accord, bon, bon aller on s'arrête ! Merci en tout cas !

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 les conditions de travail au départ de son entrée comme formatrice à l'école normale :

« Au vu de mon lieu d'enseignement et ma fonction, l'Ecole Normale de Mende, La Lozère et son isolement et du moment tout s'articulait : Définir comment et quoi enseigner à de futurs enseignants.

Cerner les difficultés à venir dans leur futur professionnel, le dénuement lié au manque de moyens, voire à une certaine hostilité.

Je sortais d'études aux Beaux Arts et Histoire de l'Art donc pratiques « académiques » et études du patrimoine, de l'œuvre savante m'étaient naturelles. D'autant que j'avais participé à l'Inventaire Monumental à sa création par Mr Malraux lors de mes études. Les artisanats d'art et traditionnel étaient assez bien représentés localement ; je faisais office de professeur de Travaux Manuels également. Donc tout s'articulait ensemble et même la théorie dès que je suis entrée dans l'équipe d'arts plastiques à l'INRP, équipe nationale alors. Je cherchais donc à donner des outils et procédures pédagogiques à mes « normaliens », mais aussi une curiosité pour chercher des ressources, des idées là où elles étaient, face à la prégnance de la nature et l'éventuelle présence de quelque chose d'artistique.

L'œuvre et l'artiste cohabitaient dans les rencontres organisées avec les classes, à proximité des écoles, les déplacements étant parfois très difficiles pendant de longs mois. » Francisca L. Mai 2013.

11LF 19 mars 2013	À partir de l'atelier, quoi !
2 MEP 19 mars 2013	Je peux enregistrer ?
3LF 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
5LF 19 mars 2013	Alors c'est là que... j'ai pas le projet d'école, euh,
6MEP 19 mars 2013	Alors Marie-do, me dit qu'elle avait rien, peut-être Martine ?
7LF 19 mars 2013	Peut-être Martine ?
8MEP 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
9LF 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 !
10MEP 19 mars 2013	Oui ? D'accord, parce que ça, ça s'est passé à l'école normale ? Ou au moment de l'IUFM ?
11LF 19 mars 2013	Non, 96 !
12MEP 19 mars 2013	Ben non, 91, euh ?
13LF 19 mars 2013	96, oui, donc c'était déjà l'IUFM !
14MEP 19 mars 2013	D'accord, d'accord !
15LF 19 mars 2013	Mais attends, les premières opérations,
16MEP 19 mars 2013	91, c'est le, c'est l'IUFM !
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 avant !
18MEP 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 ?
19LF 19 mars 2013	Là il n'y avait pas beaucoup de plan, là c'est dans ma tête ! (rire)
20MEP 19 mars 2013	Donc là faut que tu racontes ! (rire)
21LF 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 !
22MEP 19 mars 2013	D'accord, d'accord ?
23LF 19 mars 2013	Donc on faisait régulièrement des opérations un peu particulières, en direction des classes, des enfants, ou aussi bien que pour des enseignants ! ça dépendait !
24MEP 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 ?
25LF 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...

26MEP 19 mars 2013	Hum, hum ?
27LF 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 !
28MEP 19 mars 2013	D'accord !
29LF 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 !
30MEP 19 mars 2013	Surtout ce qui ne se faisait pas ?
31LF 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 !
32MEP 19 mars 2013	Ecole/ Artiste, et ça c'est quelle année, ça ?
33LF 19 mars 2013	Oh ! Ecoute ça devait être, je saurai même pas dire !
34MEP 19 mars 2013	C'est encore au moment de l'école normale ?
35LF 19 mars 2013	Ah, oui, oui, oui ! C'est dans les années 80 !
36MEP 19 mars 2013	D'accord ! C'est encore l'école normale ?
37LF 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 !
38MEP 19 mars 2013	D'accord ?
39LF 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,
40MEP 19 mars 2013	Hum, hum !
41LF 19 mars 2013	Ou 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 !
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, /.../
48 MEP19 mars 2013	D'accord ?
49LF19 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 la démarche artistique !
54 MEP19 mars 2013	C'est-à-dire que la didactique des arts plastiques, c'était un peu mis de côté ?
55LF19 mars 2013	Euh non! Ça découlait de ça !
56 MEP19 mars 2013	D'accord !
57LF19 mars 2013	Parce que, à ce moment là c'était euh, c'était une pédagogie active, qu'on faisait dans les écoles ! 82, c'était les pédagogies actives !
58 MEP19 mars 2013	D'accord! Donc on est plus sur... ?
59LF19 mars 2013	Donc on avait des projets ! Donc on avait des sorties ! Tu vois ?
60 MEP19 mars 2013	Les pratiques plastiques, elles étaient liées aux œuvres d'art, aux projets ?
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.
62 MEP 19 mars 2013	D'accord !
63LF19 mars 2013	Donc si tu veux c'est un peu confus !
64 MEP19 mars 2013	Non, non!
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,
66 MEP19 mars 2013	C'est considérable ! 12 semaines ?
67LF19 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 !

68 MEP 19 mars 2013	Oui, oui ?
69LF 19 mars 2013	Donc tu sais, on travaillait, on disait à partir de ton milieu, voilà !
70MEP 19 mars 2013	Ah, oui, oui, c'est bien !
71LF 19 mars 2013	Ça, ça va donner une philosophie de travail, je veux dire : quand tu voyais un artiste ...
72MEP 19 mars 2013	Oui ?
73LF 19 mars 2013	Il était dans ton environnement, assez proche,
74MEP 19 mars 2013	Hum ?
75LF 19 mars 2013	Mais c'était un artiste vrai, c'est-à-dire, que moi, Loul,
76 MEP 19 mars 2013	Authentique ?
77LF 19 mars 2013	Oui ! Il faisait des ENORMES projets artistiques, il allait travailler dans le monde entier, (rire), mais il était là, et il y en avait quelques-uns en Lozère, quand même, hein !
78 MEP 19 mars 2013	Hum ?
79LF 19 mars 2013	Il y avait quelques artistes comme ça !
80 MEP19 mars 2013	Ouais, ouais ?
81LF19 mars 2013	Y avait un gars qui travaillait sur le tissage de soie, qui était un des TRES, TRES grands artistes français sur le textile, enfin, bon, c'était comme ça !
82 MEP19 mars 2013	Donc ça c'est ce qu'il se passe, avant, ce moment-là ?
83LF19 mars 2013	C'est ce qui se passe avant, oui !
84 MEP19 mars 2013	Et donc après ?
85LF19 mars 2013	Ça me donne, un, une sorte de modèle
86 MEP19 mars 2013	D'accord, d'accord ! Et ce modèle ? Alors ça t'a permis de construire en fait ?
87LF19 mars 2013	Oui !
88 MEP 19 mars 2013	Un projet ?
89LF 19 mars 2013	Des projets !
90 MEP 19 mars 2013	Mais pour arriver à la PG, c'est-à-dire, c'est, t'as construit plusieurs projets et à la fin de ce, ces plusieurs projets ?
91LF19 mars 2013	Ça m'a donné, une conviction, c'est qu'il fallait que les enfants rencontrent des artistes, qu'ils travaillent avec eux, qu'ils les voient donc dans l'école ou dans l'activité scolaire, mais qu'ils aillent aussi les voir dans l'atelier de l'artiste !
92 MEP 19 mars 2013	D'accord ?
93LF19 mars 2013	On a fait les deux dès le début, et que les enseignants soient associés à ça ! Forcément !
94 MEP 19 mars 2013	D'accord, et donc toi tu ne désolidarises pas l'artiste et l'œuvre ?
95LF 19 mars 2013	... Non !
96 MEP 19 mars 2013	Tu penses que les deux voilà ?
97LF 19 mars 2013	Non, parce que, on n'avait pas beaucoup d'œuvres, pour ça aussi, on n'avait pas beaucoup d'œuvres disponibles !
98MEP 19 mars 2013	Ouais ! Donc d'accord, donc du coup ?
99LF 19 mars 2013	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,
100MEP 19 mars 2013	Et plus de motivation, pour les élèves ?
101LF 19 mars 2013	Si, ah bah, oui, motivation, oui !
102MEP 19 mars 2013	Hein, de voir la personne ?
103LF 19 mars 2013	Mais alors, toute suite, ça montrait quelque chose d'autre, c'est que pour faire ça, il fallait de l'argent,
104MEP 19 mars 2013	Eh oui ?
105LF 19 mars 2013	Et donc il fallait qu'il y ait institutionnellement les moyens de le faire !
106MEP19 mars 2013	Et oui ?
107LF19 mars 2013	Et ça c'était pas très simple ! Mais on mettait en avant des principes qu'on reprendra dans la petite galerie, enfin je le savais pas, mais c'est, ce.. ce que je vois là, enfin de ce que j'ai vu après, ...
108MEP19 mars 2013	Ouais ?
109LF19 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 avons des histoires personnelles qui étaient solidement établies. Et des gens convaincus de la nécessité d'intervenir en école, hein !
110MEP19 mars 2013	D'accord !

111LF19 mars 2013	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)
112MEP 19 mars 2013	(rire)
113LF 19 mars 2013	C'est un peu confus mon affaire, parce que ça s'est fait comme ça !
114MEP 19 mars 2013	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 ?
115LF 19 mars 2013	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 rentré 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 Duborgel ¹⁵⁹ , par exemple, dans mon petit groupe à moi, c'était l'équipe nationale, mais
116MEP 19 mars 2013	Ouais ?
117LF 19 mars 2013	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
118MEP 19 mars 2013	Oui, oui !
119LF 19 mars 2013	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 !
120MEP 19 mars 2013	Oui ?
121LF 19 mars 2013	On a essayé de faire le tour, on a essayé de voir quelle influence ça avait sur les enfants !
122MEP 19 mars 2013	Oui ?
123LF 19 mars 2013	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,
124MEP 19 mars 2013	Ah ouais ?
125LF 19 mars 2013	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,
126MEP 19 mars 2013	Oui ! Oui ?
127LF 19 mars 2013	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'Ecole Normale
128MEP 19 mars 2013	Donc vous étiez en train de faire de l'art thérapie d'aujourd'hui quoi ?
129LF 19 mars 2013	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 !
130MEP 19 mars 2013	Ouais, ouais ?
131LF 19 mars 2013	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 !
132MEP 19 mars 2013	D'accord ?
133LF 19 mars 2013	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 !
134MEP 19 mars 2013	Hum ?
135LF 19 mars 2013	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
136MEP 19 mars 2013	Hum?
137LF 19 mars 2013	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.
138MEP 19 mars 2013	D'accord !
139LF 19 mars 2013	Elle me dit, oui, mais comment ? Alors la PG elle est venue dès que l'atelier a existé !
140MEP 19 mars 2013	Voilà ?
141LF 19 mars 2013	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	Ouais, 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	Même ! 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
164 MEP 19 mars 2013	Ah oui, évidemment !
165LF 19 mars 2013	A 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 !

184MEP19mars 2013	Donc c'est pratiques et expérimentations ?
185LF19mars 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 !
186MEP19mars 2013	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 ?
187LF19mars 2013	C'était les enfants directement aussi !
188MEP19mars 2013	Ah oui c'était parfois les enfants ?
189LF19mars 2013	Parce que comme on avait de la place à la grande école normale,
190MEP19mars 2013	Oui ?
191LF19mars 2013	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...
192MEP19mars 2013	Hum, hum ?
193LF 19mars 2013	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, « 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 !
194MEP19mars 2013	Oui, alors, oui c'était un brouillon de la PG en fait ?
195LF19mars 2013	C'était un petit brouillon de la PG, tout à fait !
196MEP19mars 2013	D'accord !
197LF19mars 2013	Et puis c'est aussi parce que, on ne savait pas très bien, comment se lancer là-dedans, nous !
198MEP 19mars 2013	Hum ?
199LF19mars 2013	Les musées de la ville, on avait des relations, avec le musée Fabre, moi j'avais des relations avec eux ! Mais...
200MEP19mars 2013	Mais ?
201LF19mars 2013	Ah, c'était un peu poussiéreux la manière de faire, non, non, ils n'avaient pas de service éducatif, du tout !
202MEP 19mars 2013	Ah oui ça n'existait pas ?
203LF19mars 2013	Donc du coup on faisait la visite et exploitation après ! En gros c'était ça qu'on faisait !
204MEP19mars 2013	Mais on voyait l'œuvre qu'une seule fois ?
205LF19mars 2013	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 !
206MEP19mars 2013	Oui, oui !
207LF19mars 2013	Fallait sérier des endroits, ou une salle, quelques œuvres !
208MEP19mars 2013	Oui ! Oui ?
209LF19mars 2013	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 !
210MEP 19mars 2013	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 ?
211LF 19mars 2013	Oui, l'œuvre est là, ça c'est à partir du moment où j'ai accepté de me priver de ma salle, pour la vider complètement et mettre quelques œuvres, là, en place
212MEP19mars 2013	Hum, hum ?
213LF19mars 2013	On n'en avait pas beaucoup, qui étaient prêtées par les FRAC, grâce à Ami Barak, toute suite ça lui avait plu l'idée, qu'on mette ça dans la classe, bon il était venu voir la salle, il fallait, que, il y avait des normes, bien sûr pour la salle !
214MEP19mars 2013	Bien sûr !
215LF19mars 2013	Ça lui plaisait, qu'on enlève tout le mobilier, que les agents de service acceptent, que, on fasse cours dans une salle bricolée, en face, qui était aussi l'atelier,
216MEP19mars 2013	Hum, hum ?
217LF19mars 2013	C'était un peu chaotique tout ça ! Et alors les collègues venaient, des autres disciplines, tout ça !
218MEP19mars 2013	Hum, hum ?
219LF19mars 2013	« Tiens, qu'est-ce qu'ils ont fait ces fous là, ces farfelus » (rire)
220MEP 19mars 2013	(rire)
221LF 19mars 2013	Ils venaient voir !
222MEP 19mars 2013	A l'époque t'étais toute seule comme prof ?
223LF19mars 2013	Non, il y avait Jacques !
224MEP 19mars 2013	Ah d'accord, vous étiez deux ?
225LF 19mars 2013	Mais c'est moi qui montais ces trucs là !

226MEP 19mars 2013	D'accord !
227LF 19mars 2013	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 !
228MEP 19mars 2013	Ah ! Oui !
229LF 19mars 2013	Tout ça, ça balbutiait encore et très tranquillement
230MEP 19mars 2013	Oui, Gaëlle arrive tard !
231LF 19mars 2013	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,
232MEP 19mars 2013	Hum, hum ?
232LF 19mars 2013	Donc on fédérait plusieurs écoles, y compris des écoles qui n'avaient pas vu l'expo ! on a lancé des concours !
233MEP 19mars 2013	D'accord !
234LF 19mars 2013	L'idée c'est que, moi je voulais que ça diffuse, que ça...
235MEP 19mars 2013	Oui ?
236LF 19mars 2013	Que ce soit un moment de provocation qui allait créer quelque chose !
237MEP 19mars 2013	Hum?
238LF 19mars 2013	D'effervescence, quoi et puis à la fin on exposait les travaux des enfants, collégiens, lycéens, tu y as participé Mary-Eve !
239MEP 19mars 2013	Oui, oui ! Je me souviens, oui, oui, j'y ai participé
240LF 19mars 2013	Alors en 1996, alors là il faut que je reprenne mes dates !
241MEP 19mars 2013	C'était sur les objets, là, que vous aviez fait ! Oui, oui, je me souviens, c'est quand je suis arrivée !
242LF 19mars 2013	C'est ça !
243MEP 19mars 2013	Ben ça c'était 96, 97
244LF 19mars 2013	C'est ça 96
245MEP 19mars 2013	Ça j'en suis sûre parce que je suis arrivée à Pons en 96
246LF 19mars 2013	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 !
247MEP 19mars 2013	Oui ? Ben oui !
248LF 19mars 2013	Élémentaire et maternelle !
249MEP 19mars 2013	Les deux ?
250LF 19mars 2013	Les deux à l'époque, et même ceux d'ici, là !
251MEP 19mars 2013	Condorcet ?
252LF 19mars 2013	Condorcet ! Et même ceux du « jeu de Mail » étaient venus !
253MEP 19mars 2013	Ah ! Oui ?
254LF 19mars 2013	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 »
255MEP 19mars 2013	D'accord !
256LF 19mars 2013	Sur la calligraphie et puis on fait venir, euh...
257MEP 19mars 2013	Comme artiste, oui ?
258LF 19mars 2013	J'ai pas de papiers depuis le début, hein !
259MEP 19mars 2013	Ben ouais !
260LF 19mars 2013	Je ne les ai pas gardés, mes papiers, ça c'est vraiment,...
261MEP 19mars 2013	Jamais tu t'es dit que un jour, il y aurait Mary-Eve qui viendrait (rire) ?
262LF 19mars 2013	(rire), tu vois c'était en 96, on avait déposé officiellement, c'était pour qu'on soit financés à posteriori 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
263MEP 19mars 2013	D'accord !
264LF 19mars 2013	Et dans le même temps, dans l'atelier qui existait déjà, 96, on a fait venir Zende, le peintre Zende, qui est là, qui ...
265MEP 19mars 2013	Ouais, ouais !
266LF 19mars 2013	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 Piekarski, qui était un poète quand même édité et reconnu, quoi !
267MEP 19mars 2013	Hum, hum !
268LF 19mars 2013	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
269MEP 19 mars 2013	C'était un travail collaboratif !
270LF 19mars 2013	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
271MEP19mars 2013	D'accord !
272LF19mars 2013	Et il est venu au printemps, je crois ! Novembre 96
273MEP19mars 2013	Donc ça circule là novembre 96, 97 quoi ?
274LF19mars 2013	Ça c'est la naissance de la PG !
275MEP19mars 2013	C'est là que ça commence à bouger !
276LF19mars 2013	Voilà ! Et voilà le premier dossier qu'on avait, ce n'était pas encore la PG, hein !
277MEP19mars 2013	Non, mais les prémices quoi ?
278LF19mars 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 ?
280LF19mars 2013	Oui, il y avait Marie-Do d'ailleurs !
281MEP19mars 2013	Oui ?
282LF19mars 2013	Y avait Catherine, qui est encore institutrice, y en avait plein ! Y avait Carsenac, qui est conseillère pédagogique,
283MEP19mars 2013	Oui, ça me dit quelque chose !
284LF19mars 2013	Y avait vraiment, Agnès de la Chapelle, elle était encore institutrice, Christian Dumas, c'était aussi le conseiller pédagogique !
285MEP19mars 2013	Agnès de la Chapelle, elle est partie, elle est plus dans l'école ?
286LF19mars 2013	Oui, mais elle était là !
287MEP19mars 2013	Y a eu beaucoup de gens qui ont vécu cette naissance !
288LF19mars 2013	Et qui ont continué ! Après ! Surtout !
289MEP19mars 2013	Oui, oui !
290LF19mars 2013	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
291MEP19mars 2013	Oui ? Je me souviens de ça !
292LF19mars 2013	Le point art c'était au CDDP
293MEP19mars 2013	C'était quoi, c'était des reproductions ?
294LF19mars 2013	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 !
295MEP19mars 2013	D'accord !
296LF19mars 2013	Que sur l'art !
297MEP19mars 2013	Que sur l'art
298LF19mars 2013	Architecture, design, peintres, etc., oui, c'était important !
299MEP19mars 2013	Oui, oui parce que à l'époque il n'y avait pas beaucoup de documents, je veux dire, Internet euh ?
300LF19mars 2013	Ah bah non,
301MEP19mars 2013	Même en 96, même si ça commençait ! On n'a pas ce qu'on a aujourd'hui !
302L19mars 2013	Ah non, non ! C'était !
303MEP19mars 2013	En 10 ans de temps, très sincèrement euh !
304LF19mars 2013	C'était très important et très intéressant, c'était très intéressant !
305MEP19mars 2013	Aujourd'hui il y pratiquement rien que tu ne puisses pas trouver !
306LF19mars 2013	Alors, la DRAC accepte de nous financer !
307MEP 19mars 2013	D'accord !
308LF19mars 2013	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 !
309MEP19mars 2013	Donc là officiellement l'atelier fonctionne ?
310LF19mars 2013	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
311MEP 19mars 2013	Hum, hum ?

312LF19mars 2013	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
313MEP 19mars 2013	Zende ?
314LF 19mars 2013	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 !
315MEP 19mars 2013	Oui !
316LF19mars 2013	On lui payait son déplacement, point final !
317MFP19mars 2013	D'accord !
318LF19mars 2013	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 bibliothécaire de la bibliothèque ici, et qui lui aussi faisait de l'édition d'art, à petits exemplaires, 80 exemplaires !
319MEP19mars 2013	D'accord !
320LF19mars 2013	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 !
321MEP19mars 2013	D'accord !
322LF19mars 2013	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 Maître 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,
323MEP19mars 2013	D'accord !
324LF19mars 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 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 »
325MEP19mars 2013	Alors ça c'est officiellement le démarrage de la PG ?
326LF19mars 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 Royer, euh, les écoles ...
327MEP 19mars 2013	Condorcet, Kergomard etc.,
328LF19mars 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 19mars 2013	GFA ? Groupe de formation ...
330LF 19mars 2013	Formation, active, euh, je sais pas, c'était des groupes de recherche appliquée, voilà
331MEP19mars 2013	Oui, c'est un groupe de recherche, comme aujourd'hui ?
332LF 19mars 2013	Il y avait un prof de fac, euh, André Guillain qui chapeautait l'équipe Pauline Kergomard, dont je faisais partie,
333MEP 19mars 2013	D'accord ?
334LF 19mars 2013	Parce que le projet d'école, était déjà, euh
335MEP 19mars 2013	C'était soutenu par des chercheurs ?
336LF19mars 2013	Ah, tout à fait !
337MEP19mars 2013	C'est ça !
338LF19mars 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 !
339MEP 19mars 2013	Plus intime ? quoi que le grand musée ?

340LF19mars 2013	Plus <u>intime</u> ! 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 !
341MEP19mars 2013	C'est-à-dire que s'ils venaient, ils venaient pour accrocher là !
342LF19mars 2013	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
343MEP 19mars 2013	Ok !
344LF19mars 2013	C'est comme ça que ça s'est mis en place !
345MEP19mars 2013	D'accord !
346LF19mars 2013	Alors c'était compliqué, parce que, euh, il fallait que la PG ait des conditions d'exposition absolument professionnelles
347MEP19mars 2013	Hum, hum ?
348LF19mars 2013	La sécurité, les lampes, le sol,
349MEP19mars 2013	Ah oui, oui !
350LF19mars 2013	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,
351MEP19mars 2013	Oui !
352LF19mars 2013	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 !
353MEP19mars 2013	Hum, hum ?
354LF19mars 2013	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, ...
355MEP19mars 2013	Donc avant ?
356LF19mars 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 !
357MEP19mars 2013	Oui, oui ! D'accord !
358LF19mars 2013	Ça veut dire que la PG était Matériellement terminée, 96, 97 c'est les démarches, les débuts, 98, 99 ça démarre vraiment
359MEP 19mars 2013	D'accord !
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 !
363MEP19mars 2013	Donc ce qui veut dire que tous ces gens-là, sont convaincus qu'effectivement ça fonctionne hein ?
364LF 19mars 2013	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
365MEP19mars 2013	D'accord !
366LF19mars 2013	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.
367MEP19mars 2013	Oui, si tu veux bien me le passer si ça te dérange pas !
368LF19mars 2013	Non, non, non, enfin tout ce bazar, c'est quelque fois, il y a deux fois le même truc, je vais te le donner !
369MEP19mars 2013	Donc, quand vous partez de l'idée de l'œuvre d'art, enfin l'œuvre qui permet de trouver...
370LF19mars 2013	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 !
371MEP19mars 2013	Oui, oui !
372LF19mars 2013	Madame Pingault nous avait donné ça, donc on avait mis aussi la mairie dedans complètement jusqu'au bout ! Si tu veux !
373MEP19mars 2013	Oui, c'est ça ! La mairie elle y croit aussi ?

374LF19mars 2013	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 !
375MEP19mars 2013	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,
376LF19mars 2013	Ah non ! Y a des principes d'installation, de regard, de...
377MEP19mars 2013	Donc du coup, euh, alors, il y a un principe que vous avez édité 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 ?
378LF19mars 2013	Ben c'est ça !
379MEP19mars 2013	Est-ce que vous mettez ça à plat ?
380LF19mars 2013	Ben c'était implicite ! Puisque à partir du moment où on demandait qu'il y ait une galerie dans l'école, c'était pour que l'œuvre y soit en permanence, que les petits puissent y aller au bon moment, avec des enseignants, leurs enseignants !
381MEP19mars 2013	On peut imaginer que les enseignants ne soient pas vraiment, euh ?
382LF19mars 2013	Ah si, mais tout le monde, c'était le projet d'école !
383MEP19mars 2013	Ouais !
384LF19mars 2013	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,
385MEP19mars 2013	Oui, oui !
386LF19mars 2013	C'était ça leur projet d'école ! C'était un projet basé sur l'art ! La rencontre avec l'art !
387MEP19mars 2013	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 ?
388LF19mars 2013	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...
389MEP19mars 2013	Ben oui là-dedans ! Il devait y avoir !
390LF19mars 2013	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,
391MEP19mars 2013	Oui ?
392LF19mars 2013	Ou que l'œuvre soit reliée à l'artiste d'une manière ou d'une autre, mais que quand ils voyaient l'artiste pour de vrai, d'abord ils étaient, ils disaient toujours « ben il est pas mort l'artiste », parce que quand ils allaient au musée, c'était l'idée que l'artiste était mort !
393MEP19mars 2013	Oui !
394LF19mars 2013	Alors que quand on faisait ça, l'artiste était quelqu'un de vivant ! Et c'est même arrivé qu'ils rencontrent des gens qu'ils côtoyaient, dans leur monde, mais ils ne savaient pas que c'était des artistes,
395MEP19mars 2013	Hum !
396LF19mars 2013	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 !
397MEP19mars 2013	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... ?
398LF19mars 2013	Je dirai plutôt que ça, ce n'est pas un art d'élite,
399MEP19mars 2013	D'accord !
400LF19mars 2013	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 !
401MEP19mars 2013	D'accord !
402LF19mars 2013	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 !
403MEP19mars 2013	Oui, oui ?
404LF19mars 2013	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 !
405MEP19mars 2013	Hum, hum !
406LF19mars 2013	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,
407MEP19mars 2013	Ben oui !
408LF19mars 2013	Et puis que les artistes acceptent qu'on touche leurs œuvres !
409MEP19mars 2013	Oui, oui ?

410LF19mars 2013	Par exemple Guy Barral qui faisait des livres d'artistes, tu vois ils sont là, j'en ai ici,
411MEP19mars 2013	J'imagine, qu'effectivement on ne pouvait pas !
412LF19mars 2013	Eh bien, Guy, voilà, je vais t'en sortir une,
413MEP19mars 2013	Ah oui, c'est un morceau ça !
414LF19mars 2013	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,
415MEP19mars 2013	Je peux les prendre en photos ?
416LF19mars 2013	Ah bah, bien sûr ! Oui mais j'en ai des photos (CF ANNEXE dossier Francisca L.) de livres posés sur la table ! tu peux, et je t'ai préparé un cd,
417MEP19mars 2013	Tu m'as préparé un cd ? Alors non, c'est aussi bien ! Je laisse !
418LF19mars 2013	Voilà, tu vois, j'en avais plein d'autres, parce que moi j'en avais aussi des livres d'artistes, donc voilà !
419MEP19mars 2013	C'est super hein !
420LF19mars 2013	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.
421MEP19mars 2013	Ok ! C'est son boulot !
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
423MEP19mars 2013	C'est ce qui casse un peu aujourd'hui, avec cette PG ? Qui maintenant ?
424LF19mars 2013	C'est plus pareil !
425MEP19mars 2013	C'est complètement abandonné, enfin pas abandonné ?
426LF19mars 2013	Elle n'est pas abandonnée mais...
427MEP19mars 2013	Je travaille avec eux, et tout ça, j'essaie de ... ?
428LF19mars 2013	Pas abandonnée, mais disons, il n'y a pas le même soutien
429MEP19mars 2013	Oui ! C'est ça, c'est ce que je te disais !
430LF19mars 2013	Y a pas le même soutien !
431MEP19mars 2013	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 ?
432LF19mars 2013	Voilà, c'est ça, tout le monde y croyait, ça c'était un petit peu compliqué ! C'est un petit peu compliqué ! Alors moi j'ai une mémoire donc de l'atelier qui est plus simple, alors on a enchaîné les opérations !
433MEP 19mars 2013	Oui ?
434LF19mars 2013	Avec la PG ça fonctionnait tout le temps, tout le temps, c'est-à-dire que dans chaque dossier qui est là, toujours, toujours, tu vas retrouver que « on rappelle que l'atelier en partenariat »... à chaque fois !
435MEP19mars 2013	D'accord, d'accord !
436LF19mars 2013	« Collection collectionneur... à la galerie de l'école maternelle Pauline Kergomard »
437MEP19mars 2013	A chaque fois vous remettez votre principe, de... ?
438LF19mars 2013	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 !
439MEP19mars 2013	D'accord !
440LF19mars 2013	Alors les concours on en a fait plusieurs, on a associé des collèges, des écoles primaires et même de loin, parce que toi t'étais à Perpignan,
441MEP19mars 2013	Perpignan tout à fait!
442LF19mars 2013	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,
443MEP19mars 2013	Oui ?
444LF19mars 2013	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
445MEP19mars 2013	Hum ?
446LF19mars 2013	Ou de mettre en place avec les enseignants et eux ils ne venaient pas,

447MEP19mars 2013	Hum, hum !
448LF19mars 2013	Donc c'était présent..., c'était préparé ça à l'avance, ça ! Ce n'était pas au dernier moment !
449MEP19mars 2013	Ben oui, oui !
450LF19mars 2013	C'était pas des improvisations, comme ça, tu vois ! La première vraie improvisation c'est quand Maya a débarqué, gratos, euh !
451MEP19mars 2013	Oui, mais c'était une expérience ?
452LF19mars 2013	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 !
453MEP19mars 2013	Hum, hum !
454LF19mars 2013	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 médis, (lin et coton) ça s'appelait du médis, 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 !
455MEP19mars 2013	Hum, hum !
456LF19mars 2013	Et une petite fille, de collège, de 5 ^{ème} 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,
457MEP19mars 2013	Ouais !
458LF19mars 2013	Ouais il y avait des choses comme ça c'était très fort ! Tu vois c'était pas du tout des plaisanteries ! 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 !
459MEP19mars 2013	D'accord, d'accord ! Là encore une fois on avait posé chez l'enseignant et ensuite ça déclinait, oui d'accord !
460LF19mars 2013	Et ça se passait aussi avec mes étudiants, parce que comme l'artiste venait et à la PG et à mon atelier, les PE1, les PE2, étaient aussi associés à ça !
461MEP19mars 2013	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... ?
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 !
463MEP19mars 2013	D'accord ! Donc une mini installation !
464LF19mars 2013	Donc une mini installation, et je me souviens d'un 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...
465MEP19mars 2013	Ça me dit quelque chose ça !
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...
467MEP19mars 2013	Des empreintes ?
468LF19mars 2013	Des pochoirs, avec des empreintes !
469MEP19mars 2013	Oui, bien sûr !
470LF19mars 2013	Maya elle, elle travaillait la gravure, donc elle avait fait des petites...empreintes, gravures
471MEP19mars 2013	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 ?
472LF19mars 2013	Oui !
473MEP19mars 2013	Donc le premier, tu me dis, les œuvres au sol !
474LF19mars 2013	Oui les œuvres au sol !
475MEP19mars 2013	Est-ce que vous aviez prévu, alors euh, le lieu ?
476LF19mars 2013	Alors, oui, alors !
477MEP19mars 2013	Le noir dans la salle ? Euh ?
478LF19mars 2013	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 que 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 !
479MEP19mars 2013	D'accord, d'accord !
480LF19mars 2013	Et ça partait du tout petit format et ça devenait du 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 !
481MEP19mars 2013	D'accord ! D'accord !
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 !
483MEP19mars 2013	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
484LF19mars 2013	Submergé, ils étaient submergés ! Etre dans l'œuvre !
485MEP19mars 2013	Etre dans l'œuvre !
486LF19mars 2013	Etre dans l'œuvre mais 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 !
487MEP19mars 2013	Tiennent oui !
488LF19mars 2013	Et donc on avait fait une sorte de croix, c'est Maya qui avait accroché, et les enfants pouvaient passer entre les, les
489MEP19mars 2013	D'accord !
490LF19mars 2013	Bannières, parce qu'elle faisait de très grandes bannières, c'était monumental !
491MEP19mars 2013	C'est deux éléments, euh, c'est fondamental, en fait le format et le détail dans ...
492LF19mars 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 cinéma !
493MEP19mars 2013	Ah oui, oui !
494LF19mars 2013	Faut lever un peu la tête ! Donc y avait ça !
495MEP19mars 2013	Posture particulière du coup hein ?
496LF19mars 2013	Oui ! Y avait une table, les petits livres objets étaient sur une table, et les enfants s'accouadaient 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 !
497MEP19mars 2013	Hum, hum !
498LF19mars 2013	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 !
499MEP19mars 2013	Oui, oui !
500LF19mars 2013	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 !
501MEP19mars 2013	D'accord !
502LF19mars 2013	Elle avait fait des choses comme ça, une autre fois on a tendu des ficelles, elle a mis comme des petits drapeaux !
503MEP19mars 2013	Donc elle utilisait le lieu ?
504LF19mars 2013	Oui !
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 !
507MEP19mars 2013	Oui !
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 !
509MEP19mars 2013	Oui, ça me dit quelque chose !
510LF19mars 2013	Il fait des choses comme ça, il fait des espèces de tableaux de sables qui sont comme des archéologies imaginaires, des choses assez étonnantes,
511MEP19mars 2013	Oui, oui ça me dit !
512LF19mars 2013	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 !
513MEP19mars 2013	Ils savaient que ? Hum, hum !
514LF19mars 2013	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 !
533MEP19mars 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 ?
534LF19mars 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 !
535MEP19mars 2013	D'accord !
536LF19mars 2013	Et donc il y avait tout un éveil du regard qui était fait par le soleil, les ombres, les feuillages, les grands arbres...
537MEP19mars 2013	Donc un parcours sensible?
538LF19mars 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,
539MEP19mars 2013	Oui, oui!
540LF19mars 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 !
541MEP19mars 2013	Oui ?
542LF19mars 2013	Et là y avait de l'eau de nouveau dans un petit creux !
543MEP19mars 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 ?
544LF19mars 2013	Ah oui, tout à fait ! C'est sacrément pensé !
545MEP19mars 2013	Oui
546LF19mars 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 !
547MEP19mars 2013	Bien sûr !
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 !
549MEP19mars 2013	Bien sûr ! Bien sûr ! Les grands thèmes ?
550LF19mars 2013	Les grandes questions de l'art, voilà !
551MEP19mars 2013	Bien sûr !
552LF19mars 2013	Donc il fallait qu'on ait tout ça, quoi !
553MEP19mars 2013	Ben ça je l'ai vu un petit peu avec eux, parce que j'essaie de faire une demande !

554LF19mars 2013	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, 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 !
555MEP19mars 2013	Hum, hum !
556LF19mars 2013	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,
557MEP19mars 2013	Hum, hum !
558LF19mars 2013	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 ?
559MEP19mars 2013	Non !
560LF19mars 2013	Je vais te montrer juste une chose que j'ai à côté, tu vas voir, à ce moment là elle faisait des photos peintes !
561MEP19mars 2013	Donc elle travaillait sur le support photos, ou ?
562LF19mars 2013	Ça, voilà ! tu vois la femme qui est là ! C'était très narratif ! Très baroque, euh ! Donc elle avait des choses comme ça et elle avait des choses très, très expressionnistes, aussi !
563MEP19mars 2013	Mais c'est sur un support photos qu'elle peignait ?
564LF19mars 2013	Oui, c'est une photo marouflée sur euh, sur toile !
565MEP19mars 2013	D'accord, y en a pas beaucoup sur papier photos
566LF19mars 2013	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 !
567MEP19mars 2013	Oui, ça je vois à peu près, ce qu'il fait, j'ai vu des choses déjà !
568LF19mars 2013	C'est très beau !
569MEP19mars 2013	Très détaillé, oui !
570LF19mars 2013	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 !
571MEP19mars 2013	Hum, hum ?
572LF19mars 2013	Et on le monte en dépliant et ça fait un livre gigantesque !
573MEP19mars 2013	D'accord !
574LF19mars 2013	Ça prenait toute la salle polyvalente de P Kergomard ! tu vois !
575MEP19mars 2013	D'accord !
576LF19mars 2013	Ça c'est très, très intéressant ! Là j'ai quelques photos !
577MEP19mars 2013	Ouais, je veux bien
578LF19mars 2013	Elle, elle dit voilà il faut qu'ils en aient plein les bras !
579MEP19mars 2013	Oui !
580LF19mars 2013	Oui ça part d'un truc simple !
581MEP19mars 2013	Oui presque banal, quoi ?
582LF19mars 2013	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 ! ».
583MEP19mars 2013	Ouah !
584LF19mars 2013	« 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 ramène 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 !
585MEP19mars 2013	Hum, hum!
586LF19mars 2013	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 !
587MEP19mars 2013	Hum !
588LF19mars 2013	Sauf que c'était un livre monumental !
589MEP19mars 2013	Ça prenait de l'ampleur !
590LF19mars 2013	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 !
591MEP19mars 2013	Hum ?
592LF 19mars 2013	Et donc les maîtresses au bout d'un moment elles sont devenues très sûres d'elles-mêmes,

593MEP19mars 2013	Hum, hum ?
594LF19mars 2013	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 époustoufflées là et là c'est que des petits formats, on savait que c'était que des petits formats, par contre on avait : Olivier Debré,
595MEP19mars 2013	Piet Moget ?
596LF19mars 2013	Piet Moget, mais on avait un Basquiat, c'était que du « beau monde » comme on dit !
597MEP19mars 2013	Oui !
598LF19mars 2013	Là, que du beau monde !
599MEP19mars 2013	Là, c'est important ce que tu dis, la qualité, par exemple des œuvres c'est quand même pas !!
600LF19mars 2013	Oui ! C'était remarquable !
601MEP 19mars 2013	Il faut que les œuvres soit entre guillemets donc « remarquables » quoi
602LF19mars 2013	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 exposé partout, elle avait été prof aux beaux-arts de Phnom Penh (capitale du Cambodge), elle expose partout !
603MEP19mars 2013	Oui c'était pas juste ta copine, quoi !
604LF19mars 2013	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 !
605MEP19mars 2013	Oui, oui, c'est vrai !
606LF19mars 2013	Oui, oui c'est pas parce qu'on fait du local, qu'on fait du « sous-artiste » !
607MEP19mars 2013	Absolument ! Donc la qualité, elle est, euh !
608LF19mars 2013	Obligatoire !
609MEP19mars 2013	Obligatoire !
610LF 19mars 2013	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 !
611MEP19mars 2013	Oui, oui ben c'est le cas de Loul ! Effectivement !
612LF19mars 2013	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 !
613MEP19mars 2013	Oui, bien sûr, on peut l'avoir à côté et en même temps ça n'empêche pas la qualité, quoi !
614LF19mars 2013	Tout à fait ! C'était bien ça l'idée !
615MEP19mars 2013	Et comment on repère, alors la qualité, comment fait-on, est-ce qu'on repère à un moment donné, la qualité ?
616LF19mars 2013	Ahhhh !
617MEP19mars 2013	Vous avez appris, euh, aux enseignantes, parce que ça, c'est quelque chose d'important ?
618LF19mars 2013	Je ne suis pas sûre de répondre, que ça s'apprenne ! (rire)
619MEP19mars 2013	(rire) ?
620LF19mars 2013	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 !
621MEP19mars 2013	Ça c'est déjà un critère de choix !
622LF19mars 2013	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 !
623MEP19mars 2013	D'accord ! Donc à un moment donné présent !
624LF19mars 2013	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 !
625MEP19mars 2013	D'accord !
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 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 !
627MEP19mars 2013	D'accord !
628LF19mars 2013	On avait mis, de l'africain, de l'archéologie gallo-romaine, et puis du, comment, euh, une exposition, une collection contemporaine !
629MEP19mars 2013	D'accord !
630LF19mars 2013	Donc tu vois on a fait !
631MEP19mars 2013	Donc dans l'idée de collection ! D'accord ! D'accord !

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 aime, on ne sait pas toujours pourquoi ? Enfin !
633MEP19mars 2013	Hum !
634LF19mars 2013	Donc à chaque fois on a essayé de, alors la qualité, on s'est donné...
635MEP19mars 2013	Des critères donc ?
636LF19mars 2013	Alors oui ! On essayait quand même de trouver des artistes qui aient quelque chose à dire à des petits enfants !
637MEP19mars 2013	Donc ça parlait de l'artiste, pas vraiment des œuvres, alors ?
638LF 19mars 2013	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 !
639MEP19mars 2013	Ouah ?
640LF19mars 2013	Ça c'était quand même un peu, un vrai problème !
641MEP19mars 2013	Ouah ?
642LF19mars 2013	Et par exemple on n'a jamais mis de vidéo !
643MEP19mars 2013	Oui ?
644LF19mars 2013	On n'a pas fait de vidéo !
645MEP19mars 2013	Ouais ?
646LF19mars 2013	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 !
647MEP19mars 2013	D'accord, d'accord !
648LF 19mars 2013	Enfin c'était compliqué !
649MEP19mars 2013	Tu penses que c'est l'âge des élèves ?
650LF19mars 2013	Oui, parce que quand même des petits de 3 ans !
651MEP19mars 2013	Oui ?
652LF19mars 2013	Le cadrage, ils en n'ont rien à faire ! On a fait des choses comme ça ! Mais !
653MEP19mars 2013	Hum ?
654LF19mars 2013	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) !
655MEP19mars 2013	Oui, oui !
656LF19mars 2013	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...
657MEP19mars 2013	Ouah ?
658LF19mars 2013	On a fait ça, avec des visées !
659MEP19mars 2013	Pratiquer la photo c'est pas ?
660LF19mars 2013	On avait un doute sur ça, ce que ça leur faisait émotionnellement, y compris esthétiquement...euh ...
661MEP19mars 2013	Parce que le corps était mis à distance ?
662LF19mars 2013	Oui ! Voilà,
663MEP19mars 2013	La vidéo aussi ?
664LF19mars 2013	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 !
665MEP19mars 2013	Oui, oui, bien sûr!
666LF19mars 2013	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 !
667MEP19mars 2013	Hum, hum ?
668LF19mars 2013	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 !
669MEP19mars 2013	Hum ? Ah oui ?
670LF19mars 2013	Aux maitresses !
671MEP19mars 2013	Ah oui ?
672LF19mars 2013	Et c'était pas ce qu'elles avaient choisi elles ! Tu vois s'est arrivé !
673MEP19mars 2013	Donc là ça passe plus ?
674LF19mars 2013	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 !

675MEP19mars 2013	Oui, oui !
676LF19mars 2013	Alors moi, je passais du temps avec elles !
677MEP19mars 2013	Y a des œuvres qui sont hermétiques, on est d'accord, hun ?
678LF19mars 2013	Complètement ! Complètement !
679MEP19mars 2013	Qui peuvent ?
680LF19mars 2013	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-évoquant, ou les troublaient beaucoup !
681MEP19mars 2013	D'accord ! D'accord !
682LF19 mars 2013	Très gênante !
683MEP19mars 2013	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 ?
684LF 19mars 2013	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,
685MEP19mars 2013	Ah, ça me dit quelque chose ça !
686LF19mars 2013	Et c'était très, très étrange, euh, c'était sensuel et en même temps mortifère !!
687MEP19mars 2013	Je les ai eues ces œuvres, ce sont des œuvres qui sont passées à l'IUFM après ?
688LF19mars 2013	Voilà, oui ! Ils les casaient !
689MEP19mars 2013	A Perpignan, qu'on a trimbalé, là ! Ouaih, ouaih !
690LF19mars 2013	Ils avaient des volontés de promouvoir certaines œuvres ! Et ils n'avaient pas souci des petits, parfois !
691MEP19mars 2013	Je crois que c'était l'exposition « corps à corps »
692LF19mars 2013	Oui, quelque chose comme ça !
693MEP19mars 2013	Je me souviens !
694LF19mars 2013	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 !
695MEP19mars 2013	Invalidées ! Elles ne se sentent pas bien là-dessus !
696LF19mars 2013	Et du coup, va-t'en leur faire reprendre, euh
697MEP19mars 2013	Confiance ?
698LF19mars 2013	Confiance, espoir, c'est difficile quand même !
699MEP19mars 2013	Hum, hum ! t'es d'accord, y a quand même des œuvres,
700LF19mars 2013	Ah y a des œuvres difficiles,
701MEP19mars 2013	Qu'on peut pas utiliser, enfin avec y a pas ?
702LF19mars 2013	Ou alors il faut vraiment faire un très gros travail de préparation, avoir des convictions et des entrées possibles, parce que, euh
703MEP19mars 2013	Hum ?
704LF19mars 2013	Quand même !
705MEP19mars 2013	C'est les entrées ?
706LF19mars 2013	Moi, je pense qu'il faut qu'il y ait une entrée pédagogique !
707MEP19mars 2013	Oui, pédagogique, on est bien d'accord !
708LF19mars 2013	Ou elle est pédagogique ou elle est au service de l'enfant ! Elle vise sa construction !
709MEP19mars 2013	Oui, ou elle est entrée pédagogique de l'enseignant ?
710LF19mars 2013	Voilà !
711MEP19mars 2013	Ou à un moment donné on rentre par l'enfance ?
712LF19mars 2013	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,
713MEP19mars 2013	Oui !
714LF19mars 2013	Parce que, il y a, quelquefois, on voulait les mettre en situation de rupture, les enfants ! En situation de découverte, ...
715MEP 19mars 2013	Oui, bien sûr !
716LF19mars 2013	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 !
717MEP19mars 2013	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 ?
718LF19mars 2013	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 torsos, des petits visages etc.,

	mais, les enfants, c'est pas sûr qu'ils aient compris quelque chose là-dessus, sauf que c'était vieux et cassé !
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	Ouah ? Ouah ?
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	Quelquefois 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, moi, 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	Ouah !
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 maitresses 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'écoutait pas les discours,
761MEP19mars 2013	Hum, hum?
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 !
763MEP19mars 2013	Oui?
764LF19mars 2013	Et les parents expliquaient, les enfants plutôt expliquaient les œuvres à leurs parents ! Ça c'était... !
765MEP19mars 2013	Ah, oui, oui ! C'est génial ça ! Et ça, ça existe encore ?
766LF19mars 2013	Oui, ça existe toujours ! (Rire)
767MEP19mars 2013	Je trouve ça !!
768LF19mars 2013	On en a parlé et très vite elles ont eu cette idée là, et moi j'ai trouvé ça formidable !
769MEP19mars 2013	Ouais !
770LF19mars 2013	Parce que, que très vite on s'est demandé, est-ce qu'on peut emmener, euh, parce que, on avait l'idée que
771MEP19mars 2013	Comment on fait?
772LF19mars 2013	L'école Daviler, d'à côté aurait pu, c'était un peu notre idée, mais ça a pas marché, ça !
773MEP19mars 2013	Hum, hum ?
774LF19mars 2013	On disait, ils peuvent venir là, on peut aussi exposer des œuvres comme vous faites à La Paillade, et les enfants vont venir les visiter ici, et ceux-là seront invités par La Paillade, mais tout ça après c'était des transports, de l'argent, on n'y arrivait pas !
775MEP19mars 2013	Oui ?
776LF 19mars 2013	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 ?
777MEP 19mars 2013	Trop étroit ?
778LF19mars 2013	Ça va pas, non plus !
779MEP19mars 2013	Non plus !
780LF19mars 2013	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,
781MEP19mars 2013	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 ?
782LF19mars 2013	Alors ! On s'était rendu compte aussi, quand ils sont venus à l'IUFM, ils étaient écrasés par l'immensité du bâtiment !
783MEP19mars 2013	Oui,
784LF19mars 2013	Le grand couloir, quand ils arrivent !
785MEP19mars 2013	Ah oui, c'est impressionnant ! Les hauts plafonds ?
786LF19mars 2013	Et l'entrée se faisait, ça ouvrait une porte gigantesque et la salle vide, c'était quand même une grande salle !
787MEP19mars 2013	Oui !
788LF19mars 2013	Donc même si on avait mis des choses au ras du sol et au sol, pour eux, hein !
789MEP19mars 2013	Oui !
790LF19mars 2013	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 !
791MEP19mars 2013	Oui, oui !
792LF19mars 2013	Et donc il y avait quelque chose qui les dépassaient 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,
793MEP19mars 2013	Oui, oui, oui !
794LF19mars 2013	Et si on les touche, on ne les abime pas non plus nécessairement !
795MEP19mars 2013	Oui !
796LF19mars 2013	Et c'est très rare ! Il y a très, très peu de geste, euh comme ça...
797MEP 19mars 2013	Plus de respect ?
798LF19mars 2013	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 !
799MEP19mars 2013	Oui ?
800LF19mars 2013	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 !

801MEP19mars 2013	Hum ?
802L19mars 2013	Elle s'en souvient plus Marie-Do de tout ça ?
803MEP19mars 2013	Euh... je sais pas, enfin si, mais ?
804LF19mars 2013	T'en a pas parlé avec elle ?
805MEP19mars 2013	Ben si bien sûr, pas de cette épisode là, ça là, mais de la PG, mais je sais pas j'ai pas l'impression que ça l'a, euh...
806LF19mars 2013	Oui « Bouzat » ça m'a beaucoup marqué !
807MEP19mars 2013	Oui, mais je sais pas, je lui ai posé la question sur l'origine de la PG, tout ça, elle m'a dit non, non, j'ai rien, et je sais pas si elle voulait évacuer, ça ?
808LF19mars 2013	Pourtant, elle, elle a été une cheville ouvrière pour la PG
809MEP19mars 2013	Ben oui, ben oui !
810LF19mars 2013	Très, très importante !
811MEP19mars 2013	J'aurais bien voulu, ça m'aurait bien plu d'avoir, mais bon !
812LF19mars 2013	Et Martine, tu l'interroges ?
813MEP19mars 2013	Oui
814LF19mars 2013	Parce qu'elle va t'apporter des choses !
815MEP19mars 2013	Oui, Martine, oui, oui !
816LF19mars 2013	Elle a peut-être ce projet, elle, il faudrait que tu le retrouves, il faut que tu le retrouves !
817MEP19mars 2013	Oui,
818LF19mars 2013	Donc voilà, en gros comment ça s'est passé, quoi ! En gros et en détail !
819MEP19mars 2013	Oui, oui, j'ai plein de choses !
820LF19mars 2013	J'ai retrouvé l'historique aussi !
821MEP19mars 2013	Oui, d'accord !
822LF19mars 2013	Alors tu vois toujours avec le, tout ça, ça s'est empilé, les 90, 98, 99, et puis... voilà
823MEP19mars 2013	Après ça suit son cours !
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 !
825MEP19mars 2013	Oui, oui, c'est ça !
826LF19mars 2013	Alors on a rajouté des tas de choses ! « Urgent ! » ah là là ! Il fallait se dépêcher ! (rire)
827MEP19mars 2013	(rire)
828LF19mars 2013	Les budgets, les ... tu vois pas ! (rire)
829MEP19mars 2013	(rire)
830LF19mars 2013	Avec des brouillons qu'on corrigeait : « non faut pas dire ça, parce que vous n'aurez pas l'argent » ! (rire)
831MEP19mars 2013	(rire)
832LF 19mars 2013	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 !
833MEP19mars 2013	Hum, hum !
834L19mars 2013	Et puis après Richard Etienne, il était toujours d'accord, ils ont tous toujours accepté ! Ça c'était quand même
835MEP19mars 2013	Oui ?
836LF19mars 2013	Important, il faut le dire !
837MFP19mars 2013	Oui ?
838LF19mars 2013	Et tout le monde a toujours bien
839MEP19mars 2013	Ils ont toujours cru ? Dans la PG ?
840LF19mars 2013	Ah ils ont accepté ! Cru ?
841MEP19mars 2013	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 ?
842LF19mars 2013	J'en sais trop rien, ça ? Les deux, la qualité ça sûr !
843MEP19mars 2013	Tu sais pas !
844LF19mars 2013	Non j'en sais pas trop
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 !.. (prestigieux atout !) 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 !
847MEP19mars 2013	Ouais !
848LF19mars 2013	Donc c'était quand même, à un moment donné, dans les années Lang, les projets artistiques avaient leur importance !
849MEP19mars 2013	Hum !
850LF19mars 2013	C'était : on la connaissait la PG, elle était connue, comme repère !
851MEP19mars 2013	Oui, c'est ça, c'était un repère particulier de l'éducation !
852LF19mars 2013	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).
853MEP19mars 2013	Oui, alors ça oui, c'est pas du tout écrit dans le
854LF19mars 2013	Nan !
855MEP19mars 2013	Dans le, l'académie ici !
856LF19mars 2013	Nan ! Nan !
857MEP19mars 2013	C'est pas écrit ça et c'est un peu dommage !
858LF19mars 2013	Oui c'est un peu dommage ! Je pense...
859MEP19mars 2013	Il connaît, pas, il sait pas ? Si ?
860LF19mars 2013	Si, si, il connaissait ! Il a toujours été invité, mais bon, voilà ! Il venait, il venait ou y venait pas, quoi !
861MEP19mars 2013	Oui !
862LF19mars 2013	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 !
863MEP19mars 2013	Non, mais prends ton temps !
864LF19mars 2013	On avait fait du mail art ! Je vais te passer...
865MEP19mars 2013	Mais c'est pas la peine, je préfère avoir ton discours, ta discussion, notre dialogue !
866LF19mars 2013	Tu vois parcours personnels ! PE 2 ! (Des textes officiels sont me sont présentés)
867MEP19mars 2013	Alors ça, ça change, là ! Parcours personnalisé, c'était un autre dispositif de l'IUFM !
868LF19mars 2013	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.
869MEP19mars 2013	Eh oui, eh oui
870LF19mars 2013	Donc voilà, oui, il y a eu quelque chose comme ça !
871MEP19mars 2013	Donc il y avait eu un parcours ?
872LF 19mars 2013	(Francisca lit le texte) : « Le projet culturel selon les sites, la pédagogie du projet d'équipe, un projet spécifique artistique partenariat 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 !
873MEP19mars 2013	Ok
874LF19mars 2013	Ça c'est le premier parcours dans les, le parcours personnalisé !
875MPE19mars 2013	D'accord ! C'est le premier parcours !
876LF19mars 2013	Ça c'était 2000, 2001, on était encore avec la comédie du livre !
877MEP19mars 2013	Oui ?
878LF19mars 2013	Donc tu vois tu as, à chaque fois, le jumelage de la PG avec l'atelier, avec l'école Kergomard
879MEP19mars 2013	A chaque fois
880LF19mars 2013	Depuis 98, tu vois !
881MEP19mars 2013	Hum, hum !
882LF19mars 2013	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!
883MEP19mars 2013	Hum, hum !
884LF19mars 2013	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, 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 !
915MEP19mars 2013	D'accord ?
916LF19mars 2013	A la fin de l'année, ça s'appelait « XXIème siècle, an II »
917MEP19mars 2013	(rire)
918LF19mars 2013	Oui, on avait appelé ça comme ça ! Tu vois !
919MEP19mars 2013	Ah c'est bien !
920LF19mars 2013	C'était la première phase, toujours, toujours !
921MEP19mars 2013	Oui !
922LF19mars 2013	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 ...!!!
923MEP19mars 2013	Ben pour lire aussi, oui mais c'est un peu normal
924LF19mars 2013	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...!
925MEP19mars 2013	Ouais ?
926LF19mars 2013	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 !
927MEP19mars 2013	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, 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

ANALYSE ENTRETIEN PAR ENTRETIEN	1552
1. Manon.....	1552
AXE1 « rapport à ») Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L'ŒUVRE, autour de l'expérience de rencontre avec des ŒUVRES	1552
1a) Premières rencontres avec l'œuvre d'art.....	1552
1b) Pratique plastique personnelle de l'enseignant	1554
1c) Œuvre comme danger, risque, mystère ou jeu	1554
1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie.....	1556
1e) La place de l'œuvre, l'importance d'être à l'aise dans le lieu de l'œuvre	1557
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.....	1558
2a) Qu'est-ce qu'une œuvre d'art ? Qu'est-ce que le beau ?.....	1558
2b) Qu'est-ce que l'expérience esthétique, qu'est-ce que « rencontrer une œuvre » ?.....	1560
2c) Les fonctions de l'art : Comprendre le monde ; Œuvre s'ancre dans l'humanité.....	1562
2d) Questions d'histoire de l'art : exemple de la figuration contre l'abstraction ou les problématiques de l'art contemporain	1562
2e) Le lieu de l'art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal.....	1562
AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)	1564
3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l'œuvre : Accrochage affichage, exposition	1564
3b) Matérialité de l'œuvre : l'œuvre authentique/vs/ les reproductions.....	1564
3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques.....	1564
3d) La médiation, en particulier celle que peut jouer l'artiste lui-même ; autres médiateurs.....	1564
3e) Rôle de l'enseignant ; Passeur La place et rôle de l'œuvre à l'école	1565

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
SYNTHESE.....	1566
Rapport à l'œuvre	1566
Conception personnelle de l'œuvre, de l'art	1566
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/vs/ 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
SYNTHESE.....	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
AXE1 « 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
SYNTHESE.....	1695
Rapport à l'œuvre	1695
Didactique.....	1695
Professionnalité.....	1695
6. Nathalie le 7 mars 2012.....	1696
AXE1 « 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
1e) 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
AXE1 « 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

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.....	1731
2a) Qu'est-ce qu'une œuvre d'art ? Qu'est-ce que le beau ?.....	1731
2b) Qu'est-ce que l'expérience esthétique, qu'est-ce que « rencontrer une œuvre » ?.....	1731
2c) Les fonctions de l'art : Comprendre le monde ; Œuvre s'ancre dans l'humanité.....	1731
2d) Questions d'histoire de l'art : exemple de la figuration contre l'abstraction ou les problématiques de l'art contemporain	1731
2e) Le lieu de l'art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal.....	1732
AXE 3 « Didactique) Éléments référant aux choix et options didactiques et aux gestes de métier, gestes professionnels (préparation)	1733
3a) Choix des œuvres et Mise en scène de l'œuvre : Accrochage affichage, exposition	1733
3b) Matérialité de l'œuvre : l'œuvre authentique/vs/ les reproductions.....	1733
3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques.....	1734
3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l'artiste lui-même ; autres médiateurs	1735
3e) Rôle de l'enseignant ; Passeur La place et rôle de l'œuvre à l'école	1735
AXE 4 « Professionnalité ») Éléments référant à la capacité réflexive et adaptative, manifestée dans la mise en œuvre et le traitement des incidents (action).....	1736
4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus	1736
4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel	1739
4d) Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d'expérience et qualité des propositions	1741
SYNTHESE.....	1742
Rapport à l'œuvre	1742
Conception personnelle de l'œuvre, de l'art	1743
Didactique.....	1743
Professionnalité.....	1743
8. Isabelle et (Christine) le 20 juin 2012.....	1744
AXE1 « rapport à ») Éléments référant à la biographie et au rapport (personnel) à L'ŒUVRE, autour de l'expérience de rencontre avec des ŒUVRES	1744
1a) Premières rencontres avec l'œuvre d'art.....	1744
1b) Pratique plastique personnelle de l'enseignant	1747
1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu	1747

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
AXE1 « 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'art : 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 1 ^{er} août 2012	1792

AXE1 « 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
SYNTHESE.....	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

Manon

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 16	1	Histoire personnelle d'arrivée dans le métier
17 à 35	2	La question de la médiation, définition
36 à 46	3	Définition de l'œuvre d'art, conception personnelle de l'appréhension de l'œuvre
47 à 48	4	L'œuvre partagée, l'œuvre cadeau : le plaisir
49 à 58	5	La rencontre de l'œuvre
59 à 62	6	Conception sociale de l'art
63 à 74	7	Rôle du médiateur
75 à 77	8	Rencontre et sensibilité : engager le spectateur
78 à 83	9	La formation des enseignants
84 à 102	10	Le musée un lieu où l'on doit se sentir bien, où l'on peut apprendre la sensibilité, définition du musée
103 à 108	11	Le plaisir
109 à 110	12	Conception de l'art
111 à 118	13	Choisir son œuvre, conception personnelle d'appropriation de l'œuvre
119 à 142	14	Rencontre, plaisir, appropriation et autonomie
143 à 157	15	Visite proposition de travail devant l'œuvre et choix des œuvres pour ces pratiques
158 à 170	16	Posture de l'enseignant face aux œuvres, transmission des plaisirs, des craintes et des angoisses devant les œuvres
171 à 198	17	Les émotions et participations du corps, le côté physique renvoyé par l'œuvre
199 à 223	18	Apprendre à porter un jugement, creuser les émotions
224 à 275	19	Organisation de visite au musée, l'autonomie
276 à 277	20	Exemple de rencontre des œuvres autour d'un thème ; la pomme
278 à 303	21	Organisation du travail au musée, création et partage de documents
304 à 334	22	La part administrative des projets de convention entre le musée et l'IUFM (FDE)
335 à 338	23	La première œuvre d'art rencontrée.

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 rencontre ? Peut-être ? Un souvenir de quelque chose ?

336 MG mars 2011	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 souviens, 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 je, crois en 3 panneaux, ça c'était bizarre, pour moi, mais, je/.../
338 MG mars 2011	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

Cette œuvre n'est peut-être pas la première rencontre avec une œuvre d'art que fait Manon, mais elle lui être restée en mémoire. Le nom du peintre lui était revenu, sur cette précision nous avons retrouvé le tableau : *Henri Martin, (nous avons reconstruit 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 apparaît 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 juxtaposer 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 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'emmenaient. 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 ou 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
201 MG mars 2011	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 !

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 affirme-t-elle, que les autres élèves, plus confortablement installés dans la vie quotidienne. Aussi ces petits enfants gitans, sont-ils « déjà confrontés très tôt à l'émotion et à des émotions très fortes » et transcrivent 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 connivence 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 de 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

207 MG mars 2011	On en vient à l'idée de porter un jugement et moi je préfère ce tableau plutôt que celui là !
209 MG mars 2011	Pourquoi ? Et donc d'être dans l'engagement personnel
211 MG mars 2011	Et dans l'écoute de soi !
213 MG mars 2011	Pas forcément être dans l'inquiétude d'avoir juste ou faux !
215 MG mars 2011	Quand on parle d'un jugement perso, on peut pas, l'enseignant peut pas dire si c'est juste ou si faux
217 MG mars 2011	Chacun est libre d'aimer, ou pas aimer !
219 MG mars 2011	Et ça c'est quelque chose qui est un petit peu, euh, pas, pas, euh peu exploité

Le rapport à l'œuvre (première partie, chapitre) nécessite un engagement. Manon nous éclaire 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 côté 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 ».

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 !
------------------	---

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 ».

1b) Pratique plastique personnelle de l'enseignant

Non renseigné

1c) Œuvre comme danger, risque, mystère ou jeu

Ne pas s'obliger à décortiquer l'œuvre

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 ?
------------------	--

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-elle, les « 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

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,
125 MG mars 2011	De ne pas laisser le temps aux enfants !
127 MG mars 2011	On leur pose plein de questions et on attend des réponses !
129 MG mars 2011	Nous-mêmes on est les premiers à le faire !
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 !

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 (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

147 MG mars 2011	Donc mercredi on était avec Yves Soulé, Philippe Mesmin ¹⁶⁰ 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 !
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, c'est grillé, y a plus rien à dire, (rire) parce que/.../

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'aiment 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 fige 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 élève 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.

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 repères 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 de ce 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.

¹⁶⁰ Yves Soulé, Maître de Conférences, FDE, ESPE, université de Montpellier II et Philippe Mesmin, est maître formateur, spécialiste des arts plastiques, FDE, ESPE, université de Montpellier II.

1d) 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 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 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.
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 !
-----------------	---

Deux éléments fondamentaux pour Manon apparaissent dans ces interactions. Le premier prend en compte la question de la mobilité des élèves : « apprendre à vivre dans un espace » ; ils vivent, c'est-à-dire qu'ils bougent, se déplacent. Le second pose le problème de donner envie, de venir au musée, c'est-à-dire faire en sorte qu'il y ait du « plaisir » à venir au musée, pour « avoir de la sensibilité ». Elle déclare que, de ce fait, les questions correspondantes à ce qu'est l'œuvre ou de son interprétation, ne sont pas les premières questions à se poser.

Manon pense différemment l'entrée dans le musée comme une possibilité de vivre la rencontre avec l'œuvre, en privilégiant l'espace du musée. Elle passe par l'idée de rencontre avec l'espace, avec le lieu comme prioritaire : « un espace différent de celui de l'école, de la maison » dans lequel il faut déjà se mouvoir. Le mouvement, le déplacement du corps peut avoir une importance dans la compréhension de l'œuvre et de la rencontre avec l'œuvre (BERTHOZ, 2004). Ensuite vient la part de plaisir. Elle s'inquiète de la difficulté à reconnaître du plaisir ressenti que procure la rencontre avec l'œuvre. Manon pense que le plaisir est une des questions essentielles.

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 !
-----------------	--

Manon insiste sur le fait qu'il faut apprendre des comportements au musée, mais ces comportement cible 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 prémices 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 retraits, les 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 retraits, 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 MG 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 sûre que dès qu'on est dans le partage c'est ça !

D'après Manon, lorsque les enseignants viennent au musée avec des élèves, ils ne prennent pas de risque ; ils seraient plutôt dans le retrait : « ils ne prennent pas de risques, c'est vraiment ça, ils sont dans des retraits ». La prise de risque pour Manon serait liée au plaisir. Les enseignants ne sont pas assez « détendus » et cette pression qu'ils ont à l'entrée du musée, les prive du plaisir de profiter du lieu et des œuvres : « j'aimerais qu'ils soient détendus ». au « lâcher-prise » autour de l'œuvre.

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, étudiants, 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, des espaces numériques 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'aise dans le lieu de l'œuvre

Etre à l'aise

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 déplaisir !

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'aise : « en tant que futurs enseignants, sentez vous à l'aise ». Comment dans ces conditions pouvoir être dans cette situation de « venez pour LE PLAISIR, ou le déplaisir ! » ? Manon lie ces deux constatations 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 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 !

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 y 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'aise, nonchalant et celui 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 entendre 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 ».

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, ouah 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

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 réfléchit. 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 par 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 tant 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 années¹⁶¹, 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 ?

Qu'est-ce qu'une œuvre ?	
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 fâcheuse tendance à oublier surtout quand on vient de l'éducation nationale, enfin je m'adresse pas à vous en particuliers,
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 convaincue 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 consumériste 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 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 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 !

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

¹⁶¹ 291 322 (2011), chiffres du musée Fabre.

montre que Manon tente de faire prendre de la distance, avec ce que l'on appellerait *l'aura* de l'œuvre, qui peut exclure, le spectateur d'une rencontre plus profonde (première partie, chapitre 2). Une œuvre peut donc être inutile.

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. L'œuvre, notre patrimoine se partage. Manon continue en proposant une visite où les élèves auraient la possibilité de mettre en action leur subjectivité en choisissant dans le musée, une œuvre qu'ils aiment et une qu'ils détestent par exemple : « chaque élève puisse choisir son tableau préféré, et leur tableau détesté », ouvrant ainsi la voix de l'autonomie face à l'œuvre, et de la prise de position d'une conception plus personnelle de l'œuvre et de l'art. Nous pensons, que Manon veut éclairer ce qu'elle entend par « choisir son tableau préféré » ou « détesté ». Elle y voit sans doute comment l'élève peut apprendre à goûter l'art construisant sa conception personnelle, apprendre à utiliser cette conception personnelle de l'œuvre pour réagir sur d'autres œuvres, construire son esprit critique : « c'est peut-être, ce qu'on va considérer être comme une œuvre d'art ». Elle insiste sur cette idée, parce qu'elle manque de développement : « c'est une compétence que je trouve très peu développée ! ».

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 convaincue 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 consumériste 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 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 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 !

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 avait 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 l'artistique : « je trouve que c'est très important d'insister sur des valeurs qui sont plus citoyennes qu'artistiques » (47, 03/11).

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 !
------------------	---

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 !
------------------	---

Dans les conceptions personnelles, Manon tente de désépauler l'aura de l'œuvre, empruntant le chemin de la sociologie. Manon donne l'exemple de ce que chacun peut dire sur l'œuvre qui est « juste » ou « faux ». Cette conception « angoisse les enseignants » : ils ne se sentent pas certains, sur ce terrain, et cette « angoisse » est transmise aux élèves. Ces attitudes qu'il faut essayer de « développer », c'est-à-dire mettre en avant des conceptions plus « personnelles », plus « individuelles », peut-être même singulière, peuvent être traitées au musée. Elle ajoute qu'il n'y a pas « grand-chose de juste ou de faux », comme argument ou comme pour rassurer les enseignants. Cette idée autorise la possibilité à chacun de prendre en charge ce qu'il a envie de l'œuvre, elle décharge l'enseignant du poids de connaissances qui entrave sa rencontre avec l'œuvre comme celle des élèves, plutôt qu'elle ne la sert.

2b) Qu'est-ce que l'expérience esthétique, qu'est-ce que « rencontrer une œuvre » ?

Rencontre avec une œuvre : un idéal

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 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 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 !
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 la, 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 ?
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 !

53 MG mars 2011	Avec un objetd'art, ou...
-----------------	--------------------------------

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, ouai, essayer de créer les conditions de cette rencontre, et je pense que cette rencontre, ouai, 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 savoir 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 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 de ces habitudes, donc Manon suggère que la rencontre avec l'œuvre soit pensée dans une relation intellectuelle, tout en étant accompagnée, médiée, nous comprenons le terme « pédagogique » dans ce sens. Elle propose également une modalité pour modéliser ces conditions par exemple une visite en deux étapes « je suis très attachée à l'idée que, une visite elle puisse se faire en deux temps ». Cette répartition permet de soulager l'enseignant en faisant connaissance du lieu. Rappelons que pour Manon, l'importance est d'être à l'aise au musée. Ce premier temps serait un moment en autonomie dans le musée comme une découverte du lieu « un temps en autonomie ». Puis elle évoque un second temps celui de la « visite guidée », temps d'approfondissement éventuellement de connaissances sur les œuvres, un temps qui s'apparenterait plus à « un temps d'apport ».

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 transférer 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 ¹⁶² , 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 pourtant 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 qu'ils 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, maître de conférence à l'IUFM, FDE de Montpellier. Philippe Mesmin est maître formateur, avec la spécificité arts plastiques.

	justement, je trouve que parce qu'ils sont en déficit de connaissances et c'est normal !
--	--

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 « poussiéreux » s'est un peu propagée dans le public en général. Ces conceptions un peu anciennes du musée – reconnaissons 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 : « oser ». 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. On 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 à 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 pour autant y faire n'importe quoi et enfin d'accepter d'être en déficit de connaissance et prendre le musée comme un lieu de ressources où les connaissances sont à disposition.

Le musée lieu de ressources et de réflexion

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 qu'ils se l'approprient déjà eux personnellement, pour oser, enfin permettre aux enfants de se l'approprier aussi librement,

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.

221 MG mars 2011	Donc voilà, moi, je considère que le musée c'est un petit peu un espace de, ouah de réflexion !
229 MG mars 2011	Que vous vous puissiez raconter et que pour moi ce soit l'occasion de découvrir vos expériences !
241 MG mars 2011	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 ?
243 MG mars 2011	Quelles sont les conditions, les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants et qu'on peut peut-être essayer de résoudre ?
317 MG mars 2011	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 !

Le lieu de ressource est aussi lieu de réflexion « un espace de, ouah de réflexion ». Manon souligne cette idée pour montrer le dynamisme et l'énergie qu'elle investit dans son rôle de médiateur. Elle se pose d'ailleurs des questions sur son aide réelle auprès des enseignants : « Quelles sont les conditions, les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants et qu'on peut peut-être essayer de résoudre ? »

Le musée est un lieu de promenade

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 !

Manon aimerait que le musée puisse être considéré comme un lieu de promenade que l'on respecte : « un lieu de promenade, respectueuse 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 ?

Apprivoiser le patrimoine

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 !
119 MG mars 2011	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'approprient, comme le patrimoine. Nous avons souligné d'ailleurs dans les textes officiels cet appropriation du patrimoine : « l'idée du patrimoine commun ». Ensuite le musée protège une collection : « l'idée de la collection ». Ces collections qui sont des donations : 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 publics au sein du musée Fabre : compétences attachées

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 !
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 !
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 chargé 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 !

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 reflète 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

63 MG mars 2011	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 »,
67 MG mars 2011	Ou de guide conférencier, qui est un peu vieux jeu, il est...

73 MG mars 2011	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 !
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, 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, ouai, essayer de créer les conditions de cette rencontre, et je pense que cette rencontre, ouai, 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 !

Nous relevons dans ce tour de parole, des co-occurrences révélatrices de la conception du métier de médiateur pour Manon, nous semble-t-il. Les termes autour de « médiatrice¹⁶³ » « guide conférencier », « animateur », « ludique », « sensibilité », « intellectuel », « pédagogique », donnent une certaine couleur au métier de médiateur pour Manon. Elle refuse le terme d'animateur, comme celui, « qui est un peu vieux jeu », un peu passé de « guide conférencier », ne voulant pas basculer dans le côté « ludique » de l'animateur, ni dans le récitant son opposé. Elle parle d'un juste équilibre à trouver entre « intellectuel » et « pédagogique ». Manon cherche à rapprocher peut-être dans cette interaction, les termes de « sensibilité et intellectuel », qui évoque les rapprochements entre sensible et réfléchi, de notre première partie (DEWEY, GENETTE).

Le médiateur est accompagnateur, un vecteur de la rencontre avec l'œuvre

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)
-----------------	--

69 MG mars 2011	Pour moi c'est une idée de passation, de ...
-----------------	--

71 MG mars 2011	Ouai ! C'est-à-dire que moi j'essaie, d'être vecteur, enfin un vecteur d'une rencontre,
-----------------	---

Le médiateur est passeur. Pour Manon, le médiateur engage un « accompagnement » nécessaire justement pour qu'il puisse « se passer quelque chose », dit-elle. D'ailleurs elle ajoute, que c'est une conviction, sinon « si je le pensais pas, je ne serais pas là ». Cet « accompagnement » peut avoir d'autre appellation qui permettent de cerner ce rôle d'accompagnateur, elle parle de « passation » ou encore de « mettre en contact » ou « faire le transfert » (73, 03/11). Il faut une orientation, un sens à la rencontre avec l'œuvre à cet accompagnement que Manon nomme « vecteur ». Elle apporte dans l'accompagnement qu'elle peut offrir au public découvrant le musée, une orientation, équilibre entre « intellectuel et pédagogique » dit-elle.

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

147 MG mars 2011	Donc mercredi on était avec Yves Soulé ¹⁶⁴ , 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) !
------------------	---

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.

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, c'est grillé, y a plus rien à dire, (rire) parce que/.../

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*¹⁶⁵. 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.

165 MG mars 2011	Si les enseignants prennent plaisir à venir au musée, eh ben ils vont le transmettre à leurs élèves !
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 !

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.

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

Non renseigné

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 : Manon raconte sa première rencontre avec un tableau immense lors d'un 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, dit-elle c'est-à-dire de savoir juste de regarder. Il faut dédramatiser la rencontre avec les œuvres et faire en sorte que chacun puisse apprendre à le donner son jugement.

Item 3 : Tout ceux qui font rencontrer l'œuvre doivent travailler sur un point précis qui est accepter le vide, le silence, le creux parce que là se joue des choses importantes entre l'élève, (l'enseignant ou le spectateur très généralement) qui ne peuvent se passer que ans le silence. Il faut éviter de vouloir à tout prix boucher ces vides par des connaissances ou de la parole. Il n'est pas nécessaire de décortiquer l'œuvre pour la rencontrer. Elle tente de modérer les inquiétudes que ceux qui rencontrent les œuvres ont sur le savoir et les connaissances à avoir.

Item 4 : L'émotion et le plaisir jouent un rôle très important pour la rencontre.

Item 5 : Le musée peut être lieu agréable dans lequel les élèves viennent et se déplacent comme ils veulent (mouvement est aussi un sens BERTHOZ). Les enseignants ont souvent peur de prendre des risques ce qui est dommageable.

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 plus 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 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 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) 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

Gaëlle en mai 2011

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 9	1	Rencontre de l'œuvre, histoire personnelle de la rencontre
10	2	Médiation de la rencontre
11 à 14	3	Le plaisir s'apprend
15 à 20	4	Conception de la rencontre de l'œuvre
20 à 26	5	Conception de l'art : apprendre la vie
27 à 32	6	Définition de l'œuvre d'art et fonction de l'œuvre
33 à 37	7	Pratique de l'œuvre, avoir l'habitude d'être devant les œuvres, différent de pratiques plastiques devant les œuvres
38 à 39	8	Fonction et conception de l'art
40 à 43	9	Connaissance sur les œuvres, idée préconçue de la rencontre
44	10	Investissement engagement
45 à 46	11	Pratiques plastiques autour des œuvres : les ateliers dans le centre d'art
47 à 53	12	Choix des dispositifs de rencontre de l'œuvre, rencontre œuvre-artiste, importance du corps
54 à 55	13	Plus précisément la contemplation, du temps pour « voir »
56 à 59	14	Préparation à la rencontre, rendre disponible, accepter et faire accepter l'œuvre
60 à 62	15	L'œuvre clef, œuvre importante, conception personnelle de l'art (chef-d'œuvre)
63 à 65	16	Œuvre plébiscitée, œuvre qui recentre sur l'homme, entrer dans l'œuvre, des risques
66 à 72	17	Revenir voir les œuvres, attitude du spectateur, posture de l'enseignant, habitudes transmises aux élèves
73 à 74	18	Développer la connaissance du patrimoine disponible, accessible
75 à 77	19	Un dispositif, comme une routine, une quotidienneté

Gaëlle le 11 juillet 2012

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 23	1	Début de l'entretien, préparation
24 à 53	2	Rapport à l'œuvre définit, difficile ; depuis très longtemps sensible à l'œuvre
54 à 86	3	L'œuvre comme une contemplation : les manières de voir l'œuvre, l'œuvre qui touche important
87 à 126	4	Appréhender l'œuvre : la réception de l'œuvre
127 à 159	5	L'appropriation de l'œuvre : présenter, ressentir, être attentif
160 à 174	6	L'œuvre et l'élève : apprendre de l'œuvre, l'esprit prêt, on accède ; l'œuvre élève l'esprit
175 à 191	7	Exemple de nature de l'œuvre et expérience de l'œuvre : la vidéo absorbe
192 à 207	8	Acquérir les connaissances sur l'œuvre
208 à 217	9	La passion
218 à 251	10	Les premières rencontres avec les œuvres : le cinéma et le théâtre
252 à 317	11	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
318 à 349	12	Rôle et place de l'artiste, intégration de l'artiste ; l'enquête autour de l'œuvre comme un dispositif de rencontre
350 à 361	13	Comprendre les œuvres
362 à 422	14	Meilleur souvenir de l'œuvre : la Pietà de Michel Ange
423 à 449	15	Ce qu'apporte : rencontrer des œuvres

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 ¹⁶⁶ , 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 ¹⁶⁷ , Yol ¹⁶⁸ , Vol au dessus d'un nid de coucou ¹⁶⁹ , enfin tu vois

Les premières expériences esthétiques de Gaëlle sont très différentes de tout ce que nous avons 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*¹⁷⁰ ». 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'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 ¹⁷¹ , 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 ... je me rappelle plus trop les artistes ». Elle découvre des œuvres, elle découvre en réalité, ce qu'elle a étudié depuis quelques années dans les livres d'art : « *Duane Hanson*, que j'ai vu ». Elle est donc surprise dans cette rencontre. Elle ne dit pas qu'il y a un décalage entre cette réalité et ce qu'elle a appris. Une œuvre en particulier lui revient. Elle ne la nomme pas, mais raconte ce qu'elle a ressenti : « étrange ». L'installation dont elle parle est sophistiquée et oblige le spectateur à pénétrer l'œuvre. En même temps cette obligation efface tout repère : « le plafond qui se reflétait et t'avais plus aucun repère ».

L'artiste évoqué était : KUSAMA Yayoi, *salle des reflets infinis* (emplit de l'éclat de la vie), 2011. La première version existe depuis 1985.

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 bouleverse

60GD mai 2011	Ouf /.../ Il n'y en a pas une, mais j'aime les installations qui immergent le spectateur et les œuvres qui parlent d'intimité, comme <i>A place Called Love</i> de <i>Sadie Benning</i> !
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 surfait des adultes, décide à l'âge de trois ans de ne plus grandir. (Film de Schlöndorff 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'engendrera que le drame. (Film de Sérif Gören et Yilmaz 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.

	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 filmés... 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'intime, 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 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)

Photogramme du film *A place Called Love* de Sadie Benning

Elle en fait l'expérience de ce bouleversement sur ces propres enfants

175GD 11 juillet 2012	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
177GD 11 juillet 2012	Là pendant une demi-heure, ils ont regardé cette vidéo,

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 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.

78 MEP 11 juillet 2012	Oui, oui, ça d'accord, mais tu as trouvé des stratégies en tout cas, pour amener à éprouver quelque chose, voilà
79GD 11 juillet 2012	Ouah, voilà !
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 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
83GD 11 juillet 2012	Mais que, il faut enlever les barrières qu'on a et se laisser porter en quelque sorte, tu vois,
85GD 11 juillet 2012	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
87GD 11 juillet 2012	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 la reçoivent, je sais pas, mais tu vois
88 MEP 11 juillet 2012	Ouah ! ouah, oui, après oui, on peut pas être à la place des gens
89GD 11 juillet 2012	Se dépatouiller de ça

L'émotion

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 définis l'émotion en même temps, c'est ça l'utilité, nous toucher, nous prendre des larmes 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 déplaisir d'ailleurs, faut pas oublier...
---------------	--

¹⁷² *Danser sa vie*, Expositions du 23 novembre 2011 au 2 avril 2012, Galerie 1 du Centre Pompidou, Paris.

Dans la rencontre avec l'œuvre, la précision du lexique pour permettre d'avancer dans la verbalisation des émotions. Gaëlle essaie en utilisant son propre lexique de mettre en évidence certaines émotions : poids, pesant futile, lourd. Elle décrit et se rend compte que cette description est aussi une définition « je définis l'émotion en même temps ». 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" ».

14GD mai 2011	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 !
---------------	---

La rencontre régulière avec les œuvres apporte une « confiance en soi, à parler de l'œuvre ». Gaëlle explique que pour elle, la rencontre avec l'œuvre apprend aussi sur soi, lorsqu'on observe comment elle agit sur nous : « ce qu'elle nous fait, ce qu'elle nous apprend de nous, ce qu'elle dit de nous, des autres ».

135GD 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
-----------------------	---

127 GD 11 juillet 2012	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 ¹⁷³ , 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 !
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 !
131GD 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 !
133GD 11 juillet 2012	Il a vraiment senti quelque chose, quoi !
135GD 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

¹⁷³ Nina Childress, H.Escalier 2002

	veux
137GD 11 juillet 2012	Tu vois, mais euh, après euh, bon avoir la chair de poule il faudrait vraiment, tu sais, être vraiment hunhun, scotchée, quoi

Retrouver, définir, et accepter que cette sensibilité puisse apparaître, nécessite 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.

138 MEP 11 juillet 2012	Ouahh, 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 ?
139GD 11 juillet 2012	Ah ouaih ! Enfin, pour moi, oui, si tu veux,
141GD 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,
143GD 11 juillet 2012	Donc si tu veux,
145GD 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,

155GD 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 légèreté, ce bien être, tu vois,
-----------------------	---

97GD 11 juillet 2012	Parce que voilà, tu sais où tu en 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, 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 sûre 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, sûrement, tu vois !
99GD 11 juillet 2012	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...
117GD 11 juillet 2012	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 !
120MEP 11 juillet 2012	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, ...
121GD 11 juillet 2012	Ouahh ! Un bouquin par exemple,
122MEP 11 juillet 2012	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, <i>les anges n'ont pas de sexe</i> ¹⁷⁴ , tu vois !
123GD 11 juillet 2012	Non, le bouquin, connais pas, mais oui ! Oui c'est clair !
124MEP 11 juillet 2012	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 !
135GD 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

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 Goldin¹⁷⁵ est très ancré dans son histoire personnelle.

¹⁷⁴ 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

53MEP mai 2011	Comment se pratique alors au mieux pour toi cette rencontre ?
54GD mai 2011	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, lue, 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 vois 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 l'œuvre que je ne regardais pas de cette manière...les enseignants aussi apprennent de l'œuvre par leur élèves...

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 ?
27GD11 juillet 2012	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
29GD11 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 !
33GD11 juillet 2012	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
35GD11 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
41GD11 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, ouai, c'est....
43GD11 juillet 2012	Et la façon aussi qu'elle a de parler des œuvres, cette proximité, qu'elle a, puisque elle, elle

¹⁷⁵ « 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 Sybilles, 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 aînée de Nan Goldin, Barbara, s'est suicidée à l'âge de 18 ans, après avoir séjourné dans plusieurs institutions psychiatriques pour «s'être rebellée contre le conformisme extrême de la société». Œuvre complexe, bouleversante, qui mélange 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.**

	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
45GD 11 juillet 2012	Je les regardais trop vite si tu veux !
47GD 11 juillet 2012	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 !

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 constitué 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 lenteur¹⁷⁶ n'est jamais une dimension qui prévalue à la rencontre avec l'œuvre. Cette donnée, le temps, est très rarement posée 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 contraignent. 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'empressement 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 interrompue et tarie le rapport intime à l'œuvre : « seulement, ils veulent savoir de suite ». Cette question de l'empressement des savoirs revient comme une obligation des enseignants. Se libérant de ces savoirs, ils auraient d'après Gaëlle plus de chance d'être dans une rencontre d'œuvres bénéfique : celle où l'intime et la contemplation se rejoignent.

1b) Pratique plastique personnelle de l'enseignant

Gaëlle propose des pratiques en ateliers devant les œuvres : les enseignants eux aussi y sont invités

46GD 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 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 soulever 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 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 peut-être ?...
---------------	--

Gaëlle affirme que les ateliers offrent cette possibilité de laisser une « entrée dans l'œuvre ». Elle développe son idée avec des co-occurrences très significatives : « cheminement », « traversée » « accède ». Elle donne par ces mots un caractère initiatique à la rencontre avec l'œuvre : « les élèves accèdent à ce qu'on appelle la ou les démarches des artistes ». Gaëlle pense, lorsqu'elle propose de poser certaines hypothèses sur la démarche de l'artiste, que les élèves, voire même les enseignants, peuvent en vérifier quelques unes, dans cette pratique plastique : « la pratique montre ou même démontre des choses vraies ou fausses... c'est intéressant de voir des contradictions entre l'œuvre et le résultat d'un atelier ».

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 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
----------------	---

¹⁷⁶ HONORE, C., (2005), *Eloge de la lenteur*, Marabout, Paris.

	aussi comment l'artiste a mis cette trace là » c'est important !
--	--

La pratique amène une autre conception de la compréhension de l'œuvre. Elle joue le rôle d'expérience esthétique seconde. 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

Danger à entrer au sens propre et au sens figuré

64GD mai 2011	Ben !!! Celle dont on parlait tout à l'heure, le <i>Work n°262</i> 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 d'entrer dans l'œuvre... parce qu'elle permet de retraverser une période de notre vie aussi... en quelle sorte, puisqu'elle fait appel 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 traverse, que l'on pénètre dangereusement et pourtant sans aucun danger c'est drôle... le corps ici 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 se coupe le moyen de rencontrer l'œuvre... eh bien je suis persuadée 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'amener 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 entoure ». 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.

<i>The blue balloons room Work No. 247</i> , 2000, Installation view at MARCO, Vigo, Spain., Martin Creed .

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 ainsi 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.

<i>Work n°262</i> , Martin Creed , FRAC Langudoc-Roussillon, 22 avril 2011.	<i>Brouillard vert</i> , 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'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

pouvons 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 prégnants.

66GD mai 2011	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... oui une impasse...
---------------	---

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 penser autrement le savoir sur l'œuvre. Il y a du savoir sur cette œuvre et s'ils 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 retrouvant certaines manières de fonctionner devant l'œuvre. Nous sommes différemment attentifs, prêts, en attente, ou encore « aux abois », mais aussi distrait, fermé, « aveugles ».

Les enseignants restent en retrait par rapport à leurs élèves, d'après Gaëlle, parce qu'un enjeu, celui de l'engagement, est au cœur du débat. Comment un enseignant construit-il la relation avec les élèves lorsqu'il est face aux œuvres ? Quel danger, quel risque court-il ? Gaëlle considère qu'ils s'engagent dans une « impasse » et que la situation délicate dans laquelle ils sont, 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 leur 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 ces 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 ?

« Aveugle », « cécité » dira Francisca dans son article. (LEFORT, 2001).

Déramatiser

261GD 11 juillet 2012	Mais le fait de passer par la pratique
262MEP 11 juillet 2012	Oui ?
263GD 11 juillet 2012	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,
264MEP 11 juillet 2012	Oui ?
265GD 11 juillet 2012	En gros donc, si tu veux ça dédramatise la chose, quoi ça la rend accessible en quelque sorte !

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, tout en restant à notre place. On touche du doigt les grands principes de l'œuvre et surtout pour Gaëlle, on rend ainsi l'œuvre « accessible », que l'on peut penser comme une priorité dans l'exercice de son métier.

270MEP 11 juillet 2012	C'est cette idée là c'est-à-dire qu'on peut, de fabriquer ?
271GD 11 juillet 2012	Exactement, de fabriquer, quelque chose, autour ou face à l'œuvre, ça permet effectivement d'entrer d'une autre manière, dans cette œuvre !

Fabriquer, faire, agir face et avec l'œuvre est une manière de pénétrer ses secrets, pour Gaëlle : « fabriquer quelque chose, autour ou face à l'œuvre », « ça permet effectivement d'entrer d'une autre manière, dans cette œuvre ».

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie

Donner envie, attirer

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...
23MEP mai 2011	Le plaisir ?
24GD mai 2011	Oui le plaisir de transmettre et le plaisir de la rencontre avec l'œuvre, ce n'est pas palpable...
25MEP mai 2011	Pourtant l'œuvre est bien réelle ? Comment tu vois les choses dans cette idée de fluide ou d'impalpable ?

26GD 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'attrance, ou de répulsion, 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 souvent 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 dirais 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
---------------	---

Le rapport à l'œuvre qu'elle a lui permet de transmettre ce que l'œuvre contient d'émotions.

Le rapport à l'œuvre peut être aussi un refus : les enseignants sont moteurs

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 d'entrer dans l'œuvre... parce qu'elle permet de retraverser une période de notre vie aussi... en quelle sorte, puisqu'elle fait appel 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 traverse, que l'on pénètre dangereusement et pourtant sans aucun danger c'est drôle... le corps ici 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 se coupe le moyen de rencontrer l'œuvre... eh bien je suis persuadée 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...
66GD mai 2011	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 lenteurs 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... oui une impasse ...

Chacun d'entre nous n'est pas « égal » dans la rencontre avec l'œuvre. Nous n'entretenons 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 ».

Eprouver du plaisir : le dire

107GD 11 juillet 2012	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,
108MEP 11 juillet 2012	Hum
109GD 11 juillet 2012	Enfin après, en plus, elle le comprend pas, tu vois, pour elle,
110MEP 11 juillet 2012	Ouahh
111GD 11 juillet 2012	Elle est plus cartésienne que moi, on va dire, elle, elle ne comprend pas, mais moi, je pense que ouaih c'est chimique, franchement c'est dans les transmissions nerveuses, il y a quelque chose qui se passe, y a
113GD 11 juillet 2012	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)
115GD 11 juillet 2012	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 léger, ça te, ça te re, ragaillardit, quoi tu vois, mais c'est vrai que,

	après, je me suis pas posée la question de pourquoi ça arrivait !
187GD 11 juillet 2012	Donc ouaih, 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 pas 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 ressent, 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 ressenti 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 200m ² et quand tu entres t'es dans le brouillard et pendant 200m ² , 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 le refais,
----------------------	---

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, 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 lenteurs 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... oui une impasse ...
---------------	--

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 espère « d'impasse » nous dit Gaëlle dans cette formule. Ce qu'elle constate c'est qu'il y a différentes postures face à l'œuvre qui se dégage des rencontres qu'elle a déjà menées. Etre 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 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
---------------	--

¹⁷⁷ Exposition Rothko, les traces du sacré, du 7 mai au 11 aout 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, à savoir, si le fait d'aller une première fois au musée, ou dans un lieu d'art, n'engage 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 péjoratif, 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

27GD11 juillet 2012	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
29GD11 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 !
33GD11 juillet 2012	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
34MEP11 juillet 2012	Hum?
35GD11 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,

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 prégnantes : « ce lieu perdu, et tout ce que tu fais en fait, est complètement dilaté dans le temps ». Le lieu de l'œuvre contient une sérénité construite sur la lenteur du temps qui s'écoule : « tu prends le temps de regarder les choses ».

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 d'art ?

28GD 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... euh, objet qui nous pousse à réfléchir sur le monde, le quotidien, notre vie. Voilà je mets 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 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...
---------------	--

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

matérialisation quelques lois physiques sur l'air. Nous y apprenons également des choses sur les grandes notions plastiques autour du corps, (espace vide, saturation, équilibre, encombrement, légèreté), car cette œuvre est obligatoirement pénétrée (Jésus Raphaël Soto, utilise le terme de « pénétrable », pour le titre de ses œuvres qui ont même destinée), par le spectateur ; elle est conçue avec ce rapport que doit entretenir le spectateur : entrer dans l'œuvre. Ceci nous amène à repenser la définition de l'œuvre par son utilité, sa ou ses fonctions. Mais doit-on se oser la question de la fonction de l'œuvre. Nous saisissons-nous de sa fonction ?

Des conceptions sur l'œuvre spécifiques : attitudes et comportements, préparation à l'attention

58GD mai 2011	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 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 parlais, 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 nécessite 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 essentielle 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 face à l'œuvre. Nous pensons qu'elle signifie la possibilité de ne pas arriver neutre, ou que personne n'arrive neutre finalement, ou vide, « aveugle » dit-elle. Elle se rapproche d'une posture, d'une attitude face à l'œuvre qui est changée, par rapport aux stéréotypes ou aux préjugés. Cette posture permet de convoquer autour de l'œuvre sa propre culture, ses centres d'intérêt et de construire ainsi un réseau d'association, réseau d'association d'œuvres déjà engrangées, peut-être.

Le terme « ébranler » est fort. On le retrouve dans les écrits de Bernard Marcadé.

La rencontre est plus du côté de l'intime que du groupe ou du collectif. Ce dispositif est moins commun, moins négocié par les spectateurs, voire par les enseignants pour leurs élèves. Le nombre d'élèves, de personnes, ne facilite pas cette rencontre. Le dispositif peut être pensé en réfléchissant à la possibilité pour des élèves d'être seuls, autonomes dans le musée, d'avoir un rapport intime à l'œuvre. L'enseignant doit donc posséder une compétence ou l'acquérir afin de s'autoriser à lâcher les élèves 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

33GD11 juillet 2012	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
35GD11 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

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 nouveaux, 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 contemplation, le temps nécessaire pour découvrir une l'œuvre, l'acceptation de s'installer devant l'œuvre et peut-être d'attendre, quelque chose de cette attente : « étant baignée dans les œuvres toute la journée ». Elle apprend aussi 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 était sensible à l'esthétique ».

192 MEP 11 juillet 2012	Donc ressentir, on peut et après comprendre, on peut avoir des connaissances donc du coup ça peut 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 !
193GD 11 juillet 2012	Disons que ton œil s'habitue 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 !

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.

195GD 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 !
197GD 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 appréhendes mieux les choses
199GD 11 juillet 2012	C'est comme la musique, euh enfin, toi, c'est pas à toi que je vais dire ça, quoi tu vois
201GD 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
205GD 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 commence à avoir un esprit critique de dire « ah, j'ai vu ça là, mais lui il fait ça, .. »
206MEP 11 juillet 2012	C'est ça d'avoir son esprit critique, bon ouaih !ouaih !
207GD 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, la réflexion va être plus, profonde quoi, en quelque sorte quoi !

L'expérience esthétique s'approfondit avec les rencontres.

L'apprentissage de l'expérience esthétique par l'imprégnation familiale

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 souvenir d'expos avec elle, mais ceci dit, c'est elle qui m'a amené au LAC, tu vois ?
243GD 11 juillet 2012	Et euh, puisqu'elle habite à Narbonne en fait, hun! 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 !
247GD 11 juillet 2012	Ouah, 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)
249GD 11 juillet 2012	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

Gaëlle montre comment naît doucement dans le cocon familial, la singularité. Mais ce qu'elle retire 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. 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..., 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 atterrée, 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 dégoûtée ; 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 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 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...
--------------	---

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, des conceptions étriquées de l'art, des conceptions vieillottes des fois....
----------------	--

Les enseignants craignent la rencontre avec les œuvres, nous dit Gaëlle. Ils « culpabilisent », ils y viennent « en reculant », ils disent n'y « rien connaître ». Mais dans la mesure où ils entrent et font confiance au médiateur, il apparaît qu'ils reviennent. Pour Gaëlle, ce serait les limites de leur connaissance en art qui les freinerait. Cette idée de la rencontre avec l'œuvre est ancrée dans des habitudes qui, d'après Gaëlle sont « vieillottes », mais tenaces. Gaëlle trouve souvent par le biais des élèves à faire lâcher ces idées reçues aux enseignants : « il faut qu'ils lâchent des idées reçues, des conceptions étriquées de l'art, des conceptions vieillottes des fois... ». Elle signale cependant des comportements intéressants d'enseignant, qui devant la situation pédagogique de devoir faire rencontrer des œuvres, arrivent au FRAC en « aveugle » avec la classe. Ils font confiance et vont parfois jusqu'à accepter de participer à une formation pour être éclairés. Gaëlle a son idée sur ces comportements : « ..., moi je dis qu'ils cherchent à connaître le plaisir que les élèves ont eu plus facilement ». La recherche

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

56GD mai 2011	Il n'y en a pas non, non, non je ne vois pas d'idéale 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 sur... Préparer, ça veut dire pour moi, alors peut-être ce « <i>prêt à s'ouvrir</i> », ça j'en suis sûre ! Quel dispositif met en place cette capacité ? Là je crois qu'il n'y en 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 !
---------------	--

Une expérience esthétique au cœur du lieu de l'art : les disciplines artistiques motivent

277GD 11 juillet 2012	Ouahh 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 !
279GD 11 juillet 2012	Ensuite ils ont fait un travail d'une heure sur le mouvement,
281GD 11 juillet 2012	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
283GD 11 juillet 2012	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 volée, quoi, ce qui paraît assez exceptionnel avec des enfants !
285GD 11 juillet 2012	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
287GD 11 juillet 2012	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,
289GD 11 juillet 2012	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 fabriqués quoi en quelque sorte !

Gaëlle expose une situation dans laquelle elle intervient au FRAC qui a fait se développer sur 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.

289GD 11 juillet 2012	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 fabriqués quoi en quelque sorte !
290MEP 11 juillet 2012	Ouahh ! Ouahh ! D'accord ! D'accord, ça donne un élan supplémentaire
291GD 11 juillet 2012	Ouahh
292MEP 11 juillet 2012	D'accord ! un effet de curiosité quoi
293GD 11 juillet 2012	Ouahh voilà, ça rend curieux, exactement !
294MEP 11 juillet 2012	Ça rend curieux ! D'accord ! D'accord ! Et
295GD 11 juillet 2012	Et une attention inestimée, parce que au bout de 2 heures t'as les enfants, qui vont rester 10 minutes devant chaque pièce !
297GD 11 juillet 2012	Déjà 2h d'attention pour des enfants ça semble infaisable et ben c'est faisable, finalement parce que, on les a motivés quoi !
298MEP 11 juillet 2012	C'est performant, ouahh ouahh ou ça nous paraît infaisable, mais c'est faisable !
299GD 11 juillet 2012	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 !
300MEP 11 juillet 2012	Quelque part ! On peut peut-être pas le, le ?
301GD 11 juillet 2012	Si, oui, si, si !
302MEP 11 juillet 2012	Mettre en mot réellement, mais en tout cas c'est visible ?
303GD 11 juillet 2012	Oui, nettement, oui !

La visite guidée sans objectif : passivité, amusement, ennui

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'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
----------------	--

	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'amuse, 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/.../
--	--

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 guidée 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.

36 GD mai 2011	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...
----------------	--

2c) Les fonctions de l'art : Comprendre le monde ; Œuvre s'ancre dans l'humanité

Fonction de l'art et de l'œuvre

160MEP 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 ?
161GD 11 juillet 2012	Élever l'esprit !
162 MEP 11 juillet 2012	Élever l'esprit! D'accord! D'accord, c'est clair au moins!
163GD 11 juillet 2012	Ouah, ouaih, ben oui quand même, elles sont là pour nous faire réfléchir quoi !
164MEP 11 juillet 2012	Ça part sur la pensée de l'humain
165GD 11 juillet 2012	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, je leur demande « à quoi ça sert une œuvre d'art ? » alors je m'amuse y me dise à décorer, 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'élever l'esprit ! quoi !
167GD 11 juillet 2012	D'ailleurs c'est, voilà une réponse claire !

La fonction principale pour Gaëlle est donc clairement donnée : « élever l'esprit ».

14GD mai 2011	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 !
---------------	---

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 leur 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 ». Elle utilise des termes forts et colorés pour exprimer ce qu'elle a observé de leur état émotionnel : « émotifs, sensibles, forts, violent, refus, violence, extrême, agressive ». Elle ne cache pas non plus que face à cet état émotionnel, la rencontre avec l'œuvre est un véritable combat ; il faut des « armes pour combattre ».

Conception de l'art, de la vie

20GD mai 2011	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 « tutorée », tu vois, et que tu te 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 dire, (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'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 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 tire aujourd'hui sa « passion ». Cette passion est grandissante et prégante à tous les instants : elle « taraude ». Le terme semble fort, mais il est soutenu dans l'entretien par l'adjectif « positif ». Cette passion ne la ronge pas, mais plutôt, bien au contraire l'apaise : « un bien fou ». Le résultat pour Gaëlle est tel, qu'elle semble avoir changé une conception de la vie, un rapport au monde plus serein : « 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 ».

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, un bénéfice personnel, découvre, aller vers les autres avec sa passion, (volonté de convaincre) raisonnement ».

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 ». Cette conception lui apporte la sérénité et en même temps qu'elle se construit, elle nécessite un travail sur soi : « je crois qu'il y a un bénéfice personnel, mais il est à chercher, il ne se trouve pas comme ça... ». Elle gère à partir de sa conception personnelle, les manières de faire des rencontres avec l'œuvre. Quelques exemples sont avancés : « 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 ».

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...
24GD mai 2011	Oui le plaisir de transmettre et le plaisir de la rencontre avec l'œuvre, ce n'est pas palpable...

Gaëlle utilise deux termes intrigants qui donnent un aspect de flottement, voire de souplesse à la rencontre avec l'œuvre : « 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 ».

Qu'est-ce que l'art ?

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.
----------------	--

La définition donnée par Gaëlle

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 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 t'en
---------------	---

	<p>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 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 !</p>
--	--

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

Casser la gueule à l'art contemporain

14GD mai 2011	<p>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 !</p>
---------------	--

L'art contemporain est pour Gaëlle une sorte de réceptacle de la violence (HEINICH, 1998).

44 GD mai 2011	<p>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/.../</p>
----------------	---

Les personnes qui s'engagent dans les rapports aux œuvres, dans les relations, ou plus spécifiquement dans les rencontres d'œuvres, trouvent des réponses à la question générale de l'art, d'après Gaëlle. L'enseignant qu'elle accueille cherche à mettre les élèves en porte-à-faux, à déplacer leur regard et leur point de vue stéréotypés. La solution d'emprunter à un autre registre de l'art, un autre domaine, celui de l'expression dramatique et chorégraphique, donne aux élèves des possibilités de sortir de leur environnement personnel et leur point de vue.

47GD 11 juillet 2012	<p>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 !</p>
----------------------	---

49GD 11 juillet 2012	Et là, Layla elle t'enlève tout ça, quoi, tu vois ce que je veux dire
51GD 11 juillet 2012	T'as plus d'appréhension, tu te dis, bon, ben je prends les choses comme elles viennent et petit à petit elles vont arriver à moi , on sait pas quand mais à un moment donné, elles vont arriver ! quoi !

Nous avons 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, un lâcher prise : « je prends les choses comme elles viennent, et petit à petit elles vont arriver à moi ».

69GD 11 juillet 2012	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,
71GD 11 juillet 2012	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, découp..., 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,
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 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 !
----------------------	--

Elle amène progressivement dans la rencontre la sensibilité et le niveau de sensibilité de chacun. Elle 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 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 finalement ?
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 censé 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, fait 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 concerne 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 touche cette représentation, qui, pour Gaëlle est facteur d'émotions, et porte une énergie, une force, en elle, qui attire ou révolte, 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. Prenons juste un exemple, *la flagellation* de Piero Della Francesca, soulève et répond à un problème de l'époque, tout en prenant prétexte 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.

La flagellation du Christ Piero Della Francesca, Galerie Nationale Delle Marche, Urbino, 1444, environ.

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	<p>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 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 !</p>
---------------	--

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	Ouah ! Parce qu'une œuvre, le corps bien sûr, bien sûr c'est, enfin oui le corps tu vois quand tu te fais la <i>Spirale Jetty</i> , 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 !

L'œuvre développe avec son environnement des relations qui lui donne du sens. 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 in situ, 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.

Spiral Jetty, Smithson, 1970, désert de l'Uta Etats-Unis.

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 ce qui lui semble nécessaire pour comprendre l'œuvre dans son lieu. L'installation de l'œuvre peut avoir été dirigée par un ensemble de textes, de documents, de 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

environnant, 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 avons 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 ?

Connaître les œuvres signifie 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 percuté (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	Ouah 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 aime 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 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 !
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 leuleu, 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...

¹⁷⁸ BUREN Daniel, *Les colonnes*, Palais-Royal, Paris 1985 1986.

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 ?

L'installation

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 !
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	Ouahh voilà ! C'est une
379GD 11 juillet 2012	Non ! C'était je crois à Copenhague
380MEP 11 juillet 2012	Ah tu l'as vu à Copenhague toi, d'accord ?
381GD 11 juillet 2012	Donc voilà ! Je crois que le lieu s'appelle Arken ¹⁸⁰ 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'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 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 Copenhague.

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 <u>Mika ROTTENBERG</u> , 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 <u>GONZALEZ-FOERSTER</u> à <u>Narbonne</u> , 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 médi... disons que moi les 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 !

¹⁸⁰ Lieu d'art à Copenhague :

Dominique GONZALEZ FOERSTER, Repulse Bay, 1999, installation à Narbonne, l'œuvre appartient à la Galerie Jennifer Flay.

3b) Matérialité de l'œuvre : l'œuvre authentique/vs/ les reproductions

La pratique permet d'avoir accès en partie à la matérialité de l'œuvre.

28GD 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...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, 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...
---------------	---

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 ». D'aborder les œuvres nécessite immanquablement de croiser les pratiques artistiques autour de cette œuvre. La matérialité de l'œuvre est mise en relief et cette opinion face à la pratique, elle dit aussi la détenir par son expérience universitaire : « ma formation universitaire, je me préparais à être prof ». Mais la rencontre avec Layla Moget, n'a fait que grandir et s'affirmer cette opinion sur la nécessité d'une pratique artistique : « 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 ».

46GD 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 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 soulever 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 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-elles ?...
---------------	---

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 soulever, 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 ou 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.

52GD mai 2011	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..., 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 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 ou ses couleurs, ses dimensions, dont le poids et la masse, et enfin ce qui nous permettra de repenser sa fonction.

Gaëlle décline quelques activités possibles d'ailleurs : « dire, écrire, réfléchir tout haut, dessiner, croquer, collectionner, ordonner, organiser des réseaux entre les œuvres de l'expo par exemple » et plus loin dans l'interaction suivante en donne les objectifs.

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'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 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'amuse, 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/.../
36 GD mai 2011	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...

La pratique peut donner lieu à des recherches ; Gaëlle le 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 forts, plus confiants. Elle peut accompagner (élèves ou adultes) l'esprit, la pensée dans un « cheminement ». La pratique ne permet pas vraiment de « mieux comprendre », mais elle participe au fait qu'on minimise le problème de comprendre l'œuvre, au profit de chercher dans la rencontre à entrer dans l'œuvre : « on a le sentiment de moins passer à côté de l'œuvre ». La pratique a également le pouvoir de nous entraîner à aller plus loin, plus en profondeur : « ce sentiment de dire j'essaie d'aller plus en profondeur ». Cet ensemble proposé par Gaëlle montre à quel point elle tient à la pratique artistique devant l'œuvre. Les objectifs sont clairs et les bénéfiques pour les adultes, et par conséquent pour les élèves, sont nets.

Les réseaux d'œuvres créent de la culture

76GD mai 2011	C'est ce que nous faisons, ou essayons de faire tous les jours... A partir d'une sélection d'œuvres originale 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...
---------------	--

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 se 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 »

Il faut aider les élèves à trouver les mots justes

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 définis l'émotion en même temps, c'est ça l'utilité, nous toucher, nous prendre des larmes intérieures, des cris inaudibles... (<i>plus bas</i>) 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 déplaisir 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 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 face 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

Privilégier le lien avec l'artiste

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 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 rencontre 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.

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'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 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'amuse, 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/.../
--	--

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 IX^{ème} et XIV^{ème} 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'amaigrissement symbolique de l'architecte, qui est signifié avec son rouleau à dessin, en est un exemple

Présence de l'artiste

319GD 11 juillet 2012	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
-----------------------	---

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 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 !
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 !

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 !
332MEP 11 juillet 2012	Oui, si, si, puisque les étudiants de l'UE de diversification, ont vu et travaillé dans cette exposition au FRAC en 2012 !
333GD 11 juillet 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 !
335GD 11 juillet 2012	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 §
337GD 11 juillet 2012	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 §
339GD 11 juillet 2012	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,

341GD 11 juillet 2012	Et finalement, au bout du compte, tu les fais de façon naturelle, mais qui finalement, sont
342MEP 11 juillet 2012	Y a une intention derrière ?
343GD 11 juillet 2012	Inconsciente mais elles sont là
344MEP 11 juillet 2012	Oui y a une intention qui a été peut-être oubliée quoi ?
345GD 11 juillet 2012	Oui !
346MEP 11 juillet 2012	Ou peut-être inconsciente, y peut y avoir des intentions complètement inconscientes au niveau des artistes, moi je pense
347GD 11 juillet 2012	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 !

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.

349GD 11 juillet 2012	J'essaie quand même d'être le plus fidèle possible à ce que dit l'artiste,
-----------------------	--

Gaëlle se garde une marge dans laquelle elle reste le plus près possible de ce qu'elle connaît 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

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 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...
--------------	---

Médiation, tâche accompagnement des enseignants dans les activités de rencontre avec l'œuvre, sont nombreuses et importantes : La médiation c'est la maîtrise des objectifs et de faire passer l'œuvre.

14GD mai 2011	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 !
---------------	---

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 ». Chaque élément qui constitue l'œuvre, peut être pris séparément et étudié, analysé, mais cela ne veut pas dire qu'elle détruit la cohérence de l'œuvre, ni que l'œuvre est décortiquée, exsangue, et que le sens disparaît ; elle précise que l'ensemble se construit, plutôt, parce que dans son idée, elle cherche à ajouter élément après élément.

Pour une efficacité de la rencontre, être sans faille

14GD mai 2011	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 !
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 pêchent 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 histoires 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'il pouvait 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 manières 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 péda... 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 originale 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...
--	---

Tout d'abord il est nécessaire que les enseignants connaissent le patrimoine qui les entoure. 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 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 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 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 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 !
---------------	--

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 paraît 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 clefs 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, euh 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 §

315GD 11 juillet 2012	Euh quelque chose qui se réveille , en quelque sorte, tu vois !
-----------------------	--

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

Avoir la chance d'avoir rencontré quelqu'un qui m'a montré ce qu'était l'œuvre : Les Moget et le LAC

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 dégoûtée ; 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 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 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 retrouvée donnée 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 transférer elle aussi aux autres, de donner aux autres ce qu'elle voyait dans les œuvres ? Derrière d'ailleurs cette phrase, Gaëlle laisse un moment de silence. Est-elle émue elle-même de ce qu'elle vient de dire ? Ressent-elle 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 pensons 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 la 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

Changement de point de vue, d'attitude, revirement

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 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 ...
----------------	---

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 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 ». 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, oui l’affiche et le texte de l’affiche les intriguaient 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 des enseignant n’est pas nettement outillée 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 décortiquer ». 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/.../
----------------	---

L’engagement des enseignants, ou même des élèves, puisque Gaëlle parle de « personnes », est un point fort dans la rencontre avec l’œuvre. Si cet engagement est décidé, il donne la motivation pour comprendre « les personnes qui se sont engagées dans l’idée d’y voir plus clair », ou tout au moins « y voir plus clair ». Mais ce que dit Gaëlle c’est que ces personnes y ont trouvé les réponses aux questions qu’elles avaient. Cependant Gaëlle se reprend sur ces certitudes, en minimisant les effets de l’œuvre, et en relativisant le côté positif : « après je me situe aussi et sans doute dans, enfin peut-être aussi pour les gens qui sont suffisamment ouverts pour pouvoir accepter cela ! ».

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 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 !
---------------	---

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

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 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.

SYNTHESE

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 transfère la même éducation 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.

Item 3 : Elle définit le plaisir comme « fluide », « liquide », « instable », entre « attirance et répulsion », non palpable et pourtant elle dit pouvoir le transmettre lors de la rencontre avec l'œuvre.

Il faut dédramatiser et non désacraliser l'œuvre.

Item 4 : 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. La rencontre avec l'œuvre est un parcours qui doit être préparé ; ce parcours comme une traversée, tout en préservant une part d'autonomie doit être accompagné. Cette rencontre doit bénéficier de temps (durée) pour être complète.

Item 5 : Les enseignants convoitent la recherche d'un plaisir qui a conquis les élèves, et qu'eux-mêmes aimeraient partager. Donner accès à l'œuvre est important, pour cela, il est possible de transférer, donner, partager, offrir cette rencontre avec l'œuvre. Les enseignants sont les moteurs dans ces actions. Gaëlle pense que si l'on apprend à connaître les lieux de l'art, on travaille sur la rencontre, car ces lieux peuvent distendre le temps, le « dilater », pour justement nous aider à prendre le temps pour regarder.

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 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'écrin 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 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 de la rencontre et évacué ces idées reçues.

Christine le 10 septembre 2011

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 2	1	Histoire personnelle liée à l'administration
2 à 21	2	Des gestes professionnels d'organisation, de mise en place de dispositifs pédagogiques
22 à 25	3	Reconnaissance professionnelle de l'administration
26 à 46	4	Formation personnelle, formation professionnelle, tuteur de stage
47 à 64	5	Apprendre par l'expérience, savoir dire où on en est
65 à 95 :	6	Didactique des arts plastiques, pratiques plastiques et production plastique, didactiques des arts plastiques
96 à 99	7	Implication des élèves dans leurs production : créer et être autonomie
100 à 113	8	Les autres, les enseignants, le regard des autres, être à l'aise vis-à-vis de ce regard
114 à 130	9	L'emploi du temps, trouver une classe
131 à 165	10	Mis en place du projet de film, organisation des élèves dans la classe pour le réaliser le documentaire
166 à 195	11	Documentaire, tournage, filmer les difficultés
197 à 206	12	Connaitre l'établissement pour gagner du temps
206 à 216	13	Fin de l'entretien.

Christine le 5 janvier 2012

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 8	1	Emploi du temps
9 à 20	2	L'importance de la reconnaissance des parents et leur implication : intérêt de ce que font leurs enfants
21 à 32	3	Voir la discipline des arts plastiques autrement, montrer autrement la discipline
33 à 44	4	Confrontation des arts plastiques et de l'histoire des arts : le problème du temps
45 à 50	5	Du temps pour se régaler : pratiquer, faire
51 à 68	6	Les bases sont difficiles à appréhender : chercher un réseau et rendre cohérent
69 à 82	7	Le beau, l'objet et le beau : des conceptions personnelle de l'art
83 à 106	8	Le temps face aux injonctions des programmes
107 à 114	9	L'enseignement des arts plastiques, la place du dessin
115 à 120	10	la formation, l'autoformation
121 à 133	11	L'expérience de plasticienne, n'est pas nécessaire pour comprendre la difficulté des élèves, il faut prendre du recul de la distance
134 à 160	12	La première œuvre d'art rencontrée /
161 à 180	13	La médiation de l'œuvre au musée (avant et après), on peut apprendre et comprendre de la médiation, si on a les bonnes choses
181 à 202	14	Aller plus loin, se former toujours
203 à 228	15	Voir le résultat de son travail auprès des élèves, évaluer son travail, le changement des élèves et le sien
229 à 236	16	L'expérience personnelle et professionnelle, antérieure
237 à 254	17	L'apport des œuvres
255 à 287	18	La technique pose un problème pour l'enseignant qui ne sait pas, il existe des aides individuelles (différenciée)
288 à 316	19	Un problème pour les élèves apprendre et comprendre la différenciation entre le beau et le bien fait
317 à 320	20	Gérer l'hétérogénéité des élèves et leur diversité dans les demandes /
321 à 346	21	Le cas d'un élève
347 à 361	22	Le savoir de l'enseignant : la technique un savoir complexe, les savoirs disciplinaires /
362 à 382	23	La pratique plastique un dilemme : faut-il savoir faire pour faire faire aux élèves ?
383 à 414	24	Organisation des séquences ; les dispositifs différents : l'atelier ; varier les séquences en fonction des dispositifs ; gestion des imprévus ; changement de posture, plus souple, plus adaptée
415 à 485	25	L'artiste a sa place dans la classe ; relation artiste, élèves, enseignants, équipe ; dispositif
486 à 528	26	Travail préparatif autour de la démarche de l'artiste
529 à 558	27	Histoire d'un jouet à faire des œuvres : faire des Pollock
559 à 601	28	Retour sur la vidéo d'artiste : cibler les actions pour les élèves sur les changements de posture de l'artiste
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 définition 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.

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

143CC 5 janvier 2012	Franchement moi, les lères œuvres que j'ai vues, c'est parce que j'avais une amie, qui était peintre, qui l'est toujours d'ailleurs !
149CC 5 janvier 2012	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 !
151CC 5 janvier 2012	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 !
159CC 5 janvier 2012	C'est vraiment, là où tu existes, où tu t'affirmes, où tu commences à vouloir, développer ta personnalité
173CC 5 janvier 2012	Mais je me dis, non de non, tout ce temps perdu, pour rien, parce que,
175CC 5 janvier 2012	Parce que j'ai pas eu les bonnes choses au bon moment, etc., etc.,

La première œuvre rencontrée pour Christine est une œuvre en devenir. En effet son amie lui montrait ce qu'elle peignait : « les lères 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 travaille 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 regardeur derrière l'artiste qui s'exécute.

La première œuvre rencontrée : des premiers cours d'arts plastiques à l'œuvre

109CC 5 janvier 2012	Moi l'art plastique, j'ai commencé à l'apprendre ici, mais nulle part, ailleurs avant, hun !
112MEP 5 janvier 2012	C'est vrai ? Et les premières œuvres rencontrées ?
113CC5 janvier 2012	Ici !
114MEP 5 janvier 2012	C'était ici, aussi !
115CC 5 janvier 2012	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
117CC 5 janvier 2012	Mais, si tu veux, parcours scolaire
119CC 5 janvier 2012	Rien, même pas au lycée, que dalle,

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.

103CC 5 janvier 2012	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,
105CC5 janvier 2012	Alors ils étaient souvent doués en dessin !
107CC 5 janvier 2012	Tu admirais ton prof parce qu'il était bon en dessin, etc., etc., mais toi, t'apprenais rien, tu faisais rien, rien

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 des 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 collèges doivent se situer dans les années 70-74. C'est une charnière entre la fin des programmes accés sur le dessin, les représentations figuratives et géométriques les techniques¹⁸¹, 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'art 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 admirais ton prof parce qu'il était bon en dessin, etc., etc., mais toi, t'apprenais rien, tu faisais rien, rien ». Christine insiste sur la partialité de cet enseignement « alors ils étaient souvent doués en dessin », qui n'offrirait 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 différente 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

145CC 5 janvier 2012	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)
----------------------	--

Christine nous a envoyé par mail le travail d'un élève. Nous pensions qu'il s'agissait de préparation qu'elle étudiait plastiquement. Nous nous sommes trompés sur l'auteur : « c'est ce que j'ai mis, d'ailleurs, c'est pas pour rien que j'ai mis ça, dans le mail ça pouvait pas être moi ». Christine ne pratique pas, c'est-à-dire qu'elle n'a pas reçu la formation de plasticien que reçoivent les enseignants dans les universités et écoles. Elle ajoute : « je t'ai dit, ce serait trop beau ». Elle ne dit pas clairement que cette formation lui manque, personnellement, elle en rit : « non moi je ne pratique rien (rire) ». Elle explique comment elle détourne cette difficulté un peu plus loin dans l'entretien.

365CC 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 !
369CC 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,
370MEP 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
371CC 5 janvier 2012	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 !
377CC 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 !
379CC 5 janvier 2012	Alors des fois je me dis c'est ça ! Après tout pourquoi pas, avec le temps, j'apprendrais !

D'abord elle déclare qu'elle n'en a plus vraiment envie : « 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.

¹⁸¹ *Du dessin aux arts plastiques Repères historiques et évolution jusqu'en 1996* de Marie Jeanne BRONDEAU-FOUR et Martine COLBOC-TERVILLE Educnet, sur tous les sites académiques. Ces questions sont traitées dans la première partie, chapitre 3, didactique des arts plastiques.

Finalement on comprend qu'en observant les élèves, elle apprend « pour m'enrichir de l'autre en regardant ça me va ».

371CC 5 janvier 2012	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 !
----------------------	--

D'ailleurs c'est de cette manière qu'elle a rencontré les premières œuvres, puisque'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, ».

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu

Apprendre à gérer les connaissances sur l'œuvre : on ne les a pas toutes

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)
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 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...
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 moi qui me juge intérieurement, qui rigole, intérieurement
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

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 puise 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 ». C'est le moyen qu'elle a trouvé pour que cette pratique ne lui pèse pas. D'ailleurs elle dit que les œuvres servent à la rassurer : « c'est rassurant » pour qui n'a pas les connaissances techniques. Cependant, nous comprenons que ce que nous dit Christine, est aussi l'expression d'un manque, car elle ajoute : « 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

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 !

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'aise dans le lieu de l'œuvre

Il faut savoir ce qu'on vient faire au musée.

134MEP 5 janvier 2012	Et donc la 1ère œuvre vraiment que t'as rencontré, dans un musée, ça, tu te souviens de ça ou pas ?
135CC 5 janvier 2012	Euh, c'était pas dans des musées, c'était plus dans des galeries,
136MEP5 janvier 2012	Dans une galerie, d'accord ?
137CC5 janvier 2012	Ouah ! Dans les musées j'y allais pas, j'y comprenais rien !
139CC 5 janvier 2012	Je suis comme les gosses, §§§, ces petits bouts, ils ne comprennent pas

161CC5 janvier 2012	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
163CC 5 janvier 2012	Mais si avant on t'as pas expliqué ça, si on t'as pas appris, à regarder les choses autrement, ou, eh ben tu sais pas

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.

Travailler la rencontre avec les œuvres permet d'apprendre des comportements dans les lieux

105 MEP 20 juin 2012	Donc ce serait le rôle d'éducateur en fait ?
110CC 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 3 ^{ème} à la DRAC,
112CC 20 juin 2012	donc il m'a demandé si moi, 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 !
114CC 20 juin 2012	Avec des questions, toutes ces questions !

Christine 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 cours 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.

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

287CC5 janvier 2012	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 sur place...
289CC 5 janvier 2012	Oui, oui, oui, je vois ça !
291CC 5 janvier 2012	Ça vaut rien !
293CC 5 janvier 2012	Qui me demande, madame pourquoi vous m'avez mis 15 ? Par exemple, tu vois !
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 !

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 sur place ». 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 ce *techniquement bien fait* : « j'arrive à répondre, 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 ».

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.
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 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,

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 ». Les paysages, les portraits, le figuratifs restent comme des représentations du *beau* ancrées qui excluent d'autres représentation, Soulages, par exemple : « devant un Soulages, on est encore devant des restrictions, oui c'est fou ça ». Nous avons développé cette question dans le chapitre 2 de cette thèse. Il semble que la modification de ces conceptions nécessite un engagement et un investissement dans les formations spécifiquement tournées vers l'éducation à l'art, dit Christine : « tu dois gérer en même temps, le cours, la pratique, les références des uns des autres, et il faut ». Elle pense très important cette modification pour éviter d'être dans ce qu'elle constate encore aujourd'hui comme attitude devant la rencontre de certaines œuvres : « on est encore devant des restrictions ». Il faut donc accompagner l'acquisition de cette différenciation dont elle parle entre « technique, beau et bien fait » (287-295, 01/12) et pour Christine, il se fait dans le musée et dans le cours d'arts plastiques : « il faut vachement le gérer avec ce cours, avec cette manière de faire tu vois ». Christine donne d'ailleurs quelques pistes de réponse. Il faut « A gérer en même temps, le cours, la pratique, les références des uns des autres ». Nous pensons qu'elle pose dans cette interaction un élément décisif pour la construction de la conception personnelle des élèves, qui serait la prise en compte de la diversité des élèves : « des uns et des autres », dans leur goût dans leur idée, dans leur réflexion. Christine semble dire que cette responsabilité de construire cette conception personnelle de l'art, appesantit le travail de l'enseignant « 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 ?

73CC 5 janvier 2012	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,
75CC 5 janvier 2012	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
77CC 5 janvier 2012	Pour arriver à ce que eux, et ça y est, ils ont posé les trucs, tu vois,
79CC 5 janvier 2012	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.



Objet apporté par l'élève, photo prise par Christine

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)
-----------------	--

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 entraient 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 » ?

Pour Christine, apprendre par l'expérience et apprendre les œuvres se font par l'expérience de la rencontre

611 CC 5 janvier 2012	Parce que je leur ai dit, « vous savez que ça n'est pas un dessinateur ! ça », « ouai, 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

Conception de l'histoire de l'art personnelle : on peut interpréter l'œuvre, mais on ne peut pas réinterpréter l'histoire de l'œuvre

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
-------------------	---

	travailles 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 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
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 !
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, t'arrives à leur faire...vraiment ils peuvent pas s'habituer à une séquence...tu vois

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 le cache pas : « que d'un sujet à l'autre, t'arrives à leur faire...vraiment ils peuvent pas s'habituer à une séquence...tu vois ».

Abstraction contre figuratif

886 CC 5 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 !
888 CC 5 janvier 2012	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 » !
890 CC 5 janvier 2012	Parce que, y en a toujours un, qui te dit ça
892 CC 5 janvier 2012	Oui ben « c'est intéressant ce que tu dis, ben ça va nous permettre de donner la définition de l'abstrait »
894 CC 5 janvier 2012	On en a profité, tu vois, je l'ai repris comme ça,
896 CC 5 janvier 2012	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 !
898 CC 5 janvier 2012	Ça me plait ou ça me plait pas ! C'est même pas
900 CC 5 janvier 2012	Ça fait pas partie du sujet quoi !

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 « ouaih, 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.

906 CC 5 janvier 2012	Ça permet de dire que ça ressemble quand même à quelque chose !
908 CC 5 janvier 2012	T'es en train de dire que justement ça ressemble à quelque chose ! Qui pour toi représente le « rien » !
910 CC 5 janvier 2012	Ça permet aussi, parce qu'alors, c'est les réactions, assez classiques ça, je dirai !
912 CC 5 janvier 2012	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
914 CC 5 janvier 2012	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
916 CC 5 janvier 2012	Ça alors c'est, terrible ! Mais c'est difficile, c'est difficile dans un premier temps pour eux,
918 CC 5 janvier 2012	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 !
920 CC 5 janvier 2012	Alors absolument rechercher à quoi ça ressemble ? Tu y trouveras pas grand-chose !
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 complètement les choses, c'est-à-dire que la couleur rouge, ça me peut me faire penser au

	sang, voilà
--	-------------

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" ¹⁸² ». 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 « ouai, 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 trucs 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

Le choix de la pratique plastique

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 rigolait ! 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
12 CC 10sept 2011	Pendant le premier trimestre on s'est régalé 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 aspects 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 explique tout l'intérêt dans sa proposition : « le premier trimestre on s'est régalé 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

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
-----------------	--

¹⁸² 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 voit 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 apparaît aux yeux des élèves comme invisible, voir incompréhensible.

Comment faire avancer avec les élèves ? Les questions de réseau d'œuvres par exemple ?

245CC 5 janvier 2012	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
247CC 5 janvier 2012	Je me dis toujours est-ce que je les amène, pourquoi est-ce que je peux pas les amener plus loin ?
249CC 5 janvier 2012	Parce que ça c'est moi qui le sent, c'est pas eux !
250MEP 5 janvier 2012	Mais quand tu dis t'es à court, t'es à court de quoi, t'es à court d'œuvres ? A court de sujet ?
251CC5 janvier 2012	A court de, d'idées et d'œuvres, quand eux, ont une idée et comment, moi je peux les tirer, autrement sur leur idée !
252MEP5 janvier 2012	Donc c'est quoi, c'est les œuvres, qui manquent, c'est les références ?
253CC 5 janvier 2012	Non, pas que ça, les réseaux plutôt, ça oui, mais pas toujours ça ! Parce que ça c'est facile d'aller chercher,
255CC 5 janvier 2012	C'est de me dire, techniquement, comment je pourrais le faire progresser, là dedans, qu'ils aillent chercher eux !

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'où 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 »

53CC 5 janvier 2012	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, bien tu vois comme ça ! Alors après je le leur ai fait faire un petit exercice mais pratique, mais sûr et tu vois, nickel ! Je leur ai donné un support pour qu'ils aient ça dans leur cours, tu vois,
55CC5 janvier 2012	Eh ben ça y est ! T'as posé quelque chose !
57CC 5 janvier 2012	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
59CC 5 janvier 2012	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,
61CC 5 janvier 2012	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'essaie 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

Mais 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 apparaisse : « c'est fantastique ». Elle accorde les œuvres entre elles en leur donnant un support : « donné un support pour qu'ils aient ça dans leur 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.

3b) Matérialité de l'œuvre : l'œuvre authentique/vs/ les reproductions

Œuvre authentique et reproduction : un amalgame entre reproduction, œuvre et image

189CC 20 juin 2012	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 ?
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,... peur 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 connaît, 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 gérée 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 donné !
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 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

Christine évoque un nœud 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 horizontalité

511 CC5 janvier 2012	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
512 MEP 5 janvier 2012	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 découline !
513 CC5 janvier 2012	Ah c'est dans l'autre sens !
514 MEP5 janvier 2012	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
515 CC5 janvier 2012	Ah ça c'est pas mal
517 CC 5 janvier 2012	Là on travaille sur l'orientation

Dans la présentation et le choix des œuvres qu'elle fait rencontrer aux élèves, Christine varie les modalités de présentation, les médiums. Dans cette intervention, elle propose une autre ouverture à l'œuvre de Jankson Pollock : « avec Pollock, on va voir horizontalité et verticalité ». Le passage du mur au sol de l'œuvre a changé sa manière de peindre. Christine tente de faire comprendre cette démarche en mettant les élèves en pratiques : « Là on travaille sur l'orientation ». L'orientation horizontalité verticalité va induire un certain nombre de techniques, de pratiques ensuite et enfin de démarches. L'approche de l'une ou de l'autre des dimensions changera le résultat. D'après le choix d'œuvres que Christine fait, elle est en mesure de faire avancer les élèves dans leur production.

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

383CC5 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 où les œuvres elles ont sacrément leur place !
385CC 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,
387CC 5 janvier 2012	Plus t'es nombreux et plus c'est difficile à gérer ça,
389CC 5 janvier 2012	On est trop nombreux, donc alors voilà tu arrives un petit peu de temps en temps, à faire travailler par 2 par 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,

Christine explique qu'elle aime travailler le dispositif pédagogique de type atelier en arts plastiques. Il lui permet de donner plus de souplesse au travail des élèves : « on peut pas faire des choses, d'atelier, tu vois, pourtant c'est un dispositif chouette ». Et elle ajoute un élément important, la place accordée aux œuvres dans ce dispositif : « les œuvres elles ont sacrément leur place ». Elle ne nie pas qu'elle se restreint, car les difficultés d'ordre ergonomiques viennent contrecarrer ces possibilités : « L'atelier, c'est difficile parce que, c'est tout de suite, ça part en live, mais c'est le phénomène de groupe ». Christine ne l'évoque pas, mais lorsqu'elle parle de dispositif d'atelier, elle met en avant des conditions spécifiques de travail : travail en groupe, laisser les œuvres à la portée de chacun, exploration des démarches d'artistes plus abouties. Ce dispositif laisse aussi à l'enseignant la possibilité de prendre du recul sur le travail plastique des élèves. Christine ne parle pas réellement de ces conditions, mais elle déclare seulement en quelques mots qu'elle sait que ce type de dispositif nécessite un investissement de l'enseignant : « Plus t'es nombreux et plus c'est difficile à gérer ça ».

Place et le nombre d'œuvre dans les séquences d'arts plastiques

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 !
--------------------	---

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 parle 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.

1008MEP 20 juin 2012	Ouah ou 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 !
1011CC 20 juin 2012	Parce que ça c'est toujours euh, ça n'arrête pas, c'est inépuisable !
1013CC 20 juin 2012	C'est toujours renouvelé, c'est toujours, toujours y a des choses inattendues
1015CC 20 juin 2012	Y a toujours des choses incroyables, auxquels eux ils vont penser, et toi t'aurais pas imaginé
1017CC 20 juin 2012	Ils vont puiser des idées qui sont géniales, dans le détournement, c'est là où je le vois le plus,

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 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 inmanquablement touchée par les œuvres. Les œuvres sont démontées et réassemblées pour donner lieu à des productions toujours nouvelles : « des choses incroyables, auxquelles 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 démontrent 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 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,
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'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 !
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

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'embêter toute l'année à cause de ça », qui oblige l'enseignant à passer à des gestes de contrôles plus prégnants. 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 !

305CC 5 janvier 2012	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
----------------------	---

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

283CC5 janvier 2012	Ouahh, ouahh ! 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 !
285CC 5 janvier 2012	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...
287CC5 janvier 2012	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 sur place....

Christine nous 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'après elle travailler de cette 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

491 CC5 janvier 2012	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
493 CC 5 janvier 2012	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
495 CC 5 janvier 2012	On, euh, J'ai présenté la démarche et la technique !

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 3^{ème} 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 ! ».

559 CC 5 janvier 2012	Parce que à un moment donné dans la vidéo, on le voit quand il fait tomber sa peinture, tu sais
561 CC5 janvier 2012	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,
563 CC 5 janvier 2012	Alors je leur ai fait remarquer tout ça !
565 CC 5 janvier 2012	Oui, essayer de repérer ! Parce que ça coule à un moment donné, il reste là
567 CC 5 janvier 2012	Il reste, il est parti avec
569 CC 5 janvier 2012	Il bouge ! Et puis après il a construit tous ses trucs, hun ! 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 !
571 CC 5 janvier 2012	Ouahh, ouahh ! Et là 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

Par exemple comment expliquer mieux le geste, si ce n'est par l'artiste lui-même, enfin plutôt ici, l'acteur qui mime l'artiste : « parce que à un moment donné dans la vidéo, on le voit quand il fait tomber sa peinture ». Christine évoque quelques

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, intéressez-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, ce 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

587 CC5 janvier 2012	C'est très drôle, ça construit et ça déconstruit !
591 CC5 janvier 2012	Ah oui c'est génial ! Ce truc j'adore !
593 CC 5 janvier 2012	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 !
595 CC 5 janvier 2012	Oui ! All Over inversé, à l'envers, enfin je sais pas comment dire...
597 CC 5 janvier 2012	Il découvre, il déconstruit,
605 CC 5 janvier 2012	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 !

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

505MEP 20 juin 2012	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 ?
506CC 20 juin 2012	Ouah, 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,
508CC 20 juin 2012	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 saurais !

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 : « Ouah, 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 serein : « il y a le rôle aussi de transférer 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 ».

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

Le travail de préparation : lâcher de temps en temps sur l'imprévu

405CC 5 janvier 2012	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
406MEP5 janvier 2012	Tu pars de l'analyse des productions, alors du coup après ?
407CC 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,
409CC 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 tout ces trucs, alors tu es tout le temps en permanence, en révision permanente, quoi, tu vois

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 ! " ».

L'incident : qu'est-ce qu'il y a madame là-dessous ?

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 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 dessous, en fait c'était tout de suite les testicules bien sûr !
1265CC 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)
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 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)
1273CC 20 juin 2012	Alors je voulais être sûre 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 dérision l'humour, ça m'a pas, c'était foutu son truc, il s'est trouvé coincé, parce que au lieu qu'on rit (rire)

Christine raconte une situation face à une œuvre qu'elle fait découvrir aux élèves. Elle montre comme elle détourne par l'humour, ce qui était probablement une provocation 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 diverses. Christine ne s'attend pas à une remarque : « qu'est-ce qu'il a bien pu voir là-bas dessous, en fait c'était tout de suite les testicules bien sûr ». Elle n'en a jamais eu sur cette œuvre : « j'y avais jamais pensé, et puis franchement personne, jamais un gosse m'avait jamais rien dit là-dessus ». Les bourses de l'animal apparaissent proéminentes, l'élève s'empare de cette œuvre, par ce côté en insistant : « "ça les trucs, les trucs, ronds là" ». Christine provoque elle aussi son élève « ben je dis les trucs ronds, mais je lui dis y a rien de ronds là-dessous » et le détourne de son objectif, « je savais que c'était son idée ». Elle tentait de la déstabiliser, par l'humour : « je lui dis, "eh ben tu le vois pas, mais tu en as pas toi ?" ». Le retour de l'enseignante par rapport au questionnement insistant de l'élève, le renvoie à lui-même : « Il s'est trouvé pris à son propre piège ». Christine cherche à détourner le regard des élèves, afin de les sortir de la provocation adolescente de cet élève, qui ne tourne que sur le sexe de l'animal. Christine finit pas faire de cette œuvre une rencontre perçue par les élèves comme plutôt drôle : « c'est sans

commentaire ». Elle fait taire l'élève, sans pourtant dénigrer ses paroles. Elle profite de la situation, pour le remettre à sa place avec humour.

Victor BRAUNER, *Table Loup*, 1947

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.

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 6 ^{ème} ,
---------------------	--

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.

1288CC 20 juin 2012	Oui y a un jeu quand même aussi, ça dépend comment c'est amené, il faut bien le cibler, tester
---------------------	--

Christine prend ce comportement d'élève comme un jeu : « Oui **y a un jeu** quand même aussi ». Les élèves lui renvoient cette image et elle ne cherche qu'à faire converger les regards vers l'œuvre : « Donc tout le monde regarder l'œuvre ». L'œuvre sert peut-être à ce moment précis de rempart, pour l'enseignant. Mais elle ne veut pas non plus déstabiliser l'élève sans affiner la manière de s'y prendre. Le ton et l'humour canalisent les propos de l'élève : « ça dépend comment c'est amené, il faut bien le cibler, tester ».

1294CC 20 juin 2012	Les 6 ^{ème} , réagissent plus sainement souvent à ce genre de choses !
1295MEP 20 juin 2012	Oui c'est vrai ?
1296CC 20 juin 2012	Que les 3 ^{ème} , c'est pour ça, qu'au 3 ^{ème} il faut trier il faut faire attention,
1297MEP 20 juin 2012	Oui c'est vrai !
1298CC 20 juin 2012	Parce que les 3^{ème} vont réinterpréter et puis ils transforment et puis ça va au-delà du jeu quelque fois, ça peut être perturbant, ça peut être agressif

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 3^{ème} 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 6^{ème} et de 3^{ème} : « 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.

Attitude professionnelle à prendre un pli : Ça ne peut être que toi

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 ... que tu as faites etc ...et ça, ça y a que toi qui le sens et qui le sais ! A un moment donné ! Et tu iras 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 mes pieds nus, si j'ai pas marché dedans avec mes pieds nus, quoi tu vois, comment savoir si c'est chaud, si je mets pas les pieds dedans » ?
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'ont 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 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!

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

21CC 5 janvier 2012	Derrière, les parents suivent, ils sont satisfaits, ça les intéresse, 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 !
23CC 5 janvier 2012	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
25CC 5 janvier 2012	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 !
27CC 5 janvier 2012	Voilà, sinon ça se ré-envolerait de nouveau, je me dis c'est le moment où jamais avec l'histoire des arts !
29CC 5 janvier 2012	De faire un pas, de recaler et de replacer tout le monde

35CC 5 janvier 2012	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
37CC 5 janvier 2012	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 !
39CC 5 janvier 2012	Non, mais, moi je fais les deux
41CC 5 janvier 2012	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 !

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 important c'est 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, es 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

209CC5 janvier 2012	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,
211CC 5 janvier 2012	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
213CC 5 janvier 2012	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 !
215CC 5 janvier 2012	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
217CC 5 janvier 2012	Alors c'est pour ça, que je me dis, là, maintenant, sur cet établissement, j'ai pas de prof précédent, c'est moi,
219CC 5 janvier 2012	Donc là maintenant, j'ai intérêt à voir, moi, ce que je vais valoir dans 3 ou 4 ans, (rire)
221CC 5 janvier 2012	Là, je vais me voir moi, tu vois,

Christine a travaillé dans de nombreux établissements 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

des autres». Elle vient d'obtenir un poste de titulaire en 2012 sur cet établissement et ce changement de poste va cette fois changer la manière de pensée l'enseignement, puisqu'elle va avoir des conditions qui se stabilisent : « il faudra évoluer ». Le travail dans ces conditions est constamment évalué parce qu'il fallait respecter le travail des collègues qu'elle remplaçait : « 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 ». Elle ne pouvait pas non plus vérifier auprès des élèves la portée de son propre travail ; ce qu'elle pourra travailler dorénavant : « maintenant, j'ai intérêt à voir, moi, ce que je vais valoir dans 3 ou 4 ans ».

Ce qu'elle fait pour eux, c'est autant pour elle.

173CC 5 janvier 2012	Mais je me dis, non de non, tout ce temps perdu, pour rien, parce que,
175CC 5 janvier 2012	Parce que j'ai pas eu les bonnes choses au bon moment, etc., etc.,
177CC 5 janvier 2012	C'est vrai ! moi je m'éclate
179CC 5 janvier 2012	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

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 aime 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 différencié sur le travail individuel des élèves, d'un élève

Accompagner les élèves en difficulté : le cas d'une élève redoublante

321CC 5 janvier 2012	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 !
323CC 5 janvier 2012	en plus etc., etc. Donc elle s'est sentie, sa place, elle était pas là, pas du tout, à aucun endroit
325CC 5 janvier 2012	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 ! 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)
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

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 », pour revenir ensuite vers elle une fois la tension baissée : « Et puis voilà et maintenant, elle, alors de temps en temps je vais l'encourager sur son truc ». 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

247CC 5 janvier 2012	Je me dis toujours est-ce que je les amène, pourquoi est-ce que je peux pas les amener plus loin ?
255CC 5 janvier 2012	C'est de me dire, techniquement, comment je pourrais le faire progresser, là dedans, qu'ils aillent chercher eux !

63 MEP 10sept 2011	Oui, ou de dire ben tien 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 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 permettait 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 où 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

902CC 20 juin 2012	Et lâcher à un moment donné ça, parce que une consigne elle est pour tous !
904CC 20 juin 2012	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 !
906CC 20 juin 2012	Chez un autre telle autre compétence tu vois, est-ce que ce serait pas ça la vérité ?

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

179CC 5 janvier 2012	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
181CC 5 janvier 2012	Mais toute seule, t'es toujours aussi, à un moment donné, avec une frustration,
183CC5 janvier 2012	Ce côté frustration que j'ai en permanence, hun, tu vois,
185CC5 janvier 2012	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

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 paraît réjouir Christine qui semble motivée : « parce que je le fais pour eux ». En même temps, elle n'est pas complètement satisfaite, parce qu'elle pense ne pas en savoir assez pour être en profondeur dans l'œuvre ou dans le travail en général. Elle sent qu'elle peut encore avancer dans son développement professionnel : « je vois, ça, je comprends ça, mais est-ce que quelqu'un de plus pertinent, me dirait pas, oui mais attends là, mais tu peux aller encore jusque là... ». Nous pensons que Christine est soucieuse de pouvoir aller plus loin. Elle ne se dévalorise pas, mais elle bâtit petit à petit ses propres manières de faire.

193CC 5 janvier 2012	Qu'il me manque toujours quelque chose, hun, tu vois, mais bon la chance que j'ai moi c'est d'aimer l'esthétique !
195CC	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
197CC 5 janvier 2012	Mais il faut que ça me plaise, je suis curieuse !
199CC5 janvier 2012	C'est de la curiosité, mais je suis capable aussi, de ne pas m'intéresser du tout, alors là
201CC 5 janvier 2012	Mais bon, alors là, je me dis, on peut pas non plus être parfait, être...mais et là, je me dis, vraiment, pour ces gosses, des fois je te les pousse, je te les tiens,
203CC5 janvier 2012	Pour arriver à changer le comportement des élèves et je crois que, j'y arrive assez parce que j'arrive quand même à avoir des cours, tu vois, qui sont, euh

Elle donne dans cette réplique un aperçu de cette construction : « Qu'il me manque toujours quelque chose, hun, tu vois, mais bon la chance que j'ai moi c'est d'aimer l'esthétique ! ».

Elle parle d'une « chance, 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

s'intéresser » : « C'est de la curiosité, mais je suis capable aussi, de ne pas m'intéresser du tout, alors là ». Et elle le revendique « alors là ».

64CC 10sept 2011	Mais je m'en rends 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.
66CC 10sept 2011	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
68CC 10sept 2011	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 ? »
70CC10sept 2011	Et je me rends compte par moi-même que je peux pas lui dire non !

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 eh, 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 chaînes 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 fait bouger ce cadre : « je peux pas lui dire non ».

Changement de pratique pédagogique

718 CC5 janvier 2012	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 refasses un ou quelque chose, ou faire quelque chose de drôle, de nouveau ou de, euh,
720 CC5 janvier 2012	Original, mais se poser des questions dessus, y en avait pas !
726 CC5 janvier 2012	Moi dans ma tête, c'était, pour moi, c'était du travail manuel ! Donc ils sont dans cet état, je les vois dans cet état !
728 CC5 janvier 2012	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 ! »
740CC 5 janvier 2012	Sur la présentation en volume, passer de l'un à l'autre,
742CC 5 janvier 2012	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 ?

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 ». Elle va alors adpoter pour les élèves la même démarche de travail, c'est-à-dire le questionnement : « 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 ? » Ainsi cette démarche de questionnement déplier dans les pratiques pédagogiques et dans les pratiques plastiques des élèves, ouvre sur une attitude questionnante vis-à-vis des œuvres. Cette attitude n'est pas toujours appréciée des élèves « quelque fois ça rechigne au travail ! ».

Prise en compte de tout le chemin professionnel parcouru.

98 CC 10sept 2011	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?!
100 CC 10sept 2011	Oui la peur de ça, mais y a pas qu'avec les élèves, y a vis-à-vis des autres enseignants,
102 CC 10sept 2011	Ouah, 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...
104 CC10sept 2011	Est-ce que c'est eux qui ont un meilleur regard ? C'est pas certain, tu vois, alors
106 CC 10sept 2011	Mais c'est plus une manière d'avoir confiance en soi, voilà !
108 CC10sept 2011	Oui, oui oui là-dessus, oui oui !
109 MEP10sept 2011	Ça y est 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,
110 CC 10sept 2011	Oui, moi aussi ben des fois, je relis, tu vois je reviens sur des trucs de, de... démarrage, ça me fait rigoler...

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?! ».

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 sur 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

SYNTHESE

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 régalaient 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 connaît 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 creuser 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 leur 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 puiser ce qui l'intéresse.

Item 4 : la vidéo est un autre mode de rencontre des œuvres. Elle permet une meilleure prise en 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. 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.

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 amène 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 des imprévus, qu'il doit penser comme des chances de faire résonner 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

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 5	1	Mémoire de master, mise au point
6 à 9	2	Condition d'exercice du métier
10 à 17	3	Croire en l'art, conception personnelle sur l'art : l'art peut quelque chose pour les élèves
18 à 26	4	Les œuvres apportent des compétences
27 à 36	5	La culture des élèves et la tolérance de l'art par rapport à cette culture
37 à 41	6	L'art : jouer avec les dispositifs
42 à 46	7	Problème avec son mémoire : technique
47 à 80	8	Comparaison des formations master et PE
81 à 96	9	Dispositifs plastiques des arts visuels : le matériel mis à disposition ou distribué
97 à 105	10	Dispositif de présentation des productions : respect des élèves / 106 à 108 : conception du beau
109 à 115	11	Donner la liberté de produire
116 à 130	12	Condition difficile d'exercice : le matériel une clef du blocage des enseignants
131 à 144	13	Espace de travail ouvert et libre pour les élèves
145 à 165	14	Changement d'enseignant = changement de manière d'enseigner la discipline des arts visuels, partage de l'espace et des tâches : choc pour les élèves
166 à 171	15	Conception de l'art : la musique tous les jours, comme une routine (sens mélioratif) : s'habituer à écouter
172 à 181	16	Voir autrement les arts plastiques, les arts visuels : changer son fusil d'épaule
182 à 188	17	Didactique des arts visuels plus précises plus professionnelle : changer le « à la manière de... »
189 à 191	18	Spécificité du dessin : changer de point de vue : didactique savante accompagne /
192 à 201	19	Inégalité des dispositifs : le dessin inégalitaire si pas bien posé, voir autrement les élèves : lâcher prise
202 à 216	20	Changer, se rendre compte de son changement : métacognition
217 à 229	21	Préoccupations du mémoire / 230 à 231 : parler de son travail aux autres : exposer
232 à 249	22	Modifier sa pratique : des compétences acquises
250 à 262	23	Conception personnelle : le beau, le fini
263 à 284	24	Gestion de la classe par deux enseignants différents enseignant des disciplines qui de ce fait s'opposent
285 à 293	25	L'enrôlement, l'embrigadement attention à la fragilité des élèves
294 à 297	26	L'art = rébellion, l'art rebelle mais sens positif de rébellion
298 à 305	27	Se fabriquer sa propre conception didactique des arts visuels (réaliser, produire, inventer-dessiner) engendre trois compétences pour les élèves
306 à 317	28	La notion de projet des arts visuels, enrichir par sa propre expérience : voir de plus près les blocages
318 à 325	29	Le matériel : la clef du blocage
326 à 328	30	L'art amène le désordre par extension, mais l'ordre aussi
329 à 336	31	Trouver des œuvres, trouver des reproductions, rendre accessibles les œuvres : la revue d'art
337 à 345	32	Plaisir visible, lisible dans les yeux de l'élève de regarder des œuvres dans une revue
346 à 355	33	La culture des élèves un potentiel à explorer : représentation sociale de l'enseignant sur la culture des élèves
356 à 385	34	Préoccupations du mémoire, difficulté à prendre en compte le travail accompli, le pas de côté
386 à 395	35	Faire est différent d'assimiler, il faut assimiler pour que le développement professionnel soit complet : image du coureur comme symbole
396 à 412	36	Préoccupations pour le mémoire
413 à 431	37	L'intelligence de l'élève : savoir ce qu'on attend de lui pour répondre la meilleure réponse, respect de l'élève
432 à 439	38	Préoccupation du mémoire et de la soutenance
440 à 469	39	L'outil vidéo : outil professionnel pour revoir, reprendre, retravailler les gestes professionnels
470 à 517	40	Lancement de projet autour de la rencontre du patrimoine, œuvres, architecture, jardin, art ancien, lieu d'histoire
518 à 520	41	L'école offre la culture, elle laisse entrer la culture ou elle donne de la culture
521 à 529	42	Le projet art, approche culturelle possible : rencontre avec les œuvres
530 à 539	43	Préoccupation du mémoire : les œuvres n'apparaissent qu'en reproduction
540 à 547	44	Importance du travail didactique relevé par la théorie, les dispositifs de séquence pédagogiques : exemple le matériel qui réapparaît
548 à 553	45	Préoccupation de la soutenance du mémoire
554 à 573	46	Travail avec une tension des élèves : ambiance, gestes professionnels
574 à 603	47	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
604 à 619	48	On peut apprendre des élèves et les élèves s'en rendent peut-être compte
620 à 643	49	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

644 à 655	50	Représentation sociale, le mémoire ce qu'il doit contenir, les références actuelles ou en cours
656 à 664	51	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 prise 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

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	Ouah ouah !
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, eh !
42MEP 20 juin 2012	C'était costaud, quand même déjà, Blueberry ?
43SD 20 juin 2012	Ouah, ouah, je comprenais rien !
44MEP 20 juin 2012	Oui, oui, d'accord, tu voyais les images ?
45SD 20 juin 2012	C'était 13 ans, pré-ado, ado, pré-ado,
47SD 20 juin 2012	Mais voilà c'était esthétique
49SD 20 juin 2012	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 !
50 MEP 20 juin 2012	Ouah ! Et tu te souviens pourquoi, qu'est-ce qui faisait ?
51SD 20 juin 2012	C'était « Esthétique »
52 MEP 20 juin 2012	Esthétique ?
53SD 20 juin 2012	C'était esthétique, ça me plaisait franchement, quoi, j'avais envie de lire ça ! La beauté de l'image

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 »

L'aigle solitaire, Blueberry

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'inhabituel, d'insolite et d'exceptionnel. En analysant rapidement une page de cette bande dessinée, on remarquera la finesse du détail de l'image : les chevaux, les vêtements des personnages, les chevelures. La couleur reste monotone dans des camaïeux 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 ^{ère} , 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,
65SD 20 juin 2012	Et donc je me suis dit, il faut que j'en fasse un peu quelque chose, quoi
67SD 20 juin 2012	Donc du coup j'ai fait le cours d'arts plastiques du lycée
69SD 20 juin 2012	Et là on a étudié Matisse et d'autres !
71SD 20 juin 2012	Kandinsky, tu vois je sais plus dans quel ordre
73SD 20 juin 2012	La première fois c'é...
74MEP 20 juin 2012	Mais ça c'est des reproductions ?

Les parents de Serge l'emmenent, 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 le 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 ».

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

Ensuite les œuvres réelles, authentiques apparaissent : les œuvres de Geneviève Asse. Les bleus de Geneviève Asse l'on marquait.

Geneviève ASSE,
Ligne blanche intérieure, 1971

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,
-------------------	--

Il ne parle pas du caractère abstrait, ou presque abstrait de l'œuvre, mais bien de la couleur, de la délicatesse du tableau : « des petites nuances de blancs », « des dégradés ». Une coïncidence, puisqu'une exposition de Geneviève Asse, se préparait au musée Fabre. Elle aura lieu, quelques mois plus tard, après cet entretien du 24 novembre 2012 au 10 mars 2013. Serge avertit lors de cette exposition, me le signale. Nous constatons tous les deux ce qu'il a découvert de cette rencontre avec la démarche et l'œuvre de l'artiste.

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

205SD 14 sept 2011	Changer ton fusil d'épaule, je renote, disons que quand je cherche la...
209SD 14 sept 2011	Ça traîne 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 !

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.

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 !
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	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
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 !
509SD 20 juin 2012	Et par contre, il faut que les œuvres soient disponibles, et après !
510 MEP 20 juin 2012	Donc en accès ?
511SD 20 juin 2012	Et les laisser être influencés par les œuvres, s'imprégner !
512 MEP 20 juin 2012	Et les laisser s'imprégner de l'œuvre ?
513SD 20 juin 2012	Ouah !

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 maîtrisent 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 percuter le travail, où l'œuvre vient rejoindre le trait de l'élève, les pas de l'élève, accepter que l'œuvre s'intègre, s'inscrive par des effets de ressemblance de forme, de couleurs de signes dans la production de ses élèves, nécessite de la part de l'enseignant une nouvelle posture face à l'œuvre. Il n'est pas question de copie, mais bien d'emprunts à l'œuvre.

Une pratique d'atelier pour accompagner la rencontre avec les œuvres

607SD 20 juin 2012	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)
608 MEP 20 juin 2012	(rire) si, c'est bien !
609SD 20 juin 2012	Toujours à, et voilà après, c'était super, et après quand t'as affronté cette rigidité, t'es meilleur
610 MEP 20 juin 2012	C'est-à-dire qu'en fait, c'était la contrainte du concours qui faisait que...vous étiez
611SD 20 juin 2012	Ben moi, j'avais la tendance à me prendre pour un génie, là tu sais, (rire)
612 MEP 20 juin 2012	(rire)
613SD 20 juin 2012	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

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, elle m'emmer... » et l'interrogeait en même temps, parce que cette formatrice l'obligeait à se confronter aux œuvres. Elle ramenait Serge à une vérité, face aux œuvres et lui éviter d'avoir une pensée « systématisée ».

617 SD 20 juin 2012	Et au début, au début, j'avais pas envie de creuser, tu vois
---------------------	--

Francisca ne pliait pas devant son étudiant, elle l'obligeait à entrer d'une certaine manière dans les œuvres : « « sors de tes systématismes », voilà et donc pour ça elle utilisait « et au début j'avais pas envie de creuser ». Lorsque Serge s'inscrit au concours, il voulait faire ce métier, et les œuvres, du moins pour Francisca, étaient des outils pour travailler les notions : « on mélangeait 3 œuvres et on fabriquait une consigne ».

619SD 20 juin 2012	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
--------------------	--

621SD 20 juin 2012	J'y, y suis allé direct, j'ai pas réfléchi, j'avais déjà réfléchi avant quoi !
623SD 20 juin 2012	Quand j'ai lu la consigne, et vu les œuvres, c'est venu directement !

La réflexion menait auparavant pendant l'année de l'atelier, lui permet d'entrer directement dans les tâches du concours. A 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 1/2 raisin (32.5x50). L'épreuve est rude pour ceux qui ne pratique 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 Francisca 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 MEP 20 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 continue, 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

Prendre le risque de tout donner, pour que chacun ait quelque chose « pour eux »

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 !
--------------------	--

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 maîtriser l'ensemble de la classe.

485SD 20 juin 2012	Ouah c'est ça, mais, en même temps en laissant la liberté aux élèves, parce que sinon, il n'y a pas vraiment, de séance
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	Ouah, 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 maîtrises 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 maîtrise 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 maîtriser 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 : « maîtriser, lâcher prise, donner de la liberté ». La liberté est conditionnée

à la maîtrise, la maîtrise 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'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 questions sur l'œuvre, ils se les posent eux

67SD28 sept 2011	Ouah ! Disons que la, 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 euhhhh, 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 ?

10 SD 14 sept 2011	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,...
12SD 14 sept 2011	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'essaie d'être..., de faire efficace, de pas perdre ceci ou cela, donc c'est pas vraiment une pédagogie de la liberté, globalement tu vois !
14SD14 sept 2011	Alors il y a l'autonomie ça c'est sur ça, ça c'est clair !
16SD 14 sept 2011	Ben voilà, je te parle de ma petite ambiguïté !
18SD 14 sept 2011	Disons que...eh.../.../...Ça peut, ça peut...paraître 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...
19 MEP 14 sept 2011	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 ?
20SD 14 sept 2011	Hum ! Oui ! Oui ! Les élèves pensent souvent qu'ils sont en train de faire une œuvre !
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...

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 gênerait-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 compétence la « relation interpersonnelle ». Pense-t-il à Howard Gardner à ce moment-là ? Il prend appui sur les œuvres contemporaines et sur les artistes pour mettre en place cette situation en classe, mais il n'oublie pas non plus que les élèves ne partent pas de rien. On le comprend lorsqu'il parle de « favorisé » ou défavorisé. Les élèves ont un potentiel, sur lequel il s'appuie. Il n'hésite pas d'ailleurs.

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.

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...
-------------------	--

Qu'est-ce que le beau ?

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 !
--------------------	---

Conception de l'art : le beau, juger le beau, émettre un jugement esthétique.

252SD 14 sept 2011	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 ?

250SD 14 sept 2011	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
252SD 14 sept 2011	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...
254SD 14 sept 2011	Euh hum, mais t'as des enseignants,... j'ai des collègues... y osent pas dire si c'est beau ou si c'est pas beau, ils ne savent pas ce qui 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 »....
255 MEP 14 sept 2011	Tu parles de l'œuvre finie et non finie aussi ?
256SD 14 sept 2011	Ouah ! ouaih j'ai fait une séance là-dessus

Serge nous éclaire sur les paroles d'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 connaissances 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.

258SD 14 sept 2011	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)
--------------------	--

Serge interprète les paroles des élèves, qu'il a interviewés. Il insiste pour que les élèves prennent parti dans leur production, qu'ils s'investissent, qu'ils s'y engagent. Pour cela, il les conduit dans l'affirmation d'un sens critique de leur propre production : « Est-ce que tu penses que tu as terminé ? » pour relayer la question du beau au problème du fini. Il ne mentionne à aucun moment la nécessité de partir du « beau », mais bien de penser le travail en terme de « fini » ou non fini ». Dans ces propos, on voit comment il les accompagne, pour reprendre si nécessaire leur travail, en utilisant des termes plastiques : « support » par exemple.

MICHEL-ANGE. *L'esclave des jardins Boboli*, vers 1519

2b) Qu'est-ce que l'expérience esthétique, qu'est-ce que « rencontrer une œuvre » ?

Rencontrer les œuvres tous les jours : Serge pose une sorte de routine d'écoute de la musique, tous les jours.

166SD14 sept 2011	Mais musique, ça on n'a pas mis, mais moi...je..., je... j'en fais normalement un ¼ d'heure avant midi et tous les jours !
168SD14 sept 2011	Oh, oui, comme ça, on finit tranquillement, avant d'aller....

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...¼ d'heure de dessin alors mmmehh muh! ? Mouaih ! Ca veut dire que je reviens vers le dessin alors ? (Serge fait la moue)
171MEP 14 sept 2011	Pourquoi ?
172SD 14 sept 2011	Pourquoi ? ouaih

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	C'est une école où il y a de la culture, les enseignants là ils se cultivent dans cette école !
519 MEP14 sept 2011	Ouah 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...

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

216 MEP 20 juin 2012	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 ?
217SD 20 juin 2012	Euh ! Finaliser, oui organiser oui, quand on compose on organise, quoi!
218 MEP 20 juin 2012	Pourquoi est-ce que finalement, tu organises aussi strictement ? Que l'organisation, euh tu mais en place l'organisation aussi stricte ?
219SD 20 juin 2012	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 !
220 MEP 20 juin 2012	D'accord, c'est parce qu'il y a un côté un peu difficile ?
221SD 20 juin 2012	Ils peuvent faire vraiment des grosses bêtises quand même
223SD 20 juin 2012	On me dit que c'est des choses qui arrivent souvent en collège, mais à l'école primaire, ça arrive pas souvent !
224 MEP 20 juin 2012	ça arrive pas souvent !! et donc du coup ceux-là,
225SD 20 juin 2012	Ouah il faut quand même !
226 MEP 20 juin 2012	Mais malgré ça, donc ça veut dire que, l'organisation ça aide à structurer ces élèves, on leur laisse quand même de l'autonomie ?
227SD 20 juin 2012	Hum, je crois que oui, enfin oui pour cette classe-là!
228 MEP 20 juin 2012	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 ?
229SD 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
231SD 20 juin 2012	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

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 les 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.

284 MEP 20 juin 2012	Ouah 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 ?
285SD 20 juin 2012	Ouah, ouaih, ouaih !
286 MEP 20 juin 2012	Ouah ! De plus en plus ça ?
287SD 20 juin 2012	Ouah y en a qui appelle, quoi, vraiment
288 MEP 20 juin 2012	Il y a des œuvres qui sont vraiment
289SD 20 juin 2012	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 !

Les œuvres accompagnent l'enseignant. Serge le maintient en répondant à notre question de manière affirmative. Il est donc possible en travaillant avec des œuvres d'en tirer des pistes de séquences, de mises en situation pratique des élèves, bref construire des pistes pédagogiques. Mais Serge n'hésite pas à nous éclairer sur certains risques entraînant les élèves dans des impasses : « trop de virtuosité », par exemple.

273SD 20 juin 2012	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
290 MEP 20 juin 2012	Alors trop de virtuosité, c'est compliqué ?
291SD 20 juin 2012	Bon par exemple, si tu prends Caravage ¹⁸³ , ils disent « c'est pas pour nous » ! « et toute façon, on y comprend rien ! »
293SD 20 juin 2012	Caravage, ben t'es obligé de détourner, un peu, parce que, on peut pas du tout faire du Caravage quoi !
295SD 20 juin 2012	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 !

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 appartenir : « 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.

<p>Michelangelo Merisi DIT CARAVAGE, <i>Jeune garçon mordu par un lézard</i>, 1594</p>
--

2c) Les fonctions de l'art : Comprendre le monde ; Œuvre s'ancrer dans l'humanité

La fonction de l'œuvre c'est de permettre des relations interpersonnelles

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...
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 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 !

Serge à lu Howard Gardner, il sait donc de quoi il parle. (GARDNER, 1996).

La banalité du quotidien et la rébellion de l'art

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,
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,
295MEP 14 sept 2011	Mais pas forcément dans le mauvais d'ailleurs ?
296SD 14 sept 2011	Non c'est ouverture d'esprit en fait !

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.

Il faut connaître le patrimoine

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
273SD 20 juin 2012	D'une part et d'autre part il y a l'influence dans le cadre de la production où là

¹⁸³ 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 avons 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

Ce sont les élèves apprennent à choisir

123SD 20 juin 2012	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 !
--------------------	---

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.

485SD 20 juin 2012	Ouah c'est ça, mais, en même temps en laissant la liberté aux élèves, parce que sinon, il n'y a pas vraiment, de séance
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	Ouah, 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 maîtrises 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 !
495SD 20 juin 2012	Conformément au règlement, de manière c'est marqué !
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,
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 !
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 !

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 maîtrise, 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 ! »

549 SD 20 juin 2012	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,
550 MEP 20 juin 2012	Hum ?
551SD 20 juin 2012	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 !
552 MEP 20 juin 2012	Oui bien sur ?
553SD 20 juin 2012	Mais euh, mais je, euh!
554 MEP 20 juin 2012	C'est toi qui a fait les choix, je, l'enseignant il fait les choix de, des œuvres ?
555SD 20 juin 2012	C'est moi qui ai fait les choix, œuvres
556 MEP 20 juin 2012	Même quand tu choisis des reproductions, par rapport aux productions des élèves, tu fais des choix ?
557SD 20 juin 2012	C'est vrai qu'il n'y a pas de présentation, il y a moins de, de poids !
559SD 20 juin 2012	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 !
560 MEP 20 juin 2012	Oui y a pas d'obligation ?
561SD 20 juin 2012	Quand c'est au mur, ils sont pas obligés

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 part d'autonomie du choix est là laisser entièrement à l'élève et démontre la qualité de la démarche de travail de Serge sur la rencontre de l'œuvre.

L'enseignant apprend à choisir les œuvres accompagner la pratique des élèves

98SD 14 sept 2011	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	Ouah ! 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...
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 !

D'avoir appris à choisir les œuvres donnent des idées à Serge. Jamais il n'aurait pensé à mettre en valeur les productions des élèves autrement que dans un affichage, un accrochage ordinaire, s'il n'avait pas rencontré certaines œuvres. Les artistes dont ils parlent en généralité dans l'extrait du verbatim : « 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 ».

Il utilise un vidéoprojecteur qui permet d'agrandir les œuvres, pour projeter cette fois, les productions des élèves. Il met en valeur leur travail. Il reprend donc la même qualité de présentation qu'il donne aux œuvres, aux travaux des élèves. Pour Serge c'est une manière de respecter leur travail.

104SD 14 sept 2011	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 !
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 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.

104SD 14 sept 2011	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 !
105 MEP	C'est presque appétissant ! hun !
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 ca on trouve, justement que sur le plan esthétique, et ben... c'est pas si mal que ça !

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 hissant 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

622 SD 14 sept 2011	Ah moi, je suis super content d'avoir fait ça, parce qu'au-delà des arts visuels ! au-delà de...
623 MEP	Ça fait un grand pas ?
624 SD 14 sept 2011	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 »
626 SD 14 sept 2011	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
628 SD 14 sept 2011	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 !
640 SD 14 sept 2011	On peut amener les influences, mais pas forcément le projet...on apporte les références, on accompagne...ils construisent !

Les références artistiques, les œuvres tirées des magazines servent à construire l'autonomie des élèves pour Serge. Il l'entend comme telle. Son idée est de développer l'autonomie des élèves, afin qu'ils fassent émerger leur propre démarche dans leur production. L'accompagnement est donc indispensable, l'accompagnement par les œuvres est indispensable. Serge nous éclaire de la procédure qu'il mène avec les élèves. Ils travaillent et lorsqu'ils bloquent dans leur production, il leur propose un ancrage artistique : image, revue, œuvres.

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

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
189 MEP 14 sept 2011	Oui mais en même temps t'es dans ce travail, de ce que tu disais, les dispositifs ils ont tous du bien ?
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 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 !
--	--

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 connaît 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 de sa présentation, l'autre du côté de la pratique et de la représentation.

3b) Matérialité de l'œuvre : l'œuvre authentique/vs/ les reproductions

Les reproductions un choix

123SD 20 juin 2012	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 !
124 MEP 20 juin 2012	En fonction de ce que font, ça veut dire ?
125SD 20 juin 2012	Et du choix des œuvres !
126 MEP 20 juin 2012	Est-ce que le fait que tu, euh, pointe, par rapport aux travaux des élèves, est-ce que tu penses, je sais pas, je te pose la question, est-ce que tu penses que ça vient du fait que toi-même, tu rencontres des œuvres d'art et du coup tu as un autres œil, un autre regard sur le travail des élèves ?
127SD 20 juin 2012	Oui et Hum hum !
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 !
130 MEP 20 juin 2012	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
131SD 20 juin 2012	Oui, c'est exact!
132 MEP 20 juin 2012	Hun avec des reproductions ?
133SD 20 juin 2012	Oui moi c'est quasiment toujours ça,

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 !

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 y zen ont vu !
---------------------	---

Le choix de Serge qui se rend compte du peu d'importance qu'il a donné 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.

Les reproductions de qualité et en nombre, pour choisir et toucher tous les élèves

543SD 20 juin 2012	Non ! Je change les œuvres, non, enfin ouaih, c'était vraiment à l'appropriation des élèves !
544 MEP 20 juin 2012	C'est laisser aux élèves ?
545SD 20 juin 2012	C'est une influence proposée aux élèves quoi,
546 MEP 20 juin 2012	Sans plus ?
547SD 20 juin 2012	Une image qu'ils peuvent qui peut les marquer, tu vois ça, ça, les laisse comme ça, quoi, ça peut les marquer, ou pas !
548 MEP 20 juin 2012	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 ?
549 SD 20 juin 2012	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,
550 MEP 20 juin 2012	Hum ?
551SD 20 juin 2012	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 !
552 MEP 20 juin 2012	Oui bien sur ?
553SD 20 juin 2012	Mais euh, mais je, euh!
554 MEP 20 juin 2012	C'est toi qui a fait les choix, je, l'enseignant il fait les choix de, des œuvres ?
555SD 20 juin 2012	C'est moi qui ai fait les choix, œuvres
556 MEP 20 juin 2012	Même quand tu choisis des reproductions, par rapport aux productions des élèves, tu fais des choix ?
557SD 20 juin 2012	C'est vrai qu'il n'y a pas de présentation, il y a moins de, de poids !
558 MEP 20 juin 2012	Il y a pas ?
559SD 20 juin 2012	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 !

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. Ils doivent réagir en fonction de leur production et du choix de l'œuvre. En premier lieu, l'enseignant fait lui-même un premier tri dans les œuvres, pour éviter l'éparpillement, mais au final, l'élève à aussi une part de choix à faire.

L'enseignant met au mur un certain nombre de reproduction dans le format type carte postale. Les élèves ont les œuvres sous les yeux, sans que l'enseignant prenne partie pour une œuvre ou une autre. Il laisse délibérément ainsi les élèves choisir ce qui leur convient. Serge en accepte la responsabilité, parce que même s'il cherche à ne pas être un médiateur de l'œuvre pour laisser toute liberté aux élèves, il doit être celui qui apporte et est en quelque sorte, un médiateur malgré lui.

229SD 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
231SD 20 juin 2012	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
232 MEP 20 juin 2012	T'as mis ton adresse partout ?
233SD 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
235SD 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, avec 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 t'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
259SD 20 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 Fabre¹⁸⁴

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 la 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, apparemment ! 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 débloqué 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... 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... Ouaih 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 sabre 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 (floouu) ! 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 soulevant 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, si on s'arrête juste sur les mots en pensant que "réaliser" ». Il le dit lui-même par rapport au terme « dessiner » où il a fallu qu'il cherche, comment conduire des activités pour mener « dessiner ».

Serge progresse dans cette interaction et nous explique ce à quoi il a assisté, en observant ses collègues, « bloqués » et peut-être « désemparés » : « 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 ? ». Il voit cette manière de poussée à la production comme un « piège » qui se referme sur l'enseignant et on peut le penser pour l'élève : « et des élèves, et sur les élèves ! ».

Faire dessiner et observer pour rencontrer les œuvres

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 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 le 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 !
---------------------	---

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 vient de faire ce travail avec les élèves, mais le détail des informations, nous permet de penser que l'expérience a été tentée récemment.

Des constituants 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 imprimantes 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 a comme un truc, il y a une grande part de liberté ect., 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	Ouah, 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 rappeler etc.,
201SD 20 juin 2012	Bon après, c'est quand même, ça, ça, et donc si tu veux, en gros les ¾ 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, est vraiment libre quoi, c'est peinture, par contre on a plus de peinture, (rire)
205SD 20 juin 2012	Ouah ! Ouah ! 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 ¾ 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 st encore très frais. Ensuite une fois le travail personnel, la production personnelle ou en groupe terminé, il apporte 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 ? (<i>Quality</i> ¹⁸⁵ , une affiche de Paul Rand datant de 1990 ; <i>Blue painted head</i> ¹⁸⁶ , <i>Red painted head</i> ¹⁸⁷ , sculptées en 2006 par l'artiste indien Ravinder Reddy ; <i>Salut Sally</i> ¹⁸⁸ , toile peinte en 1979 par Joan Mitchell ; <i>Sans titre</i> ¹⁸⁹ , œuvre de Valentin Caron qui utilise le tissage (2002); <i>Favela</i> ¹⁹⁰ , de José de Guimares, œuvre de 2009 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 ils 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 le 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 !
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 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, c'est la production qui est intéressante, est importante ici, c'est pas ce que t'as dans la tête, c'est ce 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 totale 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 ».

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 ou 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	Où 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, transfère, ce qu'il voit à l'extérieur, dans les lieux d'art, dans les musées, en classe, de manière à fait 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

132 MEP 20 juin 2012	Hun avec des reproductions ?
133SD 20 juin 2012	Oui moi c'est quasiment toujours ça,
135SD 20 juin 2012	J'ai rarement commencé par montrer des œuvres, tu vois, tu sais
137SD 20 juin 2012	En général on se lance à partir d'un thème, euh, ou d'objet tu vois !
139SD 20 juin 2012	Et à un moment donné, ensuite, je décide, de montrer des œuvres pour euh, pour influencer

	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

275SD 20 juin 2012	Je suis là-dessus
276 MEP 20 juin 2012	Oui c'est vrai ?
277SD 20 juin 2012	Et pour développer, la créativité et l'autonomie quoi :
278 MEP 20 juin 2012	Vu comme un droit, c'est intéressant !
279SD 20 juin 2012	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
280 MEP 20 juin 2012	Ouah
281SD 20 juin 2012	C'est la république ou la dictature !
282 MEP 20 juin 2012	La dictature, oui bien sur ?
283SD 20 juin 2012	Oui c'est ça ! c'est important que les gamins comprennent ça, oui je trouve que c'est important !

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

84SD 14 sept 2011	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 servir !
96SD 14 sept 2011	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.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 !

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.

182SD 14 sept 2011	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 !
184SD 14 sept 2011	pas toujours faire la même chose, et c'est pas un dispositif ça, quand on a goûté les autres
185 MEP 14 sept 2011	Oui on peut s'amuser avec ça... ?
186SD 14 sept 2011	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 !
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, disons que bon, tu sais, c'est sûr que les deux mi-temps ça va les déstabiliser, 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 des 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 mélangent avec les références artistiques que Serge leur apporte.

431SD 20 juin 2012	Là je leur ai fait découper 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 apportés 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 héro 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 !
438 MEP 20 juin 2012	Sans consigne, sans ?
439SD 20 juin 2012	Peut-être, si, il y avait une consigne au départ mais qui était pas, qui était beaucoup plus vague que ça !
440 MEP 20 juin 2012	D'accord et donc euh ils se sont emparés de...
441SD 20 juin 2012	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 !
442 MEP 20 juin 2012	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
443SD 20 juin 2012	Et je leur ai fourni, des références, des repro, du matériel pour qu'ils puissent faire leur collage et tout ça, tu vois, je leur ai trouvé un carton, sous les armoires, je leur

	ai trouvé des cartons, qui traînaient depuis des années, tu vois, pour pouvoir, exprès pour leur truc, qu'ils demandaient !
--	---

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 ».

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 !

Nous pensons que Serge accompagne les élèves dans l'intention. Il analyse petit à petit comment cette intention, que nous lui proposons 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 liant, 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

388 SD 14 sept 2011	Ouah ! parce que autant je peux cette année, dans le cadre de l'activité d'arts plastiques, je peux tout à fait réutiliser une alternance 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...
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 !
392 SD 14 sept 2011	Et ça commence notamment seulement à cette rentrée en relisant mon mémoire, hun ! Je m'aperçois de ça...que c'est pas assimilé tout ça...

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 alternance 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 ».

578 SD14 sept 2011	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
580SD 14 sept 2011	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)
582 SD 14 sept 2011	Et ça tu peux pas le changer quoi
584 SD14 sept 2011	Je peux quand même pas le changer quoi !
586 SD14 sept 2011	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,
588 SD14 sept 2011	Matériels, de matériaux, de
590 SD 14 sept 2011	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
600 SD 14 sept 2011	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 sert à rien ! j'ai tout gâché, faut tout que je recommence » quoi !

Ambiance voir les temps, le bon moment pour faire des arts plastiques,
Adapter le dispositif pour régler la tension

Ne pas annuler, modifier mais ne pas supprimer la pratique, un plaisir de pratiquer

604 SD 14 sept 2011	C'est-à-dire c'est un apprentissage commun, quoi
606 SD 14 sept 2011	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 ! ouaihaih !
610 SD 14 sept 2011	Ils voient qu'y a des hésitations un petit peu et tout ça, tu vois
612 SD 14 sept 2011	Tu sais, ils sentent quand tu maîtrises bien et quand tu maîtrises pas complètement (silence) quand même je crois ! Hun ?

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 : « 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

624 SD 14 sept 2011	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 »
640 SD 14 sept 2011	On peut amener les influences, mais pas forcément le projet...on apporte les références, on accompagne...ils construisent !

Serge mène un travail auprès de ses élèves, pour les conduire à l'autonomie ; pour cela il leur transfère la responsabilité d'apprendre. Cette responsabilité pour lui est un droit pour l'élève de dire ce qu'on aime : « ...on apporte les références, on accompagne...ils construisent ! ».

636 SD 14 sept 2011	Et puis ensuite aussi après construire un projet, construire un projet quoi !
638 SD 14 sept 2011	Ou mener un projet

Il pose à notre avis des éléments capitaux dans la pratique pédagogique. Il s'est penché sur les questions clefs de la didactique des arts plastiques dans son mémoire de master et la pratique autour du projet est un dispositif de cours proposé et qui va dans le sens de sa démarche autour de l'autonomie. Il cherche à donner aux élèves l'envie de mettre en place des projets et d'en avoir le pouvoir : celui d'être autonome et donc celui de « construire un projet ».




Les œuvres permettent de créer de nouvelles situations pédagogiques : les diapositives

94SD 14 sept 2011	En fait disons que ... bon, c'est que... c'est entrece qu'on dit, voilà, c'est que ... plus y a de choix, mieux c'est, si eux y arrivent à faire des choix...euh !
95 MEP 14 sept 2011	Ça peut les noyer aussi parfois ? !
96SD 14 sept 2011	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 !
97 MEP 14 sept 2011	Ah oui, ça oui ! c'est ça ! y a le hasard, oui,
98SD 14 sept 2011	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 !
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 tire 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 se 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.

		
Projecteur diapositive	Vieilles diapositives recyclées	Le travail de Zakaria, document personnel de Serge

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

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,
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 !
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 !
31SD 20 juin 2012	C'est complètement conditionné, quoi

Voilà comment Serge décrit la production de Zakaria¹⁹¹ : « 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

¹⁹¹ Photographie : document personnel de Serge.

directions. Si l'enseignant a des connaissances, par rapport aux œuvres, il observe les productions de ces élèves différemment : « alors, moi, c'est complètement lié, à mon goût des arts plastiques », dit Serge.

250SD 14 sept 2011	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
252SD 14 sept 2011	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...
254SD 14 sept 2011	Euh hum, mais t'as des enseignants,... j'ai des collègues.... y osent pas dire si c'est beau ou si c'est pas beau, ils ne savent pas ce qui 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 »....

Serge a également appris à voir les productions de ces élèves. Revenir sur leur pratique, les accompagner. Serge est allé aux Etats-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 reconsidéré 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.

577SD 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 !
578MEP 20 juin 2012	Ouah Mais si « c'est bien ton truc, et je sais pourquoi c'est si c'est bien » c'est ça que tu leur dis ?
579SD 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,
580MEP 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 ?
581SD 20 juin 2012	Eh oui ! Oui ! Certain !



Basquiat, *Grillo*, 1984 (vendu récemment, propriétaire, collectionneur inconnu) le travail de Zakaria,

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 transférer 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 ?

27SD 14 sept 2011	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....
31SD14 sept 2011	Ouah c'est ça, c'est un peu outragé, à la limite par exemple dans les arts visuels ça pose aucun problème !
33SD 14 sept 2011	...parce que justement on laisse entrer cette culture là, enfin leur propre culture à l'intérieur, ... Donc euh ! Hum ! (silence)

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 métissage de leur culture, représentation sociale que se fait l'enseignant de la culture des élèves

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,
337 MEP14 sept 2011	Parce que c'est très chouette cette image avec la petite fille qui est avec le beaux arts ?
338 SD 14 sept 2011	C'est un petit garçon !
339MEP 14 sept 2011	Ah c'est un garçon ? Pardon ! Il a un plaisir à regarder ?
340 SD 14 sept 2011	C'est lui qui a fait le carton un peu jaune, moi j'aime beaucoup !
341MEP 14 sept 2011	C'est très très beau, en plus il y a un plaisir des yeux ?
342 SD 14 sept 2011	Oui ! C'est lui qui a fait le carton un peu jaune, c'est un enfant lui alors !
346 SD 14 sept 2011	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
348SD 14 sept 2011	Oui mais c'est une culture ouvrière... Si ces petits magrébins, 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 !
350SD 14 sept 2011	Basquiat c'était assimilé, par exemple...je dirais Chagall, il est français, il est russe, et ben on sait pas !
351MEP 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
352SD 14 sept 2011	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...
354SD 14 sept 2011	C'est un vrai américain avec des racines antillaises

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 métisses au sein de la classe.

577SD 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 !
578MEP 20 juin 2012	Ouah Mais si « c'est bien ton truc, et je sais pourquoi c'est si c'est bien » c'est ça que tu leur dis ?
579SD 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,
580MEP 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 ?
581SD 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
583SD 20 juin 2012	Tout à fait, c'est tout à fait, voilà
584 MEP 20 juin 2012	Et les collègues, c'est un peu ?
585SD 20 juin 2012	Ah je t'es pas dit tout ça, zut, mais oui, pour eux c'est n'importe quoi, oui !

606 SD 14 sept 2011

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 ! ouaihaih !

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

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 ?
589SD 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 ! Ce que j'ai vu tu vois, Basquiat, les autres là... Cy...CY Tombly, et Judd...
591SD 20 juin 2012	Je pourrais pas faire mes séances d'arts plastiques, quoi tu vois, comme ça !

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 »

593SD 20 juin 2012	Et le résultat de ce que j'ai obtenu cette année, je pourrais pas l'avoir quoi, sûr, sûr
--------------------	--

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

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 !!
414 SD 14 sept 2011	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 !
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
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 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 »...

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 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 prise avec sa propre réponse. Peut-il tenter sa réponse ? Se sent-il suffisamment autorisé à émettre sa réponse ?

422 SD 14 sept 2011	Il est intelligent !
423 MEP 14 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 !
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 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,
430 SD 14 sept 2011	(Rire) ouaih ! ouaih c'est vrai ! j'ai été exigeant, 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)
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	Euh, alors tu sais, moi ça se situe, tu sais dans faire confiance à l'élève, tu vois et donner de la liberté
474 MEP 20 juin 2012	Que t'avais pas avant, non, c'est ça ?
475SD 20 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'il 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 d'apporter 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'ai du réfléchir », et « il fallait vraiment réfléchir quand ça s'est mal passé ». Serge évoque la situation dans laquelle il se trouvait. Il remplaçait des collègues et il voulait éviter, même en testant, en expérimentant des situations en arts plastiques, de mettre la classe dans des conditions difficiles. Il indique également qu'il débutait dans cette nouvelle pratique et il fallait toute que toute résoudre tous les problèmes qui s'annonçaient, de manière positive : « j'avais pas encore la réflexion ».

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

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 ?
595SD 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 !

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 ».

174SD14 sept 2011	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,
176SD14 sept 2011	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 !
178SD14 sept 2011	Euh... eh ben, « traditionnel », de l'habileté technique... j'appelle ça comme ça !

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 ».

180SD14 sept 2011	Voilà, il y a un modèle et on fait comme euh... le modèle...
182SD14 sept 2011	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 !
184SD 14 sept 2011	pas toujours faire la même chose, et c'est pas un dispositif ça, quand on a goûté les autres
186SD 14 sept 2011	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 !

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 »

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 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 le 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 !
---------------------	---

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.

205SD 14 sept 2011	Changer ton fusil d'épaule, je renote, disons que quand je cherche la...
206 MEP 14 sept 2011	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 !
207SD 14 sept 2011	Oui depuis longtemps, c'est là...

209SD 14 sept 2011	Ça traîne 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 !
--------------------	--

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 rencontre 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 ces 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.

232SD 14 sept 2011	Bon, je travaille bien sur les compétences de l'élève, bien sur 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 ?
234SD 14 sept 2011	Ben, c'est oui, euh ...en construisant sa démarche il construit des compétences, mais...c'est hum !
236SD 14 sept 2011	J'en ai pas...Et comme j'en n'ai pas vraiment parlé
237 MEP 14 sept 2011	Ça c'est une compétence modifier sa pratique, donc du coup tu finis quand même par une compétence de l'enseignant ?
238SD 14 sept 2011	Oui! Mais comme j'en ai pas vraiment parlé dans mon mémoire, quoi

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.

407SD 20 juin 2012	Après il faut qu'en, être sûr de soi, quoi!
408 MEP 20 juin 2012	T'es sûr de toi ?
409SD 20 juin 2012	En arts plastiques, que tu sois en mesure, que, ce soit pas la grosse pagaille,
410 MEP 20 juin 2012	D'accord, faut bétonner
411SD 20 juin 2012	Y a de la pagaille, mais très organisée
412 MEP 20 juin 2012	Sur le plan didactique, c'est ça ?
413D 20 juin 2012	La pagaille est très organisée, quoi
415SD 20 juin 2012	Tu maîtrises, tu maîtrises, des fois je me suis rendu compte que quand je disais « stop », eh ben y avait pas stop
417SD 20 juin 2012	Donc dans ce cas là, le coup d'après on remet en cause quoi !
419SD 20 juin 2012	Ouahh, tu vois, on bétonne un peu, ouaih, c'est ça ! Mais en même temps on bétonne, mais il faut pas toujours en revenir à « comme Piet Mondrian »
421SD 20 juin 2012	Il faut qu'il y ait de nouvelles choses, qu'il y ait de nouveau questionnement, dans la consigne,

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 nouveautés un questionnement emboîté dans la consigne.

421SD 20 juin 2012	Il faut qu'il y ait de nouvelles choses, qu'il y ait de nouveau questionnement, dans la consigne,
422 MEP 20 juin 2012	Ouahh ?
423SD 20 juin 2012	Là 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
424 MEP 20 juin 2012	Ouahh
425SD 20 juin 2012	Que toujours, le questionnement, il change

C'est le questionnement qui change également. Est-ce par ce changement que Serge cherche à obtenir de ces élèves des postures plus ouvertes dans la rencontre avec les œuvres ?

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.

150 MEP 20 juin 2012	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 ?
151SD 20 juin 2012	Ouahh, 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 !
153SD20 juin 2012	hun y en a marre de ça ! Et !?
154 MEP 20 juin 2012	C'est du vécu (rire)
155SD20 juin 2012	(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
157SD 20 juin 2012	Plus ou moins comme le modèle !

Faire discuter les élèves sur leur production

245 MEP 14 sept 2011	Tu acceptes de discuter avec eux pendant que les autres sont en train de produire ?
246SD14 sept 2011	Hum ! Et là, c'est la modification de pratique et la construction de compétences professionnelles !
247 MEP 14 sept 2011	Oui que tu es en train d'acquérir ?
248SD 14 sept 2011	Ouah ! 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

114 SD 14 sept 2011	Ouah ! ... Y a avait un endroit, au milieu y a 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
116SD14 sept 2011	Il est à partager avec toute l'école,
118D14 sept 2011	Du coup je suis obligé de le ramener à la prochaine séance,
120SD14 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 !
122SD14 sept 2011	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 !!
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 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
125 MEP14 sept 2011	C'est idiot, elle pourrit !
126 SD14 sept 2011	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'utilise pas, c'est foutu... tu peux tout jeter
128 SD14 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
130SD14 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 ! 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 « on ». 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 ».

76SD14 sept 2011	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
122SD14 sept 2011	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 !!
174SD14 sept 2011	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,
209SD 14 sept 2011	Ça traîne 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 !

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 permet de prendre de la distance ? On pourrait prendre comme argument pour justifier nos propos : « a pas grand monde qui fait ce quoi moi j'ai fait !! », « je suis super content d'avoir fait ce mémoire, j'ai appris plein de choses ».

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 ou 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...
---------------------	---

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.

S'organiser un principe pour faire produire

624 MEP 20 juin 2012	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 ?
625SD 20 juin 2012	Ouah ! Comme tout ça marche !
626 MEP 20 juin 2012	Donc du coup... parce que ?
627SD 20 juin 2012	Hum, en fait ! La régularité, la rigueur, l'organisation, et puis à un moment donné ben on développe l'autonomie !
629SD 20 juin 2012	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 !
630 MEP 20 juin 2012	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 ?
631SD 20 juin 2012	Toujours ranger !
632 MEP 20 juin 2012	Voilà c'est ça ?
633SD 20 juin 2012	Les plans d'eau, tout etc.,
634 MEP 20 juin 2012	Voilà c'est ça, cette rigueur là elle permet l'autonomie, et elle permet aussi presque un affranchissement en fait ?
635SD 20 juin 2012	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

Serge démontre comment parti 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 1heure et demie 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.

La difficulté de produire, la peur du désordre, l'image des arts plastiques

318 SD 14 sept 2011	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 laissé sa classe, il fallait que quand il arrive euhet 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)
320 SD 14 sept 2011	Mais bon voilà moi je comprends, c'est tellement tout à la fois !
322 SD 14 sept 2011	Est-ce qu'on est obligé que ce soit impeccable toute suite après...par peur...j'suis sur, tu vois je veux pas être méchant ! Mais on pourrait quoi !
324 SD 14 sept 2011	Ben oui, par peur, parce que il m'a laissé un coin pour mettre les productions et tout, les reproductions, les œuvres quoi, et...
326 SD 14 sept 2011	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 à 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
328 SD 14 sept 2011	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 !

Les œuvres et les productions doivent être rangées dans un coin.

La culture légitime

115SD 20 juin 2012	Puis avec un copain à l'école, on a, on a beaucoup de discussion là-dessus !
116MEP 20 juin 2012	Ouah ?
117SD 20 juin 2012	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 §§§

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 avons 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 associe de plus près encore œuvre-productions d'élève au sens large, nouées dans l'écriture.

445SD 20 juin 2012	Ouah, en fait j'ai répondu à une demande de matériel de leur part
447SD 20 juin 2012	Tu vois, un papier cartonné, quoi
448 MEP 20 juin 2012	Parce que c'était ?
449SD 20 juin 2012	Que j'avais pas mis au départ !
450 MEP 20 juin 2012	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
451SD 20 juin 2012	Ouah il s'est mis en place tout seul, ouah ! 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
453SD 20 juin 2012	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

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.

455SD 20 juin 2012	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!
--------------------	---

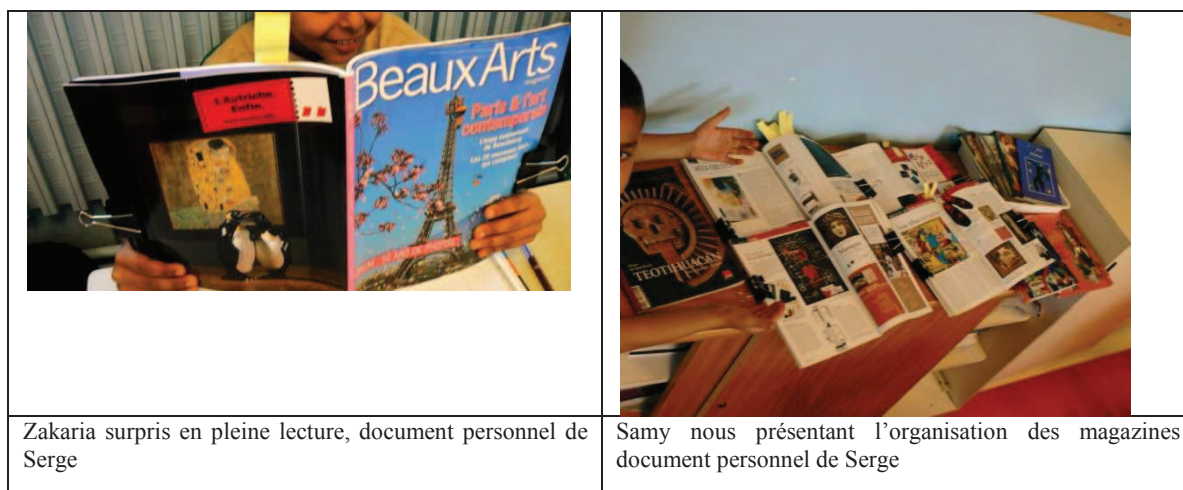
Pour Serge, il est inconcevable de devoir choisir entre l'une, par rapport à l'autre. Il organise son travail pour que l'espace, le lieu et le temps s'inscrivent parfaitement dans le paysage de la classe. Il est capital, que les arts plastiques ne soient pas l'enjeu, ni l'otage des autres disciplines, 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

173SD 20 juin 2012	Tu vois, ils ont de la liberté, un espace de liberté
174 MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
175SD 20 juin 2012	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 !
176 MEP 20 juin 2012	Oui oui, bien sûr !
177SD 20 juin 2012	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,
178MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
179SD 20 juin 2012	Donc ça développe leur autonomie,
180 MEP 20 juin 2012	Pour la vivre il faut être autonome
181SD 20 juin 2012	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,

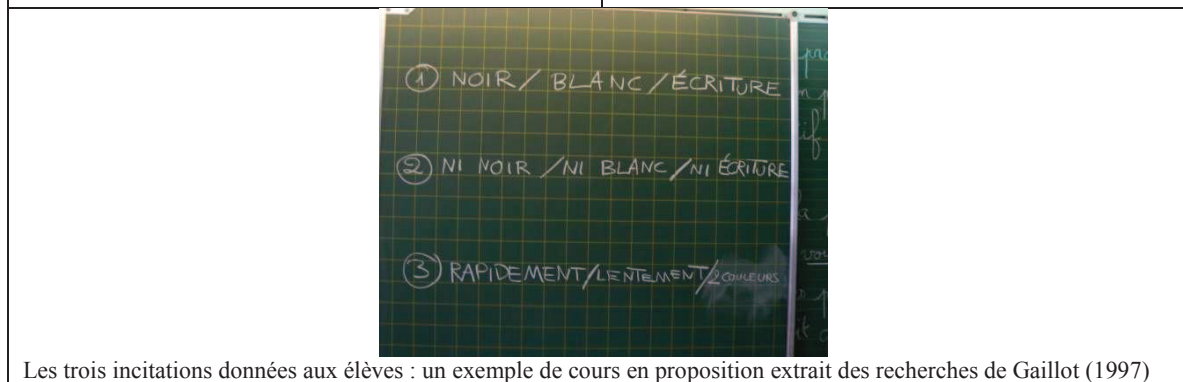
Serge part du principe que l'autonomie engage les élèves à voir autrement, à regarder autour d'eux, à prendre en considération les autres, à respecter les règles. Il semble voir dans le développement de cette autonomie, une meilleure

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 posée 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 certaine aisance 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.

95SD 20 juin 2012	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 !!!
97SD 20 juin 2012	Cette année, tu sais, par exemple cette année, je me suis vraiment basé sur l'entretien, que j'ai eu ça, comme projet !

¹⁹² CF : Annexe, Dossier Serge, mémoire de Master II, page 64/65.

¹⁹³ « J'ai habitué 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)

99SD 20 juin 2012	Avec euh, Anne, Anne Dumonteil, qui m'a aiguillé dans ma soutenance !
101SD 20 juin 2012	Je me suis vraiment basé là-dessus pour tout construire ! L'entretien des élèves !
103SD 20 juin 2012	C'est vraiment à fond, et c'est sur la consigne !

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 a ensuite introduit les références artistiques en utilisant la revue Beaux-Arts magazine. 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.

97SD 20 juin 2012	Cette année, tu sais, par exemple cette année, je me suis vraiment basé sur l'entretien, que j'ai eu ça, comme projet !
101SD 20 juin 2012	Je me suis vraiment basé là-dessus pour tout construire ! L'entretien des élèves !

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 rassemblées dans le dossier de Serge. Ces vidéos éclairent sa manière de procéder avec les élèves.

117SD 20 juin 2012	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 §§§
119SD 20 juin 2012	Comme une oppression , je me lance dans un truc compliqué là !
120MEP 20 juin 2012	Ouahh, Ouaih, tu veux dire qu'effectivement il y a une culture, sur laquelle on doit être tous rassemblés ?
121SD 20 juin 2012	A un moment donné, ouaih, il s'agit de ça, bien sûr il y a la culture, c'est celui là qui est choisi pour être au Louvre, ben c'est aussi quand même, c'est aussi pour ça, parce qu'il a été choisi pour être au Louvre, qu'on va le regarder !

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, mélangé, associé les couleurs ? Que vas-tu faire maintenant ? Veux-tu dire quelque chose en plus ?¹⁹⁴ ».

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, apparemment ! 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 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 débloquent hun ! Franchement c'est quand j'ai trouvé cette partie « dispositifs » ça m'a débloquent 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 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 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 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 crayons gris, une boîte pour les ciseaux, une boîte pour la colle, y a quand tu les vois 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.

355SD 20 juin 2012	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
356 MEP 20 juin 2012	Autonomie, oui, oui ?
357SD 20 juin 2012	Voilà, donc elle m'a dit il faut revenir au disciplinaire !
358 MEP 20 juin 2012	Oui faut pas l'oublier, quoi, voilà ?
359SD 20 juin 2012	Oui !
360 MEP 20 juin 2012	Oui c'est important, faut faire attention à ça !
361SD 20 juin 2012	Oui, mais moi quelque part, aussi, c'est vrai que je répondais à une faiblesse, sans doute dans les instructions officielles, tu vois !

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 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.

363SD 20 juin 2012	Au fait qu'ils ont limité parce qu'il y avait d'autres choses à dire, je veux pas !
365SD 20 juin 2012	Je veux pas critique !
369SD 20 juin 2012	Hum hum ! C'est pas suffisamment développé, c'est pas suffisamment, clair !

Serge minore sa parole, dans un premier temps sur le programme, mais en continuant la discussion, il reprend son idée, de faiblesse. Ils manquent de clarté, d'explication.

297SD 20 juin 2012	Alors pour l'instant l'histoire des arts, euh ?
299SD 20 juin 2012	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
301SD 20 juin 2012	Donc, on en fait quand même quelque, là on parle de ça et qu'est-ce que c'est que ce document
303SD 20 juin 2012	Donc là, moi, là on fait de l'histoire des arts, mais sinon, moi, je
305SD 20 juin 2012	J'ai pas fait une discipline histoire des arts, donc voilà
307SD 20 juin 2012	Ouah mais maintenant, tu sais, ils le mettent dans les programmes !
309SD 20 juin 2012	C'est dans l'histoire et ils mettent quand même un programme à part !
311SD 20 juin 2012	Qu'il faudrait normalement faire !
315SD 20 juin 2012	Oui mais dans les programmes en 2008, il y a clairement une partie !
325SD 20 juin 2012	Ben, les programmes, non ça m'a pas aidé, enfin, un peu, mais ...
326 MEP 20 juin 2012	C'est pas suffisamment... ?

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 ?

329SD 20 juin 2012	J'ai du réfléchir, mais comment je vais trouver ça !!
330 MEP 20 juin 2012	Et ça c'était en PE2 ou en master
331SD 20 juin 2012	Non, non, là, là, en master
332 MEP 20 juin 2012	En master, ah oui d'accord, d'accord
333SD 20 juin 2012	Non j'avais pas ce niveau là en PE2, et j'ai du 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
335SD 20 juin 2012!	Tu vas pas les répéter 40 fois dans ton mémoire !

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.

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, apparemment ! Lui y me montre hun !
---------------------	--

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'explicitier 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, Reyt, 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.

SYNTHESE

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 transfère aux élèves. 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.

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'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.

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 qu'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 qui 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 de 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.

¹⁹⁵ Nous notons ici les références que Serge avait apporté comme des références singulières de son changement de pratique pédagogiques : LAGOUTTE, D., (1994), *Enseigner les arts plastiques*, Hachette, Pédagogie Pratique à l'école, Paris. REYT, REYT, Cl., (1987), *Les activités plastiques*, Pratiques Pédagogiques, Armand-Colin-Bourrellet, Paris. GAILLOT, B.A., (1997), *Arts Plastiques - Eléments D'une Didactique-Critique*, collection l'éducateur, Ed. Presse Universitaire de France, France. Tous ces ouvrages sont cités par Serge et ont été intégrés dans son mémoire. Pour lui c'est en cours d'assimilation.

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.

Professionalité

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

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 à 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 gêne 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.

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 parlent Cathy, n'affleurent 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)).

7MEP 11 janvier 2012	D'accord ! Et après la vraie œuvre d'art, une œuvre authentique où t'as pu la voir réellement ?
8CM 11 janvier 2012	Ça dû être une église ... euh...

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 cet esprit : 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 ».

11 MEP 11 janvier 2012	Ça peut être un musée, non ?
12 CM 11 janvier 2012	Et musée, je pense que ça était euh..... vers l'âge de 8 ans, un truc comme ça !
14 CM 11 janvier 2012	Non, avec mes parents !

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 ce soit une église ? Et pourquoi avance-t-elle l'église est « 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.

16CM11 janvier 2012	Euh...Avec l'école j'ai pas de souvenir d'œuvre d'art !
17MEP11 janvier 2012	D'accord ! Pas de souvenir d'œuvre d'art !
18CM11 janvier 2012	Non !

Cathy nous éclaire dans l'entretien sur les souvenirs scolaires : « avec l'école, j'ai pas de souvenir d'œuvre d'art ! ».

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 époque¹⁹⁶.

22CM 11 janvier 2012	Non y avait pas de cahier ? Y avait des diapos, et puis euh
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...
30 CM 11 janvier 2012	pour voir d'autres choses, c'était une grille que je pouvais appliquer sur d'autres, d'autres

¹⁹⁶ Cathy est née en 1957, elle a du être en 5^{ème}/4^{ème} en 1971/1972 à peu près. Les diapositives entraient à l'époque dans des catégories d'outils performants, et appartenaient aux pédagogues modernes.

	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 !
--	--

Elève de 5^{ème} ou 4^{ème}, elle apprend de l'œuvre d'art. L'enseignante qui lui fournit des « clefs », 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 »

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...
32 CM 11 janvier 2012	Ça devait être en 5ème 4ème... je pense !

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 1971-1972¹⁹⁷ à peu près, est déjà suffisamment aguerrie sur ce point. Elle utilise un moyen très moderne pour l'époque un projecteur de diapositive et des diapositives d'œuvres, des reproductions qui avaient un net avantage par rapport aux traitements des couleurs, à condition que leur conservation soit irréprochable, sinon le sépia envahissait le petit support.

Du temps pour comprendre, entendre, rencontrer, savourer

350 CM 11 janvier 2012	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 !
352 CM 11 janvier 2012	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 ! »
354 CM 11 janvier 2012	Et y faut que ce soit ludique, il faut pas avoir peur !
356 CM 11 janvier 2012	Y faut pas avoir peur ?
358 CM 11 janvier 2012	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

Il faut du temps, beaucoup de temps « des heures et des heures de boulot » pour construire la rencontre avec l'œuvre, du temps pour se laisser réfléchir « j'ai intégré », pour cogiter, pour structurer sa pensée autour de la rencontre avec l'œuvre, parce que avant ce temps : « eh ben j'en sais rien ».

362 CM 11 janvier 2012	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 !
------------------------	---

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 carcan des structures qu'on prépare, les plans que l'on fait donne un cadre, mais les élèves doivent pouvoir bouger dans ce cadre : » mais après ça peut partir dans des trucs que j'ai absolument pas prévu ».

366 CM 11 janvier 2012	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
368 CM 11 janvier 2012	Et ce moment là c'est le moment le plus jubilatoire et le plus magique
370 CM 11 janvier 2012	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

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 ».

362 CM 11 janvier 2012	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 !
363 MEP 11 janvier 2012	Oui ?
364 CM 11 janvier 2012	Et c'est accepté ce moment-là !
365 MEP 11 janvier 2012	Oui ?
366 CM 11 janvier 2012	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
368 CM 11 janvier 2012	Et ce moment là c'est le moment le plus jubilatoire et le plus magique

¹⁹⁷ Lors du Colloque d'Amiens (mars 1968), les déclarations de Gilbert Péliissier sur l'éducation artistique et sur l'enseignement de l'art allaient dans le sens d'une remise en question de son enseignement. Le processus était déjà à l'œuvre. A l'origine l'enseignement était celui du "Dessin" ; il est devenu " Dessin et Arts Plastiques" en 1952 et les premières créations d'un baccalauréat avec option art datent de 1967). En septembre 1968, les arts plastiques (les futurs professeurs étaient alors formés en classes préparatoires au professorat du second degré) étaient présents à l'Université dans le cadre d'un DUEL. En 1969, la première UER d'arts plastiques était créée. Premier cycle, 1972 ouverture d'un CAPES, puis deuxième cycle universitaire, 1976 agrégation d'arts plastiques puis troisième cycle menant au Doctorat. (Extrait du texte de Magali Chanteux, IPR arts plastiques – 1998 Article publié dans la revue Société française n°10 (60) janvier, février, mars 1998 - Politiques éducatives, travail enseignant et activités de l'élève.)

370 CM 11 janvier 2012	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
371 MEP 11 janvier 2012	D'accord l'attraper mais le remettre, le recadrer dans ta structure quand même ?
372 CM 11 janvier 2012	Ah Oui, ah oui oui !
373 MEP 11 janvier 2012	C'est ça ?
374 CM 11 janvier 2012	Et y a des ficelles que je vais tirer et d'autres que je vais laisser, parce que ça peut mener au grand bazar,

Une sorte de revanche, dans un sens positif du terme, apparaît 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'enseignante

Elle a vu peindre sur le paysage

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 ...
47MEP 11 janvier 2012	C'était inscrit dans le...euh...
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 ...
49MEP 11 janvier 2012	D'accord ! Donc il y avait une ligne
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 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 apparaît dans cet entretien à deux reprises. D'abord parce que Cathy observe sa grand-mère, qui peint un paysage et qui se « régale », elle regarde ce moment-là de loin, mais elle prend goût en parallèle de ce qu'elle imagine.

138 CM11 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
140 CM11 janvier 2012	...dessinées par Herbin etc... donc on avait travaillé sur le paysage dans le musée et sur le paysage après en plein air !
142 CM11 janvier 2012	Une journée
144 CM11 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,

Puis elle y travaille avec ses élèves au musée de Céret, où elle voit par exemple des paysages peints par Herbin¹⁹⁸. Non seulement elle y greffe sa séquence, mais en plus elle cherche à rencontrer l'œuvre d'une manière originale, en allant sur les lieux où Herbin lui-même peint, emmenant à l'extérieur les élèves, leur faisant vivre le paysage en étant impliqués. Le groupe monte à Saint Jean Pla de Cor, et dessine sur les tablettes ce qu'il voit du paysage à cet endroit.

La notion de paysage et toutes les problématiques engagées autour d'elle, sont déclinées pendant cette séquence : profondeur, couleur, lumière, espace, plein, vide, échelle. Cathy prend appui alors sur la didactique des arts plastiques.

Cathy emmène les élèves sur les lieux de travail du peintre Herbin. Ils découvrent au musée les œuvres de l'artiste ; ils les dessinent, ils les analysent, ils les observent. Cathy met en place une expérimentation très précise entre le lieu de création de l'artiste et le lieu où les élèves produisent. Elle cherche à faire coexister des sensations, en donnant leur un vécu du paysage ressemblant à ce que le peintre lui-même a sans doute vécu. Nous n'avons pas d'explication claire sur « travaillé sur le paysage », mais on peut faire le parallèle avec ce qu'elle dit de l'artiste et penser raisonnablement que les élèves ont dessiné : « on voit les fameuses montagnes dessinées par Herbin ».

Dessiner et observer pour rencontrer l'œuvre

¹⁹⁸ Paysage de Céret 1913

60 CM 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...
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,
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 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.

430 CM 11 janvier 2012	Alors le seul truc que je leur fais c'est d'observer avant de dessiner, de boucher un l'œil, de dessiner avec le doigt, euh il y a tout un travail préparatoire ! Mais après.... je pense que si je savais dessiner, comme la sculpture je serai plus bloquer par des trucs académiques... Y faut faire y faut faire
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 !
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 faisais c'était une vigne
528 CM 11 janvier 2012	l'adulte lui-même, dit ça ! je sais pas dessiner, mais t'as pas besoin de savoir dessiner pour faire
530 CM 11 janvier 2012	dessiner les gamins !

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 situations de pratique plus académique.

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 !
------------------------	---

Jusqu'à la finesse de l'observation : » 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 ! ».

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu

Le mystère : le secret

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...
25MEP 11 janvier 2012	D'accord ! Ah oui !
26CM 11 janvier 2012	Euh...une énigme, un mystère....
27MEP11 janvier 2012	Donc une sorte de secret de l'œuvre d'art, quelque chose comme ça qui te faisait découvrir ?
28 CM 11 janvier 2012	Euh un secret oui...qui me donner une grille pour voir d'autres trucs, et c'était la première fois que, que j'avais ça...

Cathy ne refuse pas le terme de secret, en effet elle y ajoute une autre explication, celle de l'outil : la « grille ». L'essentiel dans ce qu'elle nous dit, c'est qu'elle a entre les mains « un outil » compatible avec les œuvres présentées en diapositives. Cathy s'aperçoit que la grille, s'applique comme un détecteur de composition, un outil qui rend transparent, qui donne une image dé-complexifiée de l'œuvre, voire même qui lui permet de voir de la subtilité, de la finesse, du détail, des éléments qui semblaient cachés, et qui se révèlent : « qui me donnait une grille pour voir d'autres trucs, et c'était la première fois que 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 ».

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.

152 CM 11 janvier 2012	Y passent à coté sinon, enfin c'est pas, et puis ...
153 MEP 11 janvier 2012	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 ?
154 CM 11 janvier 2012	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...

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... ».

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 MEP 11 janvier 2012	Ouah !
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

Le secret de l'œuvre est peut être révéler par celui qui regarde de près cette œuvre justement, dira Arasse¹⁹⁹ ou encore « le regardeur 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 »

312 CM 11 janvier 2012	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,
------------------------	--

Lorsque Cathy décide que l'exposition, ou que les œuvres qu'elle a elle-même rencontrées sont « opérationnelle pour la classe », elle doit donc en découvrir les activités « jouables ». C'est le terme qu'elle emploie.

314 CM 11 janvier 2012	Parce que selon les endroits je ne peux pas faire la même chose
334 CM 11 janvier 2012	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 !!!

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 transférer, 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 engrangeront. 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 redevenir « gamine ».

Ce terme donne un couleur très personnelle bien sûr à l'entretien, mais il éclaire le chercheur, à la fois sur les rapports intimes, sur la conscience de l'état psychologique, et sur les multiples angles de vue que Cathy donne à la rencontre avec l'œuvre.

Dessiner dans le vide : jouer

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)

538 CM 11 janvier 2012	Ouah ! et ça, ça les ... parce que tu laisses pas de traces
540 CM 11 janvier 2012	Même si tu te trompes entre guillemets, avec le doigt, y a pas...
561 MEP11 janvier 2012	Ouah ! Ouah ! c'est sur qu'il y a pas d'erreur dans le vide
562 CM 11 janvier 2012	Y a pas d'erreur, après on le fait au feutre Velléda,

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 révélé, plutôt qu'exercé, l'expérience est très 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)

544 CM 11 janvier 2012	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
545 MEP11 janvier 2012	Ouah
546 CM 11 janvier 2012	Je le fais avec eux en le disant, je monte devant, je redescends, etc...
547 MEP11 janvier 2012	D'accord, d'accord !
548 CM 11 janvier 2012	Parce que ça me permet de faire l'apprentissage classe entière, si tu veux !
549 MEP 11 janvier 2012	En chorégraphie aussi ?
550 CM 11 janvier 2012	Ouah (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...
551 MEP11 janvier 2012	D'accord !
552 CM11 janvier 2012	Et vu qu'on est habitué à le faire en classe, avec les lettres, avec les chiffres, avec tout je le fais hun

Nous savons, d'après des expériences faites en cours, que les étudiants sont souvent dans cette situation d'échec, face à la reproduction, au dessin d'observation. Les travaux de Betty Edwards (EDWARDS, 2002) à ce sujet sont fondamentaux, et rejoignent les propos de Cathy. L'œil est éduqué et accompagné par la main qui décortique et reconstruit pour lui permettre de voir autrement. Cathy utilise les mêmes essais pour aider les élèves dans l'écriture. Elle prend appui sur les différents canaux d'enregistrement : auditif, visuel, kinesthésique.

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie

Il faut que je m'y régale

292 CM 11 janvier 2012	Il faut,... 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

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 régalaient et de, euh...de ce que je voyais rendre du, du...paysage sur, euh...l'aquarelle quoi !
51MEP 11 janvier 2012	Et ça t'avait envie, de ça ? T'avais envie de te régaler comme elle ? De prendre des pincesaux et tout ça...
52CM 11 janvier 2012	Euh, j'ai eu envie de le faire passer aux enfants, parce que moi j'ai jamais peint, mais euh.... Je me disais, siiii...si je veux qui, quiiii y aient accès, il faut...euh...qu'ils le qu'ils y touchent...
53 MEP 11 janvier 2012	Qu'ils le vivent ?
54 CM11 janvier 2012	Ouah !

Cathy parle d'un essai de transfert du savoir faire de sa grand-mère. Nous disons essai, car elle caractérise la tentative de la grand-mère comme une méthode académique. Nous pouvons supposer que Cathy y voyait là des contraintes par rapport à la production qui n'allaient pas le sens de plaisir dont elle parle plus loin.

Ce qui est assez étrange, c'est que Huguette L, se dit avoir été surprise par ce que son mari lui montrait une cathédrale, comme étant une œuvre d'art. Elle n'avait jamais eu l'occasion de voir les bâtiments, l'architecture comme œuvre.

Les élèves doivent apprendre à toucher, mais les collègues eux, doivent apprendre à ce que les élèves puissent être mis dans ces situations : toucher l'œuvre d'art, apprendre à toucher, au sens propre et figuré. Le « Qu'ils y touchent » de Cathy, entre en résonance dans les deux sens de compréhension du terme.

1e) La place de l'œuvre, l'importance d'être à l'aise dans le lieu de l'œuvre

Un lieu où l'on doit être à l'aise

154 CM 11 janvier 2012	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...
--	--

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 ».

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 !
------------------------	---

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

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...
129 MEP 11 janvier 2012	Tu te laisses un peu guider par le service éducatif !
130 CM11 janvier 2012	Non !

Cathy écoute les parents, qui viennent la questionner, parce qu'ils pensent que leurs enfants, trop jeunes vont « s'embêter » au musée. Cathy prend comme argument sa conception personnelle de l'art et de l'œuvre. Elle laisse constater les parents en leur donnant la possibilité d'accompagner les élèves au musée. Ils en sont surpris. Elle les fait revenir sur leur conception de l'art et des musées. Mais elle mène elle-même la rencontre avec les œuvres au musée.

Laisser la possibilité de voir ou d'entendre, même si on a la « trouille »

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 »
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...
108 CM11 janvier 2012	EtVu 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	Ouah ! 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 régaler 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,

Conception de l'art admettre qu'il faut aimer, avoir envie de se plonger dans les œuvres, de voir ou d'entendre, plaisir de préparer pour soi, ouverture d'esprit, mais aussi plaisir d'apprendre : « ça me plaisait aussi, la vie de l'artiste ou la composition de l'œuvre ou dans quelles circonstances il l'avait faite ».

C'est risqué et on peut avoir peur : « la trouille »

Aussi accepter les errances, elle se disait à elle-même « t'es pas capable »... « tu vas dire des bêtises ». Pas encore confiante, mais trouve une manière de transférer ce qu'elle sait dans la présentation des histoires aux œuvres.

Ici le dispositif est une sorte de scénario que l'enseignante va monter pour que l'œuvre puisse être réceptionnée par les élèves. Cathy essaie avec les histoires qu'elle raconte d'habitude aux élèves de proposer ce scénario. D'habitude des personnages sont mis en scène dans des lieux autour d'actions spécifiques. Dans son essai, elle raconte donc l'histoire de l'œuvre comme une suite d'actions, autour d'un personnage, l'artiste et dans un contexte, celui de la création de l'œuvre.

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
-----------------------	---

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 ne maîtrisait 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 ».

404CM 11 janvier 2012	je suis plus bricoleuse parce que, je n'y connais rien ! Alors que, à la terre je vais retrouver malgré moi ...
-----------------------	---

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

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.
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 !
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 !

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

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
378 CM 11 janvier 2012Peut-être Maillol,..... peut-être Maillol, parce queeuh 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

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 plaine 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 taboues, 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 expérimente régulièrement cette méthode. Cette exposition à Céret de Riera i Arago, 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 clés 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

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,
236 CM 11 janvier 2012	On marche les mains dans le dos...
238 CM 11 janvier 2012	Mais euh... alors le truc que j'avais trouvé super, c'était le circuit Maillot à Perpignan, parce que là on a pu toucher !
232/2CM 11 janvier 2012	C'est du sensoriel !

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 sûre 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'aura 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 ».

242 CM 11 janvier 2012	C'est souvent relié à la danse aussi !
244 CM 11 janvier 2012	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,

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 lieu. Elles sont surveillées de près en ce qui concerne les malveillances et régulièrement entretenues. Cathy profite donc de ces œuvres accessibles pour entraîner 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 réinvestit dans un autre. Le sensoriel, le sensible, les sensations que 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 continuité autour de la danse. Elle a suivi de nombreux stages avec l'équipe [Taffanel](#), et elle pratique encore aujourd'hui, au quotidien. Elle a aussi exercé dans un atelier de pratique artistique la sculpture. Nous pouvons imaginer que tout ce bagage d'expérience est présent en arrière-plan, lorsque Cathy avance ce qu'elle propose dans les séquences pédagogiques.

Une rencontre précisément : Reconstitution et analyse de l'activité rencontre d'une œuvre d'art chez Cathy

144 CM11 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,
-----------------------	--

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 !
------------------------	--

549 MEP 11 janvier 2012	En chorégraphie aussi ?
550 CM 11 janvier 2012	Ouah (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...
551 MEP 11 janvier 2012	D'accord !
552 CM 11 janvier 2012	Et vu qu'on est habitué à le faire en classe, avec les lettres, avec les chiffres, avec tout je le fais hun

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).



L'enfant seul devant les œuvres²⁰⁰

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 » ?

Conception personnelle modifier et pris sur un modèle académique

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 régalaient et de, euh....de ce que je voyais rendre du, du...paysage sur, euh...l'aquarelle quoi !
-----------------------	---

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 excluent 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, de ...comment elle se régalaient ! ».

60 CM 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...
-----------------------	---

²⁰⁰ Photographie personnelle.

Cathy, sans ressources financières pour la classe, lorsqu'elle démarre, utilise les posters dans le couloir. Ces reproductions feront l'affaire. Elle se souvient de Kandinsky, de Klee, qui devaient être les œuvres trouvées dans la première Valise-Lagoutte²⁰¹, au moins pour Paul Klee ou encore dans les calendriers de l'époque, ciblant un artiste pour l'année. Cathy prend d'abord des reproductions, ce qui semble le plus simple quand on débute. Elle insiste en disant qu'elle s'y exerce, un peu comme dans un essai dans le vide. Elle tente, cherche à retrouver les grandes lignes géométriques de l'œuvre et travaille à partir de ce cadre géométrique. Elle a un parcours esthétique passé où son enseignante lui a expliqué et donné des éléments pour analyser une œuvre et qu'elle a aussi vu sa propre grand-mère peindre et prendre plaisir à produire, à créer. Nous pensons que ces événements successifs et inscrits dans la mémoire, pèsent dans l'implication qu'elle a aujourd'hui auprès de ces élèves.

Paul Klee, le village, 1925

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 ?

52CM 11 janvier 2012	Euh, j'ai eu envie de le faire passer aux enfants, parce que moi j'ai jamais peint, mais euh.... Je me disais, siiii.....si je veux qui, quiiiiii y aient accès, il faut...euh...qu'ils le qu'ils y touchent...
53 MEP 11 janvier 2012	Qu'ils le vivent ?
54 CM11 janvier 2012	Ouah !

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 identifiable, 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 ».

154 CM 11 janvier 2012	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...
292 CM 11 janvier 2012	Il faut,... il faut que je m'y régale, euh

La pratique plastique pour rencontrer l'œuvre est très importante.

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...
71 MEP 11 janvier 2012	Hum, hum ?
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 !

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.

²⁰¹ Valise Lagoutte : Daniel Lagoutte est IA/IPR honoraire. Il a été chargé d'une mission d'inspection générale pour l'enseignement des arts plastiques à l'école primaire. Il est docteur en Esthétique et sciences de l'art. Il a publié de nombreux ouvrages sur les pratiques artistiques et sur l'histoire de l'art, éditée en 1993. Elle contient 90 reproductions d'œuvres (peintures, sculptures, gravures, collages, photographies, installation, ...) L'ensemble des posters est divisé en 3 parties : Echos intérieurs (des œuvres pour rassurer, des œuvres pour exprimer ses craintes), Les voix de l'émotion (pour raconter des histoires, pour sidérer), En quête d'une expression (pour s'interroger, pour donner envie d'agir). Pour la liste d'œuvres de la mallette : CF. ANNEXES DONNEES COMPLEMENTAIRES ORDRE ALPHABETIQUE, CATHY, INDEX ALPHABÉTIQUE DES ŒUVRES CONTENUES.

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 ?

264 CM 11 janvier 2012	Ecoute cette année y a une collègue, euh Héléne, là, qui est venue avec moi, et elle a des petits moyens...
266 CM 11 janvier 2012	Moi, j'ai des moyens grands!
268 CM 11 janvier 2012	Et, euh... bon elle avait prévu un exercice, euh, à part pour les petits, mais les petits ils se sont bien comportés, euh...
269 MEP 11 janvier 2012	Ils ont suivi ?
270 CM 11 janvier 2012	Oui, l'expo était super, je dois dire, vraiment c'était ...euh

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.

144 CM11 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,
145 MEP11 janvier 2012	D'accord, donc on passe par la pratique au départ ! Avant ?
146 CM 11 janvier 2012	Avant, ouaih ! ouaih !
147 MEP 11 janvier 2012	Et ça c'est pour des élèves de maternelle ?
148 CM11 janvier 2012	Oui
149 MEP11 janvier 2012	Tu penses que c'est important de passer par cette pratique ?
150 CM 11 janvier 2012	Et hum !!! je ... Moi je fais comme ça ! (rire)
151 MEP 11 janvier 2012	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 !!!
152 CM 11 janvier 2012	Y passent à coté sinon, enfin c'est pas, et puis ...
153 MEP 11 janvier 2012	C'est ce que tu disais tout à l'heure cette histoire de vécu, là, donc du coup ? C'est de l'oeuvre? Il passerait à côté de l'oeuvre ?
154 CM 11 janvier 2012	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...

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)

La réalité de la rencontre

317 MEP 11 janvier 2012	D'accord, donc du coup t'as quand même un cheminement qui est d'abord personnel ?
318 CM 11 janvier 2012	Oui, oui !
319 MEP 11 janvier 2012	Donc tu entres dans un musée, tu vois finalement si ça te convient !
320 CM11 janvier 2012	J'y vais p... j'y vais pas... pour chercher une œuvre pour les ...avec la classe !
321 MEP11 janvier 2012	Non, non ?
322 CM 11 janvier 2012	J'y vais pour moi
323 MEP11 janvier 2012	T'y vas pour toi d'abord ?
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 rentrer !
325 MEP11 janvier 2012	Ouah ! ouaih !
326 CM 11 janvier 2012	Et d'autres expos au contraire, je le dis alors ça va être génial, pour eux quoi !

327 MEP 11 janvier 2012	D'accord ! Mais comment tu sais que ça va être génial pour eux ? c'est ça comment t'arrives à ...
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

La réalité est que l'œuvre ne plaît pas toujours, que l'exposition ne convient pas toujours et qu'il, faut tenir de ce qu'on aime. Il y a une réelle franchise dans les propos de Cathy, sur sa méthodologie et en parallèle nous pouvons faire l'hypothèse que de cette réalité, nous pourrions en tirer une certaine généralité. Mais dans tous les cas ce travail est un travail de préparation.

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...
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 ?

Il faut 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.

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

Les codes du figuratif ont du mal à s'appliquer pour de l'art abstrait

450 CM 11 janvier 2012	Ouah ! C'est quand on sort du figuratif que là ça, c'est plus compliqué parce que effectivement on cherche des codes,
451 MEP 11 janvier 2012	euh...des codes ?
452 CM 11 janvier 2012	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...Ouah ! ouah !

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 ». Evidemment 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

Essayer les lieux d'art

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 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 ...
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...

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 débute 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](#)

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 Moget arriver avec... (rire)
-----------------------	--

[Palais des Rois de Majorque](#)

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 était important et là on a pu toucher !
------------------------	--

[Acentmetresducentredumonde](#)

L'œuvre est magique et crée effet de magie sous les doigts des enfants : elle apparait comme drôle, amusante. Dans ce cadre la technique, le bricolage, ce qu'appelle « patouiller », permet un domaine vaste d'expérimentation et d'expérience sensible, autour du corps.

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'exposition²⁰². Ensuite l'œuvre est exposée dans un lieu donné, dans un espace donné qui lui est dédié. Elle y 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...
Choisir des œuvres en allant dans des expositions, des musées, des lieux où l'on peut rencontrer des œuvres.	
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 déclic ?
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	Ouah ! 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 » !
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 ?

²⁰² 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.

264 CM 11 janvier 2012	Ecoute cette année y a une collègue, euh Hélène, là, qui est venue avec moi, et elle a des petits moyens...
266 CM 11 janvier 2012	Moi, j'ai des moyens grands!
267 MEP 11 janvier 2012	T'as des moyens grands maintenant ?
268 CM 11 janvier 2012	Et, euh... bon elle avait prévu un exercice, euh, à part pour les petits, mais les petits ils se sont bien comportés, euh...
269 MEP 11 janvier 2012	Ils ont suivi ?
270 CM 11 janvier 2012	Oui, l'expo était super, je dois dire, vraiment c'était ...euh
271 MEP 11 janvier 2012	Ouah ?
272 CM 11 janvier 2012	C'était ludique, on pouvait accéder à tous les niveaux, je pense qu'il faut bien choisir l'expo...
273 MEP 11 janvier 2012	L'œuvre d'art ! L'œuvre ! Le choix de l'œuvre ! C'est important quoi !
274 CM 11 janvier 2012	Ça oui, ça oui euh... mais après... faut pas se tracasser, parce que c'était facile d'y rentrer à tout âge, euh ...

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 le 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 partage ?

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 »

282 CM 11 janvier 2012	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...
------------------------	--

Cathy nous éclaire en quelques mots sur la nécessité du bon choix des œuvres et les répercussions de ces choix sur l'organisation d'un parcours esthétique pour des petits élèves : des stratégies, des ruses, des processus de mises en scène, des étapes, des successions d'activités, des engrenages pour capter la motivation des élèves. Mais le choix de l'œuvre est déterminant dans toute cette mise en place.

276 CM 11 janvier 2012	Ah oui, c'est ça, elle a fabriqué un travail pour eux, rien que pour eux....
277 MEP 11 janvier 2012	Aux enfants ? Intégré ?
278 CM 11 janvier 2012	Et c'est, enfin, plus ils sont petits plus il faut faire quelque chose, on ne peut pas se contenter de...
279 MEP 11 janvier 2012	D'accord ?
280 CM 11 janvier 2012	De regarder ! Là il faut de la mise en scène...enfin du ...
281 MEP 11 janvier 2012	D'accord ! Ça c'est important, c'est-à-dire, plus y sont petits, plus la mise en scène, la mise œuvre, pour voir l'œuvre, il faut... ?
282 CM 11 janvier 2012	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...

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 « œuvre et élève », 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

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 MEP 11 janvier 2012	D'accord !
192 CM 11 janvier 2012	Y avait « ça c'était dans telle salle », à partir d'un oral collectif !
194 CM 11 janvier 2012	« ah ouah 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

La mise en scène des carnets travaillés avant l'exposition sans dévoiler les œuvres

3b) Matérialité de l'œuvre : l'œuvre authentique/vs/ les reproductions

Un regret de ne pas pouvoir toucher

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 était important et là on a pu toucher !
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	D'accord ! D'accord ! C'est particulier !

Pour tenter de saisir l'importance de la matérialité 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 matérialité 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 rentrer !
------------------------	--

« 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 aiguïser 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 lors des recherches sur le goût qu'ils font régulièrement. Est-ce en improvisant, en expérimentant, en ajustant leur vocabulaire qu'ils construisent un répertoire similaire ? Cathy saute sur l'occasion et prend en charge ce qu'ils disent de l'œuvre. Même si elle est étonnée de voir comment les élèves détournent intelligemment un vocabulaire, elle suit leurs démarches, et propose d'aller dans leur sens. Ce vocabulaire est précis et s'adapte tout à fait aux œuvres : « ils avaient plein de mots qu'on avait introduits ». Les œuvres permettaient aux élèves de réinvestir le travail fait en classe. Nous supposons que Cathy n'avait pas pensé réellement cette intégration du vocabulaire, comme réinvestissement. Elle ajuste sa posture d'enseignante, en les accompagnant. L'œuvre aide les élèves, mais oblige l'enseignante à redimensionner son travail devant les œuvres, pour favoriser le vocabulaire, d'un autre domaine, réinvesti par les élèves dans cette exposition.

3c) Les savoirs 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 sue 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 patrie 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 fierté à détenir un outil utile pour comprendre les œuvres, donc avoir des connaissances, sans doute être fière d'avoir ces connaissances, sur les œuvres en général et celles qu'elles aimaient en particulier.

Le motif

144 CM11 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,
-----------------------	--

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 cour 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, ... tout ce qu'on peut ». Cette spécificité de langage, nous porte à 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'entretien qu'elle en 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 élaborer sa pratique pédagogique.

Le détail : autre manière de voir, voir autrement, aiguïser le regard

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 !
------------------------	---

Cathy cherche à associer à l'œuvre, sa démarche de travail et met en place une activité transférable sur une œuvre d'art. On aborde avec Cathy ce travail de minutie, de détail qu'elle met en place et qu'elle applique d'ailleurs sur les œuvres ensuite, puisqu'elle décrit ce qu'elle propose avant la rencontre avec les œuvres, en général. Ce travail de préparation est une sorte de routine qu'elle installe et qui servira différentes disciplines, notamment les arts visuels ou les sciences. Le prétexte du paysage ouvre divers chemins et divers prise de position du regard ; un élève peut travailler sur un détail qu'il a sous les yeux « repéré un chiffre [...] y avait un panneau pour signaler le cépage », ou voir au loin un olivier ou une maison, « dessiner l'olivier qui est à 200m », « repéré une maison ».

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.

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 ?
74 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 traîneau, 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 !

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.

520 CM 11 janvier 2012	Ouah, ouaih, mais de dire « je ne sais pas dessiner »
521 MEP 11 janvier 2012	Oui, oui, je, le, ... que l'enseignant lui accepte d'être dans cette situation-là ?
522 CM 11 janvier 2012	Ben de toute façon tu ne risques rien !!

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.

440 CM 11 janvier 2012	Et comme ça on arrive à apprendre à dessiner mais....
------------------------	---

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
------------------------	--

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 ».

476 CM 11 janvier 2012	sur du dessin, sur du dessin, par sur de la couleur !
------------------------	---

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 ancestrales 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 était important et là on a pu toucher !
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 rainette 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,
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 retranche les élèves dans la recherche d'association de connaissance et de transfert dans d'autres disciplines, qu'ils font « tout seuls ».

208CM 11 janvier 2012	et tout le questionnement qu'y avait autour de « en quoi c'est fait ? »
212CM 11 janvier 2012	Je l'ai pas fait le parallèle, c'est...
214CM 11 janvier 2012	c'est, c'est d'eux-mêmes que le ... j'm'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...

« Et tout le questionnement qu'y avait autour de « en quoi c'est fait » ; « je l'ai pas fait le parallèle... c'est... » ; « c'est, d'eux-mêmes, je m'en suis rendue compte au bout d'un moment, c'était pas mon intention...au départ). Cathy retrace donc l'événement en expliquant, qu'elle comprend petit à petit ce qui se passe. Les élèves ont transférés naturellement ce qu'ils ont appris autour du vocabulaire du goût, face à la matérialité de l'œuvre et pour pouvoir retranscrire ce qu'ils émettent comme hypothèses singulières, leur vient cette idée. La démarche est la même nous dit Cathy.

Les outils et les médiums : « patouiller »

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 régalaient 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.

144 CM11 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,
504 CM 11 janvier 2012	mais euh les autres,les autres années ouaiih, on commençait par du dessin dans la cour,
516 CM11 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 CM11 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, ouaiih, ouaiih, ouaiih, 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
520 CM 11 janvier 2012	Ouaiih, ouaiih, mais de dire « je ne sais pas dessiner »
521 MEP11 janvier 2012	Oui, oui, je, le, ...que l'enseignant lui accepte d'être dans cette situation-là ?
522 CM 11 janvier 2012	Ben de toute façon tu ne risques rien !!
523 MEP 11 janvier 2012	Oui, oui ! Puis bon je vais te dire c'est la situation réelle pour tout le monde ?
524 CM11 janvier 2012	Ah bah pour moi elle est réelle en tous les cas, je ne sais pas dessiner,

Elle procède par étape, dans son dispositif de rencontre entre des expériences, d'outils, de médiums, et la réalité de l'œuvre face à laquelle les élèves sont confrontés ; ils sont dans la découverte et l'expérimentation. L'activité qui est construite par Cathy, leur permet d'aborder ainsi la rencontre avec l'œuvre. L'enseignante s'appuie ensuite sur ce travail de recherches plastiques, pour faire entrer progressivement, chaque élève à son rythme.

Patouiller, essayer, expérimenter, s'exercer

L'analyse de l'œuvre : analyse sensoriel de 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 !
-----------------------	--

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.

224 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,
238 CM 11 janvier 2012	Mais euh... alors le truc que j'avais trouvé super, c'était le circuit Maillot à Perpignan, parce que là on a pu toucher !
230 CM 11 janvier 2012	Et euh ..
231/2MEP 11 janvier 2012	En même temps on peut pas toucher,... euh d'accord ouaiih ! Donc l'idée en fait dans... le fait de ... euh de pouvoir toucher, pouvoir, euh...
232 /2 CM 11 janvier 2012	C'est du sensoriel !
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 !
--	--

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 ! »,

242 CM 11 janvier 2012	C'est souvent relié à la danse aussi !
244 CM 11 janvier 2012	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,

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.

248 CM 11 janvier 2012	Réinvestir sur une œuvre d'art, je sais pas laquelle, encore
250 CM 11 janvier 2012	Et tu...comme le goût est ressorti, face à cette sculpture, ce truc-là je suis sûre que sur une autre œuvre, ça va ressortir et c'est pas forcément moi qui l'induirais,

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 problème 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

154 CM 11 janvier 2012	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...
------------------------	--

Cathy met en jeu une relation très forte entre les élèves, les œuvres et les artistes. Trop peu souvent, la place de l'artiste est intégrée réellement au travail proposé aux élèves. Cette relation révèle une compétence peu ordinaire, puisqu'elle offre à la rencontre avec l'œuvre une manière détournée de se confronter à elle. En effet, l'artiste peut intervenir comme médiateur, mais il peut surtout intervenir comme révélateur de l'œuvre. Une révélation au même titre qu'un magicien dévoile le secret dans de ses tours. Cathy insiste d'ailleurs pour trouver dès qu'elle le peut une photographie de l'artiste concerné, au travail. (... une photo de l'artiste en train de travailler.

La pratique, autre mode de rencontre, est une liaison qui combine 4 articulations : l'œuvre, l'artiste, l'enseignant, l'élève

156 CM 11 janvier 2012	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 !
157 MEP 11 janvier 2012	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 ?
158 CM 11 janvier 2012	Oui, Ça oui ! Ouai !
159 MEP 11 janvier 2012	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 ?
160 CM 11 janvier 2012	Oui

L'artiste au travail, met en relation la pratique des élèves. L'engagement de l'artiste face à son œuvre, est cerné par le discours qu'il aura sur sa propre création. Les élèves rencontrent en plus de l'œuvre une phase souvent sous-entendue, ou étouffée celle de l'explication de l'artiste. Et donc, comme lui, ils y sont confrontés et doivent répondre par des arguments aux questions que l'enseignant ou les autres élèves peuvent poser. C'est un des moyens crucial pour faire comprendre et respecter les œuvres. Elles ont été faites pour des raisons précises. De cette rencontre avec l'artiste, l'enseignant mène la verbalisation des élèves entre leurs productions, celles des autres, celles des artistes.

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)
------------------------	---

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 ! ».

La médiation au musée

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...
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
278 CM 11 janvier 2012	Et c'est, enfin, plus ils sont petits plus il faut faire quelque chose, on ne peut pas se contenter de...

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 améliorer. 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 diverses 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 public entrant dans les musées, a obligé ces services à se plonger dans d'autres manières de faire. Le recrutement dans un service éducatif à ouvert la porte à l'éducation nationale, qui y a donc envoyé des enseignants.

C'est donc la combinaison des deux services qui aujourd'hui donne un caractère un peu moins poussiéreux à la visite. Mais le caractère intime, la rencontre plus solitaire, la contemplation nécessaire aux œuvres, la possibilité pour de groupes de s'installer et travailler face aux œuvres demandent encore beaucoup de négociation avec les musées.

La méditation est d'autant plus importante que les élèves sont jeunes.

3e) Rôle de l'enseignant ; Passeur La place et rôle de l'œuvre à l'école

Le rôle de l'enseignant est de faire découvrir aux élèves des choses : engagement

41MEP11 janvier 2012	En bossant ! D'accord ! Donc t'as eu ce concours et après une fois que t'étais euh, donc enseignante...euh, ...est-ce que quand est-ce qu'apparaît l'œuvre d'art dans tes classes ? En fait ? Toute suite ?
42CM 11 janvier 2012	Ah oui du début ! Ah oui ça oui !
52CM 11 janvier 2012	Euh, j'ai eu envie de le faire passer aux enfants, parce que moi j'ai jamais peint, mais euh... Je me disais, siiii...si je veux qui, quiiii y aient accès, il faut...euh...qu'ils le qu'ils y touchent...

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 titulaire, pour des raisons de poste.

Cette expérience lui donne, c'est l'hypothèse que l'on peut faire, une certaine assurance par rapport à des 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 régala 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

	<p>passé 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 ?</p>
46 CM 11 janvier 2012	<p>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 ...</p>
47MEP 11 janvier 2012	<p>C'était inscrit dans le... euh...</p>
48CM 11 janvier 2012	<p>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 ...</p>
49MEP 11 janvier 2012	<p>D'accord ! Donc il y avait une ligne</p>
50 CM 11 janvier 2012	<p>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 régalaient et de, euh... de ce que je voyais rendre du, du... paysage sur, euh... l'aquarelle quoi !</p>
51MEP 11 janvier 2012	<p>Et ça t'avait envie, de ça ? T'avais envie de te régaler comme elle ? De prendre des pincesaux et tout ça...</p>

118 CM 11 janvier 2012	<p>Peu... Parce que je me dis si c'est pas l'école qui les amène, voir un musée, ils iront pas !</p>
------------------------	---

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

156 CM 11 janvier 2012	<p>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 !</p>
------------------------	---

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 effets vivent une partie de la rencontre avec dans les mains des outils, des médiums, du matériel...

396CM 11 janvier 2012	<p>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,</p>
398 CM 11 janvier 2012	<p>Alors queen peinture à la limite vu que j'ai pas les techniques, ça va pas me choquer du tout</p>
399MEP 11 janvier 2012	<p>Tu peux te lâcher plus peut-être ?</p>
400CM 11 janvier 2012	<p>Ben oui, oui, oui, oui, oh oui parce que j'ai pas, je... j'y connais rien, je ne vais pas avoir d'a priori</p>
402 CM 11 janvier 2012	<p>Je peux mélanger un matériau avec un autre,</p>
404CM 11 janvier 2012	<p>je suis plus bricoleuse parce que, je n'y connais rien ! Alors que, à la terre je vais retrouver malgré moi ...</p>
406 CM 11 janvier 2012	<p>Et la technique sur la chamottée, elle est pas la même que, etc.</p>

Cathy nous explique qu'elle est « bricoleuse » sans technique, qu'elle favorise ainsi sans appréhension, le croisement de techniques. Nous avons souvent remarqué le côté sclérosant de la technique trop parfaite qui réduit l'imagination ou qui conduit celui qui la possède à ne voir qu'une finalité dans cette perfection.

394CM 11 janvier 2012	<p>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</p>
395MEP 11 janvier 2012	<p>Parce que t'as des conceptions ah oui, ah oui ?</p>
396CM 11 janvier 2012	<p>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,</p>
397MEP 11 janvier 2012	<p>Oui ?</p>
398 CM 11 janvier 2012	<p>Alors queen peinture à la limite vu que j'ai pas les techniques, ça va pas me choquer du tout</p>

Mais attention Cathy met en garde sur un travers par rapport à une trop grande maîtrise technique. Elle prépare les élèves, à une rencontre, en testant, essayant, expérimentant des pratiques plastiques autour des œuvres. Cathy nous dit qu'il y aurait un frein dans la pratique, lorsque la technique est trop prédominante, 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 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

indépendamment d'une connaissance technique ? « J'y connais rien, je ne vais pas avoir d'apriori ». Nous avons 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.

414 CM 11 janvier 2012	Ouah ! 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 régle 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 libre 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 CM11 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-ça, 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 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 !
412 CM11 janvier 2012	Nan ! ouaih !
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	Ouah ! 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 peur que la technique t'empêche ?
416 CM 11 janvier 2012	Voilà ! Ouaih !

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 connaît bien comme la terre. Nous pouvons 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 réapparaît 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.

Ce que 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 clef de la didactique des arts plastiques : en quelque sorte « je montre ce que je regarde, quand je dessine, je le montre à ma manière, comme je le vois, et je le montre aux autres ».

510 CM 11 janvier 2012	et puis sans maîtriser la technique, puisqu'on sait juste comment on doit faire, avec les crayons, on fait...
511 MEP 11 janvier 2012	Ouah ! Tu as juste les crayons ? Quoi ? En fait déjà ?
512 CM11 janvier 2012	Voilà !
514 CM11 janvier 2012	Et on sait qu'il faut mettre beaucoup d'eau et...
515 MEP 11 janvier 2012	Ouah ! ouaih ! c'est pas grave ! On y va ?
516 CM11 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 CM11 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, ouaih, ouaih, ouaih, 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
520 CM 11 janvier 2012	Ouahh, ouaih, mais de dire « je ne sais pas dessiner »
521 MEP11 janvier 2012	Oui, oui, je, le, ... que l'enseignant lui accepte d'être dans cette situation-là ?
522 CM 11 janvier 2012	Ben de toute façon tu ne risques rien !!
523 MEP 11 janvier 2012	Oui, oui ! Puis bon je vais te dire c'est la situation réelle pour tout le monde ?
524 CM11 janvier 2012	Ah bah pour moi elle est réelle en tous les cas, je ne sais pas dessiner,
525 MEP 11 janvier 2012	Pour beaucoup de monde, je pense pas qu'elle est... ?
526 CM 11 janvier 2012	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...
527 MEP 11 janvier 2012	Ouahh !
528 CM 11 janvier 2012	l'adulte lui-même, dit ça ! je sais pas dessiner, mais t'as pas besoin de savoir dessiner pour faire
529 MEP 11 janvier 2012	Oui !
530 CM 11 janvier 2012	dessiner les gamins !
531 MEP11 janvier 2012	Oui !oui !c'est pas le problème,
532 CM11 janvier 2012	Nan !

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 !
540 CM 11 janvier 2012	Même si tu te trompes entre guillemets, avec le doigt, y a pas...
542 CM11 janvier 2012	Y a pas souci puisque c'est dans le vide, donc
544 CM 11 janvier 2012	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
546 CM 11 janvier 2012	Je le fais avec eux en le disant, je monte devant, je redescends, etc...
548 CM 11 janvier 2012	Parce que ça me permet de faire l'apprentissage classe entière, si tu veux !
550 CM 11 janvier 2012	Ouahh (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...
552 CM11 janvier 2012	Et vu qu'on est habitué à le faire en classe, avec les lettres, avec les chiffres, avec tout je le fais hun
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

L'école a une mission sociale et culturelle

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 !

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 les 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 ! »

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 Moget arriver avec... (rire)
164 CM11 janvier 2012	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..
165 MEP11 janvier 2012	Oui, ouaih ! il avait fait le rapprochement
166 CM 11 janvier 2012	« oh c'est Monsieur Monet » ! (Rire)

La confusion est « magique ».

Toucher les œuvres et puis ça rigolait

378 CM 11 janvier 2012Peut-être Maillol,..... peut-être Maillol, parce queeuh 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
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 avons 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 a pour la mémorisation des apprentissages. Elle sort d'une formation²⁰⁴ 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.

		
Méditerranée, ou La pensée, 1905, Perpignan, jardins du palais des congrès	Méditerranée, ou La pensée, 1905, Perpignan, centre ville	La nuit, 1909, Perpignan, allée Maillol.

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).

²⁰³ Au sens de D.W. Winnicott, dans *Jeu et réalité*. L'espace potentiel, Gallimard, paru en 1975 en France, Paris.

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.

Placer les élèves dans une situation problème

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 !
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 partaient 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, 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,

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 qu'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-elle bénéficier de la même méthode pour être comprise ?

(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 partaient 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...
6 CM 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
Ajustement ;
Avant d'arriver à trouver que c'est trois chemins, qu'il faut je me suis plantée un certain nombre de fois,) : quand les consignes sont associées aux contraintes.

Apprendre à observer, écouter, entendre, accompagner en fonction des élèves

430 CM 11 janvier 2012	Alors le seul truc que je leur fais c'est d'observer avant de dessiner, de boucher un l'œil, de dessiner avec le doigt, euh il y a tout un travail préparatoire ! Mais après... je pense que si je savais dessiner, comme la sculpture je serai plus bloquer par des trucs académiques... Y faut faire y faut faire
------------------------	---

Rencontrer 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 compétences, 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 ».

424 CM 11 janvier 2012	et que c'est eux qui vont me mener ! Donc !
425 MEP11 janvier 2012	Ouah ! D'accord ! Ouah ! Ouah ! C'est ça ? Je pense que c'est ça je pense que la technique, c'est un problème, c'est un problème à tous les niveaux, c'est un problème parce que les gens ont peur donc du coup, ils pensent qu'ils ne sont pas bons, donc ben mais ça va aussi bien pour le dessin la peinture et la sculpture ? C'est ça ?
426 CM 11 janvier 2012	Oui ! Mais attends moi je le dis au gamins en classe, je ... je leur dis, je dis parce que à chaque fois qu'y en a qui dit, quand on fait sur le paysage...
428 CM 11 janvier 2012	Ben, je sais pas dessiner, je dis ben t'inquiète pas, parce que moi non plus, on va être deux à apprendre... hun !
430 CM 11 janvier 2012	Alors le seul truc que je leur fais c'est d'observer avant de dessiner, de boucher un l'œil, de dessiner avec le doigt, euh il y a tout un travail préparatoire ! Mais après... je pense que si je savais dessiner, comme la sculpture je serai plus bloquer par des trucs académiques... Y faut faire y faut faire
432 CM 11 janvier 2012	Alors que là, pfluuffff, ben vas-y ! Moi je ne sais pas dessiner non plus ! Hun ! C'est pas !

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

462 CM 11 janvier 2012	Eh ben ça met drôlement à l'aise quand tu leur dis
463 MEP 11 janvier 2012	Ouah !

464 CM 11 janvier 2012	Euh « je sais pas dessiner » !
465 MEP 11 janvier 2012	Ouahh ?
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 le leur dis, ben 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 t'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 ?
74 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 traîneau, 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 les 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 maîtriser 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

Décélér chez l'élève la petite chose qu'il a perçue : gérer des imprévus à son plan de travail en gardant un cap, mais laisser aller la barque

362 CM 11 janvier 2012	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 !
364 CM 11 janvier 2012	Et c'est accepté ce moment-là !
366 CM 11 janvier 2012	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
368 CM 11 janvier 2012	Et ce moment là c'est le moment le plus jubilatoire et le plus magique
370 CM 11 janvier 2012	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
371 MEP 11 janvier 2012	D'accord l'attraper mais le remettre, le recadrer dans ta structure quand même ?
372 CM 11 janvier 2012	Ah Oui, ah oui oui !
374 CM 11 janvier 2012	Et y a des ficelles que je vais tirer et d'autres que je vais laisser, parce que ça peut mener au grand bazar,

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 a 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 possibilités de mise en œuvre des séquences pédagogiques ou le rebondissement, cette capacité à prendre en charge ce qui vient des élèves. C'est aussi cet ajustement, être capable de conserver un œil sur l'improvisation, envisagée par les élèves et anticiper le moment où il faudrait reprendre la main et maîtriser la situation. Cathy enrichit dans ces répliques de manières 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 le « bon moment » par un terme donné par les philosophes : le *Kairos*, au sens de l'occasion opportune (FONTANIER, 1977). Il serait la juste mesure des choses, le bon moment, l'autre dimension du temps qui n'est pas linéaire, quelque chose que l'on pourrait sentir, pressentir, sentir le moment venu.

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

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 déclic ?
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 !
292 CM 11 janvier 2012	Il faut, ... il faut que je m'y régale, euh
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 !
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 »!
306 CM 11 janvier 2012	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 !
309 MEP 11 janvier 2012	C'est quand même sacrément, un objet, de... un outil, presque, la deuxième fois, la deuxième fois ça devient un outil ?
310 CM 11 janvier 2012	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
312 CM 11 janvier 2012	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,
314 CM 11 janvier 2012	Parce que selon les endroits je ne peux pas faire la même chose
316 CM 11 janvier 2012	Et euh... et... et... qu'est-ce que ça va leur apporter de pouvoir rentrer dans l'œuvre !
317 MEP 11 janvier 2012	D'accord, donc du coup t'as quand même un cheminement qui est d'abord personnel ?
318 CM 11 janvier 2012	Oui, oui !

319 MEP 11 janvier 2012	Donc tu entres dans un musée, tu vois finalement si ça te convient !
320 CM11 janvier 2012	J'y vais p... j'y vais pas... pour chercher une œuvre pour les ... avec la classe !
322 CM 11 janvier 2012	J'y vais pour moi
323 MEP11 janvier 2012	T'y vas pour toi d'abord ?
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 rentrer !

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 ? A 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 les modalités de fonctionnement. La première visite qui en général est une visite pour elle, sert de thermomètre en quelque sorte à la température de la classe. Si l'exposition, prend dans les filets pédagogiques, alors elle conviendra d'une deuxième visite sur laquelle elle se penchera cette fois en vrai pédagogue et avec l'image en tête de la classe, des élèves, et nous pouvons supposer des individualités. Nous comprenons qu'elle se construit 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 enchaînements 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 ? Viens 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.

310 CM 11 janvier 2012	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
------------------------	---

L'œuvre est un outil pour les élèves, mais elle l'est également pour l'enseignant. De l'œuvre découlerait-il un dispositif ? L'œuvre contient-elle en elle-même des processus de réception, de relation, ou de rencontre ? A-t-elle en son cœur des propriétés qui lui permettent d'être mise en relation avec le spectateur ? Cathy nous dit qu'elle fait une seconde visite après avoir vu une exposition qui lui plaît, et que cette seconde visite fonctionne comme un outil avec lequel elle va préparer la rencontre des œuvres par les élèves. Elle semble s'être forgée elle-même son outil, sa méthode de travail qui l'accompagne et elle l'a développé en prenant appui sur les œuvres rencontrées. Nous pouvons avancer que l'œuvre induit non seulement des comportements, en tant que spectateur, mais peut-être également des pratiques pédagogiques ?

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.

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 !
-----------------------	---

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 déclare : « un boulot de fou, 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...
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 ?

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 schéma²⁰⁶ 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 2, elle regarde ce qu'elle nomme le point focal, peut-être le point de fuite. Dans le document 3, elle transfère le travail de l'analyse de l'œuvre en activités qui seront proposées aux élèves : observation silencieuse et impression en vrac.

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 de la dissymétrie).

Elle utilise les compétences, qu'elle s'est construites, elle utilise d'ailleurs le terme « fabriquée ». 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

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...
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...
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)

(maître d'accueil temporaire), lui permet de prendre conscience du pas fait aujourd'hui : des compétences acquises, des plis 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	Ouah ! Ouah ! 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 régalée 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§ 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 connaître, 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 régalée 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-t-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... 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 !
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 partaient 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, 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,
88 CM11 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 ...

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 régalaient à peindre (savourer). 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 3 : La rencontre construit le regard, l'aiguise. Son regard d'enseignante, lui permet de développer et d'enrichir celui des élèves. L'observation fine des œuvres doit être accompagnée d'activités spécifiques tirées directement des œuvres. Cathy la renforce par une pratique du dessin qui affine et structure leur observation. Elle déploie des stratégies professionnelles pour comprendre l'œuvre. 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, une surprise pour certaines rencontres, se justifie.

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 va voir les œuvres deux fois, une fois pour elle pour son plaisir. Il faut qu'elle s'y régale. Si aucune 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 matérialité 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.

Professionalité

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 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). 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

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 transposée 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
86 à 95	6	L'œuvre d'art une rencontre récente: Duchamp <i>l'air de Paris</i>
96 à 103	7	Le savoir sur l'œuvre
104 à 115	8	Travailler, produire, pour l'enseignant avec les élèves ou en parallèle, chez soi
116 à 143	9	La description d'une pratique quotidienne: le calendrier Géo: exemple d'application les natures mortes en 3D
144 à 148	10	Se repérer dans un style: celui de Van Gogh
149 à 158	11	Des traces dans leur langage: la pratique impacte et permet la mémorisation
159 à 182	12	Visite et pratique du musée, voir les œuvres en vraie (taille, dimensions, couleur, matière)
183 à 189	13	La dimension de l'œuvre importance par rapport à la composition
190 à 205	14	Développement de la culture artistique assure une confiance
206 à 221	15	Savoir quoi faire avec les œuvres : varier les œuvres, en quantité
222 à 246	16	Oser pour les élèves, mais la place du « beau » est difficile
247 à 259	17	« Je sais pas dessiner »
260 à 269	18	Des œuvres en arrière plan
270 à 294	19	Retour sur la séquence présentée en début: les petits carrés
295 à 308	20	Réorientation de la séance: remédier
309 à 323	21	Les œuvres et les productions des élèves sont comparées : mémorisation et vocabulaire
324 à 356	22	Les élèves en difficulté : pédagogie différenciée
357 à 373	23	Les reproductions, les belles images, les lettres : il faut choisir
374 à 385	24	Rapprocher et comparer
386 à 409	25	La vidéo, le cinéma, l'animation : autonomie dans la fabrication
410 à 428	26	Maîtriser : technique et pratique, pour valoriser le travail des élèves
429 à 453	27	La magie de la découverte du dessous des œuvres : concentration
454 à 484	28	Le recul sur son travail : Développement d'une professionnalité, ou professionnalité qui se développe mais dont on a connaissance

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 ?

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 7mars	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...
85NB 7 mars 2012	Après ça va être récent, tu vois !
86 MEP 7 mars 2012	Oui, oui ! non mais c'est pas grave, récent ?
87NB 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 ?
89NB 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 ?
91NB 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...
--------------------	---

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. Celle de Marcel Duchamp, *Air de Paris*. Nathalie prend soin, de rajouter le titre.

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)
------------------	--

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 quoi 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 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.

DUCHAMP Marcel, <i>Air de Paris</i> , 1919/1964, Succession Marcel Duchamp

Nous avons observé le travail de Nathalie avec des élèves en classe et au moyen de vidéos. Nous savons qu'elle travaille avec des œuvres authentiques ou reproductions. Elle prend en charge les œuvres à partir de ces propres rencontres avec les œuvres. Elle le démontre avec la rencontre de l'œuvre de Duchamp, qu'elle transfère à ses élèves. Où se ressourcement-elle, lorsqu'elle évoque les œuvres rencontrées ? Elle évoque la formation. Les travaux sur l'œuvre *l'air de Paris*, de Marcel Duchamp, ou encore la nature morte, la composition et l'œuvre hebdomadaire prouvent qu'elle manie les œuvres en classe avec les élèves.

Nous rattachons à ce que fait Nathalie en classe et à une spécialité qu'elle a obtenue par son CAFIPEMF. 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 DANS SON ENFANCE (prime socialisation)? 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 !

261NB 7mars 2012	J'ai pas utilisé ? enfin, /.../ ben...
262MEP 7mars 2012	Oui t'as pas utilisé ?
263NB 7mars 2012	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
264MEP 7mars 2012	Oui ?
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 /.../
266MEP 7mars 2012	Mais tu sentais que c'était un lien possible, là ?
267NB 7mars 2012	Ouah, par rapport à la matière, je voyais bien, mais je ne savais pas comment, faire et comment la placer !
268MEP 7mars 2012	Qu'il y avait quelque chose qui faisait par rapport à la matière
269NB 7mars 2012	Ouah, 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

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

Decker²⁰⁷. 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, mais on ne /.../ ».

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 /.../
------------------	---

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'enseignante

448MEP 7mars 2012	Il est dessiné ce story-board ?
449NB 7mars 2012	Euh, avec des photos, souvent !
451NB 7mars 2012	Des fois y a des flèches pour savoir comment ils, si des personnages comment ils vont se déplacer, la photo, ça oui !
452MEP 7mars 2012	Se déplacer, d'accord ! Ah c'est astucieux, donc du coup ! parce que pour utiliser la photo, par rapport au dessin !
453NB 7mars 2012	Bon ça on fait pas mal, la photo, ouaih
454MEP 7mars 2012	Où 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
455NB 7mars 2012	Dans tes annales ?
456MEP 7mars 2012	Donc du coup tu ne regrettes pas d'avoir travaillé là-dessus, la vidéo, la photo ?
457NB 7mars 2012	Avec toi (rire) non pas du tout !
458MEP 7mars 2012	Ok, eh ben c'est bien moi aussi je suis contente aussi de l'évolution parce que c'est vrai aussi que ?
459NB 7mars 2012	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 ». Elle détourne ce médium artistique pour accompagner, construire, stimuler les productions vidéo des élèves.

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu

L'œuvre de Marcel Duchamp : humour décliné en « l'air d'Espira »

92 MEP 7 mars 2012	Alors, pourquoi ça t'avait marqué, ça ?
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

²⁰⁷ 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

	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 !



Air d'Espira de L'Agly, travaux d'élèves de la classe de Nathalie

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 dessus !
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 !
98MEP 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 ?)
100MEP 7 mars 2012	Toi, euh, d'accord c'est quelque chose, qui est ?
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'investigation²⁰⁸ : 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 !
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 !
164MEP 7 mars 2012	Oui bien sur !
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'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

²⁰⁸ 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 développée 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	Ouah !
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	Ouah, ouah, ouah vraiment je crois, hum hum !
208MEP 7 mars 2012	Ouah, 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, comme 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 des 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 interdits « avant je ne savais pas trop quoi faire en fait, si tu veux ! ». Ce nouvel investissement dans la rencontre l'a rassurée : « On peut rencontrer les œuvres ». Elle sait qu'elle peut le faire. Mais dès l'instant où l'on considère qu'il faut transmettre quelque chose de l'œuvre, Nathalie semble dire que finalement, elle s'interroge sur les connaissances de et sur l'œuvre ou sur un dispositif qui conduit aux connaissances sur les œuvres : « 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 ! ». Il faut des références particulières, puis chercher, travailler.

Pour oser les œuvres, oser leur rencontre, il faut penser, imaginer, céder une place à l'œuvre. Trouver la place de l'œuvre dans la classe, c'est aussi trouver le juste moment. Quand une œuvre doit-elle être montrée ? Avant la production, sous peine de voir les élèves copier, l'œuvre ? Après une production ? Ce serait peut-être dommageable, dans la mesure où les élèves n'en profitent pas pour améliorer leurs productions ? En même temps, et c'est peut-être un risque de voir des élèves déboussolés ou prisonniers de l'œuvre ?

Nous retrouvons la même difficulté chez Nathalie. L'œuvre ne l'effraie pas, ni la manière de la présenter, sans connaissance, ou sans savoir spécifique. Elle voudrait savoir quoi faire de cette œuvre. A partir de cette interrogation, elle s'est construite une compétence professionnelles plus assurée, elle le dit elle-même : « je vais plus tenter des choses, tu vois », « que je vais plus oser ». Elle a donc tenté, cherché puis petit à petit le passage de « avant je ne savais pas trop quoi faire ». Nathalie démontre par ces paroles, qu'elle s'est investie dans la rencontre avec les œuvres. Elle a construit autour de la rencontre des dispositifs pour les élèves, elle a essayé, expérimenté et s'est senti plus légitime dans l'approche des œuvres. On sent qu'elle y a pris goût. Elle l'exprime à plusieurs reprises. Cet effet systémique qu'à donner la rencontre des œuvres, se retrouve dans quelques entretiens, par exemple dans celui de Gaëlle, ou d'Huguette, qui ne peuvent plus se passer de ce qui est devenu un vrai plaisir : aller voir des œuvres, l'une parce qu'elle en a fait son métier, l'autre, pour transmettre le plaisir aux élèves. Est-ce des œuvres qu'est venu cette facilité de la rencontre ? Cette simplicité de la rencontre ? Cet investissement ? Cette possibilité d'oser ? Ce droit à oser ?

Le plaisir de les voir travailler : la concentration

427NB 7mars 2012	Ouah ! Ils comprennent comment ça marche en fait (Ceux faits avec les enfants les années précédentes: C'est moi le plus fort, Loulou fait des cauchemars, la princesse et la carte au trésor.)
428MEP 7mars 2012	Ouah ?

429NB 7mars 2012	Et ça reste quand même magique, y a les deux !
431NB 7mars 2012	C'est un petit peu comme le père Noël, ils sont tangents, ils ne savent pas trop si ça existe ou pas,
433NB 7mars 2012	Mais y a cette magie qui reste quand même
437NB 7mars 2012	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
439NB 7mars 2012	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).
441NB 7mars 2012	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
443NB 7mars 2012	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,

Le plaisir du travail se ressent et se voit à l'attitude concentrée des élèves, qui démontrent un engagement total. Nous notons également le degré d'exigence dans leur production, qui motive les élèves par la finalité, le résultat obtenu : « 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 ». Le plaisir se remarque dans le comportement face à la tâche. L'enseignante observe ses élèves et les photographie dans l'action. Ainsi, elle découvre l'engagement des élèves, la volonté de revenir plusieurs fois dans le même atelier, le degré de perfection que les élèves atteignent dans leurs productions, et la responsabilité collective qu'ils mènent dans les ateliers : « 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 ». La compréhension de la nécessité du travail de tous et l'importance du travail de chacun confèrent une valeur humaine à chaque individu dans la classe. Nous rapportons ce dispositif à la volonté que Nathalie a d'engager la participation de tous les élèves et de considérer la place des élèves en difficulté, comme elle le dit auparavant dans la réplique, 327 de cet entretien. On voit bien le développement très spécifique qu'elle accorde à ce travail minutieux comment elle recherche le plus possible l'autonomie des élèves. Dans sa réponse à l'entretien, elle note même que le travail est fastidieux, mais elle emploie une structure, tirée des œuvres filmées, le story-board qui permet aux élèves de se repérer facilement pour ne pas être perdu. Notons également que ce travail est d'ampleur collective, toute la classe y participe, chacun y trouve sa place.

444MEP 7 mars 2012	Donc y a un gros travail collectif ?
445NB 7mars 2012	Ah oui, c'est ça !
446MEP 7mars 2012	là ils y sont ?
447NB 7mars 2012	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)
448MEP 7mars 2012	Il est dessiné ce story-board ?
449NB 7mars 2012	Euh, avec des photos, souvent !
450MEP 7mars 2012	D'accord, d'accord ?
451NB 7mars 2012	Des fois y a des flèches pour savoir comment ils, si des personnages comment ils vont se déplacer, la photo, ça oui !
452MEP 7mars 2012	Se déplacer, d'accord ! Ah c'est astucieux, donc du coup ! parce que pour utiliser la photo, par rapport au dessin !
453NB 7mars 2012	Bon ça on fait pas mal, la photo, ouai

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 ?

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 ?
97NB 7 mars 2012	Non, non !
98MEP 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 ?)

100MEP 7 mars 2012	Toi, euh, d'accord c'est quelque chose, qui est ?
101NB 7 mars 2012	Oui, non, ça, ça ne gêne pas !

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 l'œuvre de Marcel Duchamp.

Comment Nathalie envisage le problème du beau ?

223NB 7mars 2012	Qu'ils n'osent eux, tu veux dire ?
225NB 7mars 2012	Ouahh, les laisser patouiller oui, pas...mais ils n'osent pas trop quand même, hun
226MEP 7mars 2012	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...
227NB 7mars 2012	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.)
229NB 7mars 2012	Sinon on retombe en fait dans ce qu'ils ont l'habitude de faire même chez eux, en fait, parce que même quand ils font un coloriage, un dessin, ils viennent te voir, « c'est beau » je dis « ça te plaît, à toi ? » et je leur dis systématiquement,
231NB 7mars 2012	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...
232MEP 7mars 2012	Parce que c'est quelque chose, qui est dit hun, partout, que ce soit beau, propre, bien fait ?
233NB 7mars 2012	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 !
235NB 7mars 2012	Parce que c'est vrai que les premiers dessins, t'as de tout partout, tu reconnais pas forcément
237NB 7mars 2012	Et ça après, une fois qu'ils arrivent à dessiner ce qu'ils ont envie
239NB 7mars 2012	Y a plus ça ! Je trouve que c'est ça, le plaisir de représenter ce qu'ils ont envie

La conception traditionnelle du beau se retrouve dans les pratiques plastiques « il faut que ce soit beau ».

Les élèves semblent bloqués en grandissant, parce que leur conception du *beau* change et surtout ils adoptent celle qui est véhiculée en général. Ils doivent produire, mais des conceptions contradictoires traversent leur propre conception. Par exemple on leur demande de ne pas déborder ou de colorier sans dépasser et d'un autre côté on leur demande de faire des taches et de salir. Ils sont baignés dans images bien faites où la représentation s'approche de la réalité, qui sont techniquement très bien réalisés, elles servent donc de modèles. Ensuite on leur demande de sortir de ces modèles pour créer leurs images à eux, tirées de leur imaginaire. Ils ont donc du mal à apprécier leur production au regard de ces images.

Aussi les élèves apprécient très vite à « représenter ce qu'ils ont envie », puisque dans l'école est soutenue l'idée d'une représentation qui s'attache au réel et qui ainsi évacue la spontanéité des élèves.

243NB 7mars 2012	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 !
------------------	---

Les élèves, même les plus jeunes, sont aussi dans des situations de réserve. Nathalie cherche à les stimuler d'avantage pour les faire entrer dans les pratiques plastiques. Les œuvres agissent comme des catalyseurs sur leurs productions. Le fait d'être dans le beau, parce que « ça ressemble » à quelque chose, nous permet de nous engager dans la partie suivante. La réalité et sa représentation entraînent les élèves dans une recherche de maîtrise parfaite. Mais ne perde-t-il pas une forme de naïveté qui éclaire la production plastique ? La pratique plastique ou peut-être plus la maîtrise du geste n'altérerait-elle la créativité ? La production d'une ressemblance à ce qui nous entoure, est-elle une obligation ? Une pensée scolaire qui entre en conformité avec l'institution ou encore une véritable pensée institutionnalisée ?

Le problème du beau : La réponse de Nathalie renvoie l'élève à lui-même ; ce qu'il pense de ce qu'il fait prend alors de l'importance « 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 ». Le beau et le laid, le bien fini, le bien fait, appartiennent à la même logique, pour les petits élèves : celle qui régit le monde scolaire « faire bien ». Nous revenons au principe de Robert Filliou, une œuvre humoristique *bien fait, mal fait, pas fait*.

Notons également qu'un certain dilemme s'engage entre certaines consignes qui demandent une spécificité et d'autres une réaction en totale contradiction avec la précédente ; ils auront à ne pas dépasser, dans un coloriage et jouer avec les dépassements dans une production plastique.

253NB 7mars 2012	Et les moyens, un peu moins, quand même parce que, eh beh, ils ont peut-être moins de maîtrise, alors du coup, eh ben ils font comme ils ont envie, plus spontanément
254MEP 7mars 2012	Alors ça c'est important, ce que tu dis, ça veut dire que plus ils ont la maîtrise technique, moins ils ont la possibilité d'avoir quelque chose de précis dans l'observation ? Ils sont plus réticents ?

255NB 7mars 2012	Non, c'est pas ça, c'est que, ils se rendent plus compte qu'ils savent pas faire exactement, les choses précises,
256MEP 7mars 2012	Ouah ! Comme ils aimeraient aussi que ce soit fait ?
257NB 7mars 2012	Voilà, ouaih ! Il a ce décalage, entre ce que j'aimerais, ce que j'ai dans la tête, et euh...
259NB 7mars 2012	Ouah, 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 plutôt, viola des arguments pour eux, leur dire regarde ce que tu nous as montré l'autre jour, les visages déformées, tu vois...

Tant que les élèves ne se rendent pas compte de cette relation, dit Nathalie, ils peuvent représenter sans limites et produire sans a priori. Sinon il se créer 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 dans d'autres disciplines, en sciences, pose la même difficulté. La conformité de la représentation gêne les élèves et peut même les empêcher de conserver leur propre expression. Il y a un « décalage » que les élèves ont du mal à prendre en considération. Nathalie ne parle pas de ce qu'elle pense de ce décalage, mais elle pense que le fait de varier les références artistiques, permet peut-être d'endiguer le problème.

227NB 7mars 2012	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.)
------------------	---

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	Ouah ! 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	Ouah 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'Espira, 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 sûre 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'Espira, enfin (rire) de Paris ». Nathalie a travaillé sur la reproduction de l'œuvre de Marcel Duchamp, *Air de Paris*, avec sa classe, nous l'expliquons plus loin. La superposition et la confusion des deux titres, celui donné par les enfants au travail qu'ils ont mené en classe autour de l'œuvre et celui de l'œuvre de Duchamp, provoquent le rire.

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 ²⁰⁹le format avec le jeu sur l'échelle la vanité

121NB 7 mars 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 emploie 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'aiguillère 1734²¹⁰, 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-morte*, 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	Ouah

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 els 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 7mars 2012	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 faudrait 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 7mars 2012	Oui alors, pour eux, il faut, je pense que ça ressemble à quelque chose ! Donc t'en
------------------	---

²¹⁰ [Portail des collections des musées de France](#), nous trouvons les œuvres de François Desportes.

	que la ressemblance y est pas, c'est pas beau !
--	---

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 blocage, dans ce discours entendu, lorsque nous abordons l'art abstrait. Il est difficile, impénétrable, hermétique, privé, voire, fait une élite 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.

247NB 7mars 2012	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,
------------------	---

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 représenter 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 prétendues savoirs innés, 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 transfèrent en disant « je ne sais pas dessiner ! » ? Est-ce que le blocage s'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 mémorisation 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, on 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 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 !
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	Eh 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 sur les œuvres. Ils travaillaient « allongés » et « voyaient des détails ». Dans sa proposition d'aller voir les œuvres de Maître 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 présentation. 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 mémorisation 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, on était allé à Rigaud, on était par..., si, on était allé dans la salle, tu sais des petits tableaux-là
319NB 7mars 2012	Oui, je pense, ça, ça va rester, ouaih !

²¹¹ Notaire, Maître Rey a offert sa collection de Maître 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 construisent de manière agréable la mémoire du lieu, peut-être moins celle des œuvres, encore que le format très petit est significatif. Quand Nathalie dit « Oui, je pense, ça, ça va rester, ouai ! », elle évoque cet événement de la rencontre avec les œuvres de Maître Rey : des miniatures contemporaines.

Les œuvres sont des outils

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 !
177NB 7 mars 2012	Et là c'était de petit tableau, de petit format ! C'est tout petit !
179NB 7 mars 2012	Et, surtout le voir en vrai, c'est
181NB 7 mars 2012	Les tableaux, les petits maitres-là
183NB 7 mars 2012	C'était vraiment des tableaux miniatures, leurs dimensions, quand même, donc du coup, ça a de l'importance pour la composition !

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

397NB 7mars 2012	Ils 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 !
399NB 7mars 2012	Deux enfants qui sont à l'ordinateur, un qui dit si on peut prendre la photo
401NB 7mars 2012	Et un qui prend la photo à l'ordinateur !
403NB 7mars 2012	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,
405NB 7mars 2012	Ils font leur vie quoi, donc ça oui, j'ai fait, mais bon !
407NB7mars 2012	Hum !
408MEP 7mars 2012	Tu es opérationnelle, donc du coup confiante ?
409NB 7mars 2012	Ben ça je pense que tu peux faire parce que tu maîtrises 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

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 ».

295NB 7mars 2012	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 « boommm, toctococ... » là on a un livre il 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...
296MEP 7mars 2012	Donc plus dans les onomatopées ?
297NB 7mars 2012	Ouaih, dans les onomatopées, voilà ! Donc travailler sur le son !
298MEP7mars 2012	Peut-être ! Peut-être ?
299NB 7mars 2012	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

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

119NB 7 mars 2012	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
-------------------	---

121NB 7 mars 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 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
123NB 7 mars 2012	Oui, parce qu'ils devaient la peindre après !
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 !

Une activité est décrite dans cette interaction, explique comment la mise en place d'une séquence, projette 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 ». Ils jouent à placer les éléments de leur composition sur la table. L'œuvre de départ, qui est pourtant une peinture, sert de cadrage dans la constitution à la fois d'une installation et en même temps d'un projet de peinture. L'œuvre permet à Nathalie, d'exploiter en trois dimensions, une stratégie de compréhension fine de l'œuvre, par l'expérimentation et la manipulation des objets, et le passage par la pratique plastique. Elle les engage dans le processus de réflexion autour de la création.

Les réseaux d'œuvres

211NB7 mars 2012	Ça 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
212MEP 7mars 2012	Oui de tout, oui c'est ça ?
213NB 7mars 2012	voilà, de tout voilà !
214MEP 7mars 2012	De tout, il faut montrer un panel d'œuvres, c'est ça ?
215NB 7mars 2012	Ouah !
216MEP 7mars 2012	euh, assez large quoi ?
217NB 7mars 2012	Et ça il te faut quand même un minimum, sinon !
218MEP 7mars 2012	Mais en même temps dans les bouquins si tu regardes quelques bouquins d'art par exemple, sur le corps, par exemple tu vas trouver
219NB 7mars 2012	Oui, oui, oui, 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 !

Que Nathalie ait découvert ce vocabulaire en même temps que ces élèves, ou qu'elle ait travaillé pour obtenir des précisions sur les œuvres du cahier Géo²¹², est moins important que le fait de transférer ce vocabulaire aux élèves. Mais dans la proposition pédagogique qu'elle formule, pour les élèves, elle prend 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.

François DESPORTES : <i>nature morte à L'aiguière</i> , 1734	CHARDIN, <i>la fontaine de cuivre</i> , 1734	Claude MONET, <i>nature morte aux poires et aux raisins</i> , 1867
--	--	--

Nathalie construit un réseau de quelques œuvres à partir d'un support simple ce calendrier.

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, comme on a fait l'an dernier sur le corps et tout ça, faut quand même que, parce que chercher, ça prend du temps !
210MEP 7 mars 2012	Ça prend du temps ?
211NB7 mars 2012	Ça prend du temps et puis tu, enfin je trouve que quand même il faut montrer, bon déjà, un panel

²¹² Le tour du monde en 365 œuvres, Calendrier Géo, Editeur : Play Bac (5 novembre 2003) Collection : Hors collection. (Cf. Annexe dossier Nathalie Blavier)

	élargi, mais comment dire, un, euh, des œuvres classiques, des contemporains, et enfin, tu vois
212MEP 7mars 2012	Où de tout, où c'est ça ?
213NB 7mars 2012	voilà, de tout voilà !
214MEP 7mars 2012	De tout, il faut montrer un panel d'œuvres, c'est ça ?
215NB 7mars 2012	Ouah !
216MEP 7mars 2012	euh, assez large quoi ?
217NB 7mars 2012	Et ça il te faut quand même un minimum, sinon !

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, comme on a fait l'an dernier sur le corps ²¹³ et tout ça, faut quand même que, parce que chercher, ça prend du temps !
-------------------	---

Investir dans un travail sur les œuvres en réseaux, pour donner du sens

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques

La pratique plastique pour Nathalie : médiateur de la rencontre

107NB 7 mars 2012	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 !
-------------------	--

La pratique plastique comme médiateur de la rencontre n'est pas un automatisme, ou une pratique courante. De même la pratique de l'enseignant qui s'essaye ou qui expérimente lui-même, ou encore qui conserve une certaine pratique artistique est assez rare. Nathalie ignore la pratique pour elle-même.

102MEP 7 mars 2012	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 ?
103NB 7 mars 2012	Hum !
104MEP 7 mars 2012	Est-ce que tu te mets toi à faire des choses, est-ce que t'essayes des choses ou pas ?
105NB 7 mars 2012	Non,
106MEP 7 mars 2012	Non, jamais ! Tu t'en occupes pas de ça ?
107NB 7 mars 2012	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 !

Nathalie cherche un élément de réponse à notre question, qu'elle puise 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 demandeurs 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.

108MEP 7 mars 2012	Ouah, ouah ?
109NB 7 mars 2012	Et c'est vrai que c'est bien, quoi, je, je devrais essayer ?
110MEP 7 mars 2012	Ah, non, non j'ai pas dit que c'était mieux, c'est juste que je veux savoir, pour toi ce que c'est ? Une autre démarche ?
111NB 7 mars 2012	Oui, oui !
112MEP 7 mars 2012	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 aux élèves
113NB 7 mars 2012	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 !

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.

Le lexique précis : la composition

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 ...
127NB 7 mars 2012	Oui, ils déplaçaient et installer ! Ils étaient dans la composition !
129NB 7 mars 2012	Oui, oui, ouah, ils organisaient et ils composaient c'est ça !

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 transférer 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 semble 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

147NB 7 mars 2012	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 !
149NB 7 mars 2012	Donc, et puis je te dis, y a des choses, qui restent !

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 ».

150MEP 7 mars 2012	Y a des trucs qui restent dans leur langage ?
151NB 7 mars 2012	Oui ! Mais je pense que c'est parce qu'ils ont fait, aussi
153NB 7 mars 2012	On aurait juste montré la nature morte et je leur aurai dit c'est une nature morte,
155NB 7 mars 2012	Parce qu'ils ont pratiqué, c'est resté parce qu'ils ont pratiqué

Le lexique spécifique est retenu par les élèves. Dans ce contexte, le terme nature-morte 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'enchaînent 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 s'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-morte. 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, aiguïser le regard : dessiner

161NB 7 mars 2012	Et donc ils avaient chacun, leur petit carnet et ils pouvaient, euh, dessiner, ce qu'ils voulaient !
163NB 7 mars 2012	Voilà, ou recopier, qu'au crayon gris, parce qu'on avait que des crayons gris !
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 !

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

²¹⁴ Le tour du monde en 365 œuvres, Calendrier Géo, Editeur : Play Bac (5 novembre 2003) Collection : Hors collection. (Cf. Annexe dossier Nathalie Blavier)

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	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 ! (Je te joins quelques photos prises aujourd'hui lors de la 1ere séance. J'ai donné comme consigne : « Découpe des lettres qui se ressemblent. Il faut remplir le carré ». La séance n'est pas terminée, nous continuerons 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 aperçue 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 découpé 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 superbes : 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'atsem. Avec la nappe, c'était impeccable. Ah, les enfants se sont régalez 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	Ouah ?
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 ...

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. Médiannes et diagonales donnent l'impression d'une composition très régulière et très équilibrée.

Piet MONDRIAN, <i>Composition avec rouge, jaune, bleu</i> , 1937-1942, Musée D'art Moderne de New-York	Piet MONDRIAN, <i>Composition II en rouge, bleu et jaune</i> , 1930	Piet MONDRIAN <i>Losange, avec deux lignes et du bleu</i> , 1926
--	---	--



Travaux d'adultes

Elèves au travail : Travaux d'élèves

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	Ouah ?
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 ...

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, ouah, ouah ?
31NB 7 mars 2012	Ouah 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 résonance 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.



Installation de la reproduction de l'œuvre d'Herbin, vendredi 1 dans la classe de Nathalie	HERBIN, Vendredi I, 1951, Centre Georges Pompidou.
--	--

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

461NB 7mars 2012	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..
462MEP 7mars 2012	Oui du recul ?
463NB 7mars 2012	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 « hghan » 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 a eu des choses, quand même, c'est vrai, y a eu des choses quoi

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.


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, ouai la dimension ?
171NB 7 mars 2012	Parce que tout ce qu'on leur montre, déjà que si tu photocopies des choses, et ben c'est forcément format A4
173NB 7 mars 2012	Et euh, en général, c'est pas très, très grand,
175NB7 mars 2012	Enfin, ou même t'as des reproductions c'est grand, alors que c'est tout petit !
177NB 7 mars 2012	Et là c'était de petit tableau, de petit format ! C'est tout petit !

La notion d'Echelle des œuvres ne se trouve pas facilement identifiable dans les reproductions dont on dispose.

De plus en plus sur les sites des musées nous constatons que des éléments indicateurs très performants apparaissent sur les dimensions des toiles, des œuvres, des pièces qui sont exposées : par exemple pour l'œuvre de Boltanski sur ce site, du musée d'art moderne de

[Saint Etienne](#), on trouve : **Titre** : Archives des Suisses morts ; - **Artiste** : Christian BOLTANSKI. Artiste plasticien né en 1944 à Paris. Il vit et travaille à Malakoff (Hauts-de-Seine) depuis 1969 ; - **Date de l'oeuvre** : 1990 ; - **Domaine** : Installation ; - **Support / Technique** : 480 boîtes en métal, photographies et 15 lampes électriques. Métal, photographies, matériel électrique ; - **Thèmes** : - Temps, - Narration ; - **Acquisition** : Donation de la Caisse des Dépôts en 2006 ; - **Droits**



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.

183NB 7 mars 2012	C'était vraiment des tableaux miniatures, leurs dimensions, quand même, donc du coup, ça a de l'importance pour la composition !
184MEP 7 mars 2012	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 ?
185NB 7 mars 2012	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
186MEP 7 mars 2012	Oui, oui, ça me revient, mais donc pas sur le format autre ?
187NB 7 mars 2012	Non ! Pour le carré ! Enfin à part le carré, pour euh, mais bon, et y avait que le carré en plus !
188MEP 7 mars 2012	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 ?

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 perçoit 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

302MEP 7mars 2012	Et euh, tu leur as montré des références ? Avec ceux !
303NB 7mars 2012	Et j'ai montré Herbin !
304MEP 7mars 2012	Ouah ?
305NB 7mars 2012	Et j'ai montré un texte russe, aussi, j'ai pris un texte russe, pour pas qu'ils reconnaissent des lettres !
306MEP 7mars 2012	Des caractères russes ! D'accord ! d'accord /.../ et ils ont fait, ils ont fait quoi avec Herbin ils en ont parlé, euh ?
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'à 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	Ouah ! (J'ai 2 photos de ces classements si tu veux)

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 I

373NB 7mars 2012	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,
374MEP 7mars 2012	Oui ?
375NB 7mars 2012	Mais c'est souvent deux à deux
376MEP 7mars 2012	Oui ?
377NB 7mars 2012	Ça, ça va avec ça, tu vois,
378MEP 7mars 2012	D'accord
379NB 7mars 2012	Et je pense que certains, ils on fait ça aussi donc,
380MEP 7mars 2012	D'accord
381NB 7mars 2012	Je pense que pour certains y a eu ça !
382MEP 7mars 2012	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 ?
383NB 7mars 2012	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 !

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, ouaih la dimension ?
171NB 7 mars 2012	Parce que tout ce qu'on 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,
175NB7 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'éprouve, se vit dans la rencontre avec l'œuvre.

Picasso, <i>Guernica</i> , 1937, Musée Reina Sofía, Madrid. (349, 776cm)	Vermeer, <i>La jeune fille à la perle</i> , 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 avons 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'à 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	Ouah !
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	Ouah ! 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... ?

321NB 7mars 2012	Oui ! Et d'ailleurs il faudrait que j'en reprenne d'autres, parce que là, on s'est servi que de ces deux catégories du travail de formation
------------------	---

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.

Pratique pédagogique tâtonnante

107NB 7 mars 2012	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 !
108MEP 7 mars 2012	Ouah, ouah ?
109NB 7 mars 2012	Et c'est vrai que c'est bien, quoi, je, je devrais essayer ?
110MEP 7 mars 2012	Ah, non, non j'ai pas dit que c'était mieux, c'est juste que je veux savoir, pour toi ce que c'est ? Une autre démarche ?
111NB 7 mars 2012	Oui, oui !
112MEP 7 mars 2012	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 aux élèves
113NB 7 mars 2012	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 !
114MEP 7 mars 2012	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 !
115NB 7 mars 2012	Oui, oui, oui

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.

Faire des tâches : pas si facile que ça

34MEP 7 mars 2012	Ben l'élaboration de la tâche, ça peut peut-être se travailler ?
35NB 7 mars 2012	Ouah, ça c'est, tu sais !
37NB 7 mars 2012	Ils ont, enfin quand ils ont, je les ai pas pris dans les tâches, on leur avait mis, des éponges, des pinceaux, des rouleaux, je crois !
39NB 7 mars 2012	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 !
41NB 7 mars 2012	Je leur ai dit juste, on fait des tâches et on s'en resserrera après !
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
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 tâches !

Les plus petits des élèves ont été exclus en partie de la proposition, mais ont contribué à la réalisation des tâches. 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 7mars 2012	Alors est-ce que tu penses que c'est parce que toi, sur cette pratique là, toi ?
407NB 7mars 2012	Hum !
408MEP 7mars 2012	Tu es opérationnelle, donc du coup confiante ?
409NB 7mars 2012	Ben ça je pense que tu peux faire parce que tu maîtrises 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 7mars 2012	Hum hum
411NB 7mars 2012	Même si c'est pas un truc parfait
412MEP 7mars 2012	Hum hum
413NB 7mars 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 7mars 2012	Oui ?
415NB 7mars 2012	Tu vois ce que je veux dire ?
416MEP 7mars 2012	Oui oui !

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 maîtrise plus quoi et parce qu'on a pratiqué

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 du dispositif ne permettent pas cette autonomie. Et spécifiquement, y a-t-il des œuvres qui se prêteraient plus aux pratiques pédagogiques en arts visuels, que d'autres ? Y aurait-il d'autres médiums plus accessibles, que d'autres ? Est-ce que dans l'utilisation grandissante des systèmes internet et informatiques, ne pourrions nous pas déplacer cette question dans quelques années²¹⁵ ? Nathalie répond d'une manière spécifique à ces questions. En effet, elle pense mettre en avant la pratique et la technique, dans cette situation, parce qu'elle a besoin au final, que les élèves puissent apprécier ce qu'ils ont réalisé, « ils ont fait un film, quoi ». La mise en œuvre du travail que demande une telle situation, nécessite un engagement de la part de l'enseignant, « il faut que toi t'es un minimum de technique ». Faire démarrer les appareils, aller sur tel ou tel logiciel, enregistrer les images, sortir techniquement le film dans un bon format, toutes ces compétences sont celles qui régissent la technique filmique et vidéo. Mais la pratique, donnera à Nathalie, le recul, la possibilité de construire avec ces élèves un esprit critique, la manière de transmettre des messages, des idées à travers ces films, « puis maintenant, on maîtrise plus, et parce qu'on a pratiqué ». Nous regardons de près cette dernière réplique, parce que Nathalie s'est intégrée dans le groupe classe, le « on » qu'elle emploie nous montre aussi son engagement dans ce projet. La pratique et la pratique des œuvres, ici de petits films de cinéma, les courts-métrages²¹⁶ peut-elle entraîner l'enseignant dans une implication forte ?

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.
423NB 7mars 2012	Puis maintenant, on maîtrise plus quoi et parce qu'on a pratiqué
424MEP 7mars 2012	D'accord, d'accord, et dans ce petit travail là autour de la vidéo, du cinéma, du film, de serait quoi toi ton, le souvenir, que t'aurais le plus intéressant avec des gamins où tu te serais dit, oh bah là vraiment, je suis vraiment contente d'avoir fait ce genre de truc
425 NB 7 mars 2012	Quand ils voient le résultat, ils sont comme ça, (grands yeux ouverts), puis ils comprennent vraiment, eh ben que 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 magie, (Pixar Snowman, For the bird, tin toy, red's dream)
427NB 7mars 2012	Ouah ! Ils comprennent comment ça marche en fait (Ceux faits avec les enfants les années précédentes: C'est moi le plus fort, Loulou fait des cauchemars, la princesse et la carte au trésor.)

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 ces 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)

²¹⁶ « Comme un roman, qui tiendrait dans un dé à coudre » in J.-J. NUEL, (2003), Courts métrages Ed. Le pont du change, Lyon.

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 !
425 NB	Quand ils voient le résultat, ils sont comme ça, (grands yeux ouverts), puis ils comprennent vraiment, eh ben que 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 magie,

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	Ouah ?
327NB 7mars 2012	Parce qu'en plus y a plusieurs paramètres, c'est des enfants en difficulté,
328MEP 7mars 2012	Ouah ?
329NB 7mars 2012	Dont une, en très grande !
330MEP 7mars 2012	Ouah ?
331NB 7mars 2012	Donc si tu veux, déjà de rester dans le carré, et de découper des, au départ, déjà, sur le 1 ^{er} jet
332MEP 7mars 2012	Donc du coup on parlait de ces enfants en difficulté
333NB 7mars 2012	Hum! Oui ?
334MEP 7mars 2012	Et donc du coup, on laisse ?
335NB 7mars 2012	Donc déjà le 1 ^{er} jet, eh ben, y a pas eu que des lettres !
336MEP 7mars 2012	Ouah ?
337NB 7mars 2012	Y a eu des petits personnages découpés, enfin, ils ont du mal à découper certains,
338MEP 7mars 2012	Ouah
339NB 7mars 2012	Et déjà c'était dans le carré et la consigne a été suivie et...
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 2 ^{ème} 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 ! oui ! alors si tu veux déjà, y avait plus d'images, donc, les mots entiers on a laissé, quoi !
348MEP 7mars 2012	Ouah ! ouah ?
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 ne se découragent pas, et enfin et surtout peut-être, qu'ils aient es 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 se stabiliser, 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

même de l'avancée. Des élèves qui ont franchi plus facilement les étapes de la situation problème : 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 alors 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

Des savoirs conscients

191NB 7 mars 2012	Euh déjà, moi, j'en connais plus (rire) !!!
-------------------	---

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.

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 !
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	Ouah, ouaih, ouaih vraiment je crois, hum hum
208MEP 7 mars 2012	Ouah, 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, comme on a fait l'an dernier sur le corps et tout ça, faut quand même que, parce que chercher, ça prend du temps !
210MEP 7 mars 2012	Ça prend du temps ?
211NB 7 mars 2012	Ça 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 ajoute 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 7 mars 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'on les amène 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 7 mars 2012	Après, les œuvres oui, mais y avait peut-être le fait d'utiliser des magazines, aussi !?
358MEP 7 mars 2012	Oui ?
359NB 7 mars 2012	De découper ce qu'ils avaient envie ! Des lettres, sous de belles images, mais où ils voulaient

360MEP 7mars 2012	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 ?
361NB 7mars 2012	Oui, c'était contraint et en même temps, large parce qu'ils pouvaient ces deux choses !
362MEP 7mars 2012	Y avait ces deux ?
363NB 7mars 2012	Ouah !
364MEP 7mars 2012	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» 
365NB 7mars 2012	Ça c'est, il a découpé les lettres !
367NB 7mars 2012	C'était dans le titre déjà !
369NB 7mars 2012	C'était « le petit quotidien », il a pris les lettres
370MEP 7mars 2012	Donc il a pris les lettres, et puis et on voit le mot « peti » qui apparait comme ça, et donc du coup
371NB 7mars 2012	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

456MEP 7mars 2012	Donc du coup tu ne regrettes pas d'avoir travaillé là-dessus, la vidéo, la photo ?
457NB 7mars 2012	Avec toi (rire) non pas du tout !
458MEP 7mars 2012	Ok, eh ben c'est bien moi aussi je suis contente aussi de l'évolution parce que c'est vrai aussi que ?
459NB 7mars 2012	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 !
460MEP 7mars 2012	Oui parce qu'on rentre un peu plus dans l'analyse, c'est sur ?
461NB 7mars 2012	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..
462MEP 7mars 2012	Oui de recul ?
463NB 7mars 2012	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 découper 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 quoi

« C'est vrai y a des choses, quoi » extrait du verbatim donne un aperçu assez flou de ce que Nathalie a acquis. Le retour sur sa pratique professionnelle permet de mesurer la prise de conscience. L'analyse qu'elle opère de l'activité faite en classe, trouve une réponse sans grande précision sur le résultat des élèves : « mais voilà, tu reviens dessus, tu regardes, mais non y a eu des choses, quand même, c'est vrai, y a eu des choses quoi ». La compréhension du travail des élèves, pour l'enseignante montre un développement sur le terrain, dans sa classe, face aux productions des élèves, des compétences professionnelles. Elle sait qu'elle doit confirmer « ces choses », qui ont bougées.

465NB 7mars 2012	Tu ne fais pas faire et tu laisses de côté, tu regardes plus attentivement ce qu'ils ont fait je trouve.
466MEP 7mars 2012	Oui, c'est ça ?
467NB 7mars 2012	T'as un autre regard, c'est pas on fait et pfffff, tu vois
468MEP 7mars 2012	Oui, oui ?
469NB 7mars 2012	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 laisses de côté », « tu regardes plus attentivement... tu as un autre regard », « on regarde plus ».

469NB 7mars 2012	On regarde plus le travail, comment il va entrer progressivement dans son travail, dans ce qu'on lui demande !
470MEP 7mars 2012	Ouah ?
471NB 7mars 2012	Tu observes plus, le travail, les modalités de travail de l'élève

472MEP 7mars 2012	Enfin, il, comment il travaille, son entrée dans le travail, d'accord, ce qu'on lui demande ?
473NB 7mars 2012	Ouahh ! On est plus dans un fini, un...

Et par conséquent, elle se retourne sur son propre travail, sur ce qu'elle fait, ce qu'elle propose aux élèves. Elle observe les modalités de travail de l'élève, on peut penser qu'elle en tient compte, et de ce fait modifier sa manière de présenter, de mettre en place les divers dispositifs pédagogiques. Elle envisage à tour de rôle, le problème de la démarche celle de l'élève qui travaille et dans cette spirale, celle de l'enseignant qui monte sa séquence, et l'a construite, pour mettre l'élève sur les rails d'une démarche. Ce cheminement professionnel est audible dans ces propos.

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d'expérience et qualité des propositions

La qualité, la variété, le nombre, le choix : une exigence

219NB 7mars 2012	Oui, oui, oui, 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 !
220MEP 7mars 2012	Ben oui, voilà, voilà, après on investit ?
221NB 7mars 2012	Ouahh !

La qualité, la variété et le nombre, comment un enseignant choisit-il les œuvres qu'il soumet au regard des élèves ? Ce sont les questions que les enseignants se poseront inévitablement face aux choix des œuvres. Nathalie dit acheter des livres, des cartes postales, nous supposons des reproductions de qualité, et en grands variétés de dimensions. Elle s'« aide » de ces multiples supports pour organiser son travail. Les reproductions n'interdisent pas les rencontres d'œuvres dans les lieux d'art. Nous voyons bien dans les entretiens avec nos partenaires, la largeur que peut prendre certaines rencontres avec des œuvres authentiques. Mais pouvons-nous penser qu'elles facilitent le travail de l'enseignant sur le minimum d'apport à faire pour accéder aux œuvres et qu'il n'y aurait pas à s'en priver. Nous comprenons que la qualité des reproductions sera cependant un gage de réussite de rencontres authentiques futures.

356MEP 7mars 2012	Donc on peut penser que c'est peut-être la consigne, la contrainte, les œuvres à disposition, les moyens qui sont utilisés ?
357NB 7mars 2012	Après, les œuvres oui, mais y avait peut-être le fait d'utiliser des magazines, aussi !?
358MEP 7mars 2012	Oui ?
359NB 7mars 2012	De découper ce qu'ils avaient envie ! Des lettres, sous de belles images, mais où ils voulaient

Pour le plaisir des élèves, nous avons conseillé de travailler avec des images de qualités. Le choix des magazines, en l'occurrence des revues comme Beaux-Arts magazine, dans lesquelles, nous puisons des références artistiques, permet la qualité des images.

SYNTHESE

Rapport à l'œuvre

Item 1 : Nathalie ne sait pas si elle a bénéficié plus jeune de rencontre avec des œuvres, 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 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, 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 parce qu'elle trouve que c'est un moyen de comprendre des problématiques complexes.

Item 4 : Elle constate que leur plaisir se mesure à l'attention qu'ils portent au travail : la concentration. Et elle ose beaucoup plus des situations pédagogiques de rencontres avec les œuvres.

Item 5 : NR

Conception personnelle de l'œuvre, de l'art

Item 1 : 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). La question du *beau* n'est 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, 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 saut maintenant qu'elle a toujours la possibilité de

convoquer 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 lancée 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 un élève découvre dans un recoin 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 maître 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.

Professionalité

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 : 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 maîtrise les objectifs et les rend plus audacieux. 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. Si l'engagement dans la rencontre avec l'œuvre ne nécessite pas de savoir-savants directs immédiats pour Nathalie, il nécessite un savoir pratique qu'il faut développer, sinon l'enseignant limitera les élèves et risque de les démotiver.

Item 4 : 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.

Huguette 7 mars 2012

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 20	1	Gestes professionnels: évaluation de son travail, visite, activités autour des œuvres, présentation des œuvres
21 à 41	2	Activités décrites en classe
42 à 46	3	interruption
47 à 65	4	Travail fond/forme: décrit, expliqué comme une activité développée
66 à 69	5	Importance de l'art: émotion
69 à 83	6	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
84 à 98	7	Plaisir de la rencontre, les œuvres donnent du plaisir et des émotions
99	8	Les œuvres sont de la nourriture pour l'esprit
100 à 104	9	La formation initiale est en décalage culturel à l'époque: la formation à l'art
105 à 113	10	La première rencontre de l'œuvre
114 à 122	11	Pratique du dessin (douloureux souvenir) avec des consignes précises
123 à 126	12	2ème demande : première œuvre d'art rencontrée
127 à 138	13	A quoi servent les œuvres dans une séquence "à la manière de"
139 à 147	14	Huguette a profité de la formation en même temps que les étudiants à l'IUFM
148 à 163	15	Partager avec les élèves les œuvres qu'on vu par des reproductions: qualité des reproductions
164 à 168	16	Aller voir des œuvres
169 à 174	17	Aller au musée: choisir soi-même ce qu'on y fait
175 à 206	18	Activités devant les œuvres décrites: travailler librement dans le musée en tant qu'enseignant, je décide
207 à 214	19	Visite/ différence avec obligation d'avoir des connaissances sur l'histoire de l'art et la pratique implique une situation problème
215 à 232	20	Autre activité au musée: retrouver la colombe
233 à 245	21	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
246 à 265	22	La reproduction peut aussi donner de l'émotion, plus difficile, sert à préparer la visite, pratique du langage autour de l'œuvre
266 à 275	23	Outils et méthodes de travail devant les œuvres: activité carnet de croquis par exemple
276 à 306	24	Moment privilégié: présenter les œuvres, les mettre en scène
307 à 320	25	La référence à la littérature, la poésie: pur plaisir de partager (reste enfant)
321 à 335	26	Le rôle social et culturel de l'école
336 à 342	27	L'art a besoin de clef
343 à 358	28	Retour sur la formation
359 à 368	29	S'obliger à mettre dans sa classe, des références en trouvant des thèmes par exemple

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 première rencontre avec l'œuvre

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 !
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 Burgos, 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 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 !)

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 inaccessibles. 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 entrées dans une catégorie, l'architecture dans une autre. La stupeur de comprendre, à cet instant, et lors de cette rencontre, que l'art pouvait se loger là aussi dans « les murs, les pierres », l'envahit. 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 ».

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)
-------------------	---

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.

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, ouai, sinon la première fois, la première fois, en tout cas pas à l'école normale,
107HL 7 mars 2012	Et pas au lycée non plus !

Huguette construit sur son expérience d'enfant, d'adolescente, d'adulte en formation, à l'Ecole 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'appelaient 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 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

Les propositions sonnaient comme des « ordres ». La latitude qu'on leur laissait, était très faible, et celui qui ne possédait rien, « si tu n'as rien », se retrouvait dans une impasse. Elle décrit avec émotions cette sensation de malaise, de difficulté, de perte de repères qu'elle vivait à ce moment-là. Ce mot « ordre », repris par Huguette, montre à quel point elle s'est sentie désemparée. Ce qu'elle met en place c'est toute l'interconnexion nécessaire entre les élèves et les œuvres : travail en amont, travail en aval, recherche, apport d'œuvres en réseau et pont entre les disciplines. Elle parle de ces situations pour nous éclairer sur les relations qu'elle a établies aujourd'hui face aux œuvres ; elle y est plus à l'aise. Pour développer ce qu'elle a construit en opposition avec ce qu'elle avait vécu, elle stimule les élèves en proposant des situations éclairées, vivantes sur le plan des émotions et sensibles sur le plan des pratiques plastiques. Ce que ne supportait pas Huguette, c'est que non seulement on évaluait un travail proposé aux élèves, dans des conditions de compréhension difficile, les codes, les manières de faire, les attitudes et comportements lui manquaient, mais plus encore c'était de l'évaluation de l'élève qu'il s'agissait, de ce qu'il était socialement, familialement.

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'évoquer. 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

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, Etre issu d'un milieu cultivé ne veut pas dire que l'élève va savoir quoi faire de sa culture s'il n'apprend pas aussi à penser par lui-même, aller vers ce qu'il ne connaît pas ou n'aime pas a priori et c'est à l'école de rattraper ça et aussi j'étais à l'époque de cet entretien dans une période très difficile familialement, 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)
------------------	---

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

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
234 MEP 7 mars 2012	Hum hum !
235HL 7 mars 2012	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

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	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 !

On cherche vraiment l'émotion

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 !
76 MEP 7 mars 2012	Oui d'accord
77HL 7 mars 2012	Autant lui il m'amenait au concert, moi je l'ai amené au musée, parce que...
78 MEP 7 mars 2012	D'accord, d'accord ?
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
80 MEP 7 mars 2012	Oui ?
81HL 7 mars 2012	Dans son analyse de tableau etc., avoir des choses d'un niveau différent du mien,
82 MEP 7 mars 2012	Oui ?
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
90 MEP 7 mars 2012	non t'inquiète pas !
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 !

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.



Une vibration

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 vis, 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,

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

Faut-il produire plastiquement pour savoir enseigner la pratique plastique ?

111HL 7 mars 2012	Au lycée, pour moi, c'était une corvée !
246 MEP 7 mars 2012	Et sur leur production par rapport à cette émotion est-ce qu'il se passe quelque chose ?
247HL 7 mars 2012	Là je suis nulle
248 MEP 7 mars 2012	Par rapport !!!ahahha
249HL 7 mars 2012	Là je suis nulle

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, nécessite, lie 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.

250 MEP 7 mars 2012	Comment ça t'es nulle ?
251HL 7 mars 2012	A part ta séance, Ben voilà, c'est, que
252 MEP 7 mars 2012	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...
253HL 7 mars 2012	Oui mais c'est pas...
254MEP 7 mars 2012	L'émotion, elle est pas forcément euh, retranscrite dans la production plastique, mais, euh comment dire ?
255HL 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 7mars 2012	Oui ?
257HL 7mars 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 7mars 2012	D'accord ?
259HL 7 mars 2012	On a préparé, on a préparé la visite,
260 MEP 7 mars 2012	Hum hum ?
261HL 7 mars 2012	Mais la pratique, y en a pas eu, j'ai pas de souvenir
99 MEP11 janvier 2012	Et entre réception de l'œuvre et production des élèves

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.

283HL 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 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 ».

La ressource de l'atelier de pratique pour Huguette

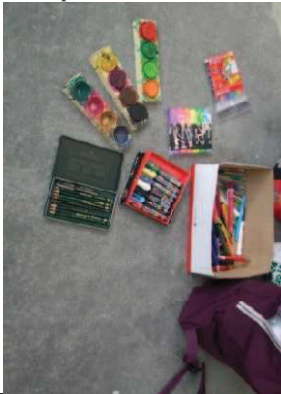



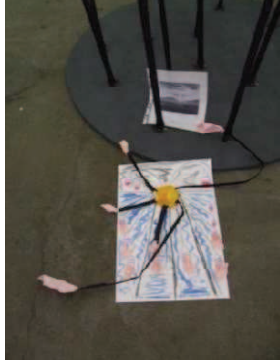


271HL 7 mars 2012	Je vais le faire encore cette année (Oui, j'ai repris l'idée de carnet peint sur les pages pliées comme support ex : des mots pour papa ... J'aime le côté hasard, liberté, sentiment de réussite)
272 MEP 7 mars 2012	Tu vas le refaire cette année ?
273HL 7 mars 2012	Y a encore un projet jardin ²¹⁸ cette année
274 MEP 7 mars 2012	D'accord
275HL 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 !)

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, adaptée 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 ?

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 as fait faire à la galerie « acentmetresducentredumonde », 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 « acentmetresducentredumonde», 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](#)

<p>Matériel sur place</p> 		
		
	<p>Productions des enseignants et des enfants qui les accompagnaient. (Famille des enseignants)</p> 	
 <p>Documents photographiques personnels</p>		

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu

Le risque de l'œuvre réelle par rapport au confort de la reproduction

281HL 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 ?
283HL 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 dans, peut-être parce que c'est plus facile, on est dans notre cadre
285HL 7 mars 2012	Dans la classe, face à la classe, on est face à...

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'aise 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 parle 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 !

Esprit 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'œuvre est une nourriture

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 lui il m'amenait 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 entraîne 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 avons-nous 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.

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 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)

Nous avons mis en évidence les émotions, et nous constatons dans premier extrait que les émotions d'Huguette viennent jouer un rôle important dans ces premiers rapports 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 le 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 définit-elle 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 entretiens²¹⁹.

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, 2) 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 définit-elle 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 ».

66 MEP 7 mars 2012	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 ?
67HL 7 mars 2012	Alors j'ai réfléchi, heureusement que tu m'as prévenue,
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, Etre issu d'un milieu cultivé ne veut pas dire que l'élève va savoir quoi faire de sa culture s'il n'apprend pas aussi à penser par lui-même, aller vers ce qu'il ne connaît pas ou n'aime pas a priori et c'est à l'école de rattraper ça et aussi j'étais à l'époque de cet entretien dans une période très difficile familialement, 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)

La priorité pour Huguette est l'émotion : « une forte émotion ».

Et elle poursuit avec ce que l'œuvre apporte : « découvrir le monde », « plaisir partagé de la lecture d'image »

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,
------------------	--

²¹⁹ CF. ANNEXE : LISTE DES OCCURRENCES DS LES ENTRETIENS

149HL 7 mars 2012	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)
-------------------	---

La difficulté était de lettre en place : « je ne savais pas comment exploiter les œuvres ».

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 vis, euh, voilà, le côté découverte, que je, qui me fait vibrer

351HL 7 mars 2012	Ou la couleur, les mélanges de couleurs, quoi c'est leur donner un peu de liberté, mais ce qui me chiffonne, tu vois, 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, qui connaissaient très bien le schéma d'une séquence, donc paf ! les références culturelles ce sera ça, ça et ça ! tu vois !
-------------------	--

1e) La place de l'œuvre, l'importance d'être à l'aise dans le lieu de l'œuvre

L'appropriation du 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.

183HL 7 mars 2012	Et ils devaient à partir d'un détail, ils devaient chercher,...
184MEP 7 mars 2012	Trouver le tableau ?
185HL 7 mars 2012	Trouver le tableau, ça c'était pour les obliger à se déplacer... ah je vais pas te raconter...tout
186 MEP 7 mars 2012	Ben si, si, si, nan, c'est bien ?
187HL 7 mars 2012	Se déplacer dans le musée
188 MEP 7 mars 2012	Ouah !
189HL 7 mars 2012	Aller, venir, et c'est ça
190 MEP 7 mars 2012	Dans tous le musée peut-être aussi ?
191HL 7 mars 2012	Oui, un atelier égal 2 ou 3 salles ! Voilà, regarder
192 MEP 7 mars 2012	Et ça veut dire que le musée c'est pas que un lieu, où on doit rester sur la pointe des pieds ?
193HL 7 mars 2012	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 »,

287HL 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)
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 Evident.....
296 MEP 7 mars 2012	Ben voilà ?
297HL 7 mars 2012	ah bah oui c'est Evident
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,

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 coté 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 gêne 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 contemporain : 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	Ouahh, 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 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 obligerait 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,
---------------------	--

	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,
341HL 7 mars 2012	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)
342 MEP 7 mars 2012	Donc du coup si tu as l'œuvre tu as, bah y s'est pas embêté ! Il a foutu un cube sur la pelouse, pfff, 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
343HL 7 mars 2012	Mouaih, 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,
345HL 7 mars 2012	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

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 le 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 vis, 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, 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 !

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.

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 crée alors un effet de point de vue. Les élèves sont amenés devant le tableau, qui se situe en au fond de la salle.

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 avait 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.

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 comme accompagnement de la pratique

345HL 7 mars 2012	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
347HL 7 mars 2012	Qui faille !
349HL 7 mars 2012	Je suis mieux avec un travail sur le portrait ou euh, du collage,
351HL 7 mars 2012	Ou la couleur, les mélanges de couleurs, quoi c'est leur donner un peu de liberté, mais ce qui me chiffonne, tu vois, 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, qui connaissaient très bien le schéma d'une séquence, donc paf ! les références culturelles ce sera ça, ça et ça ! Tu vois !

L'œuvre, les références artistiques peuvent être considérées comme des outils, mais nous devons être prudent nous dit Huguette au placage 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 placage 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 aiguïser cet outil. Et une des premières activités pour aiguïser cet outil est d'entraîner le regard.

3b) Matérialité de l'œuvre : l'œuvre authentique/vs/ les reproductions

Les reproductions

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
183HL 7 mars 2012	Et ils devaient à partir d'un détail, ils devaient chercher,...
184MEP 7 mars 2012	Trouver le tableau ?
185HL 7 mars 2012	Trouver le tableau, ça c'était pour les obliger à se déplacer... ah je vais pas te raconter...tout
187HL 7 mars 2012	Se déplacer dans le musée
189HL 7 mars 2012	Aller, venir, et c'est ça
191HL 7 mars 2012	Oui, un atelier = 2 ou 3 salles ! Voilà, regarder
192 MEP 7 mars 2012	Et ça veut dire que le musée c'est pas que un lieu, où on doit rester sur la pointe des pieds ?
193HL 7 mars 2012	Voilà ! mais, et puis (x) 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, 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,

Les reproductions des œuvres sous forme de cartes postales, permettent à l'enseignante de jouer avec les œuvres réelles.

Trouver la peinture « bol » ?

223HL 7 mars 2012	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)
225HL 7 mars 2012	Donc une reproduction, grand comme ça, donc on n'imagine pas que c'est un bol
227HL 7 mars 2012	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
229HL 7 mars 2012	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

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 enregistré dans la mémoire

Les œuvres en réseau créent de la culture

149HL 7 mars 2012	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)
150MEP 7 mars 2012	D'accord
151HL 7 mars 2012	Mais du travail à partir de, d'œu..., 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	Ouah, ouaih, mais pas pour le travailler vraiment si tu veux !

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 portraits²²⁰.

39HL 7 mars 2012	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.
360 MEP 7 mars 2012	Un animal oui c'est bien ?
361HL 7 mars 2012	Littérature, y avait des questions de chats, je sais plus l'année dernière, dans les inkos, et
362 MEP 7 mars 2012	Oui
363HL 7 mars 2012	On avait cherché le chat dans l'art
364 MEP 7 mars 2012	D'accord, d'accord, oui, oui
365HL 7 mars 2012	Internet, en classe ça t'évite d'avoir, c'est comme un musée
366 MEP 7 mars 2012	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
367HL 7 mars 2012	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..

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

La copie sortir du « à la manière de »

5HL 7 mars 2012	L'année dernière je l'avais fait avec les mélanges, ils avaient fait eux-mêmes les mélanges,
6MEP 7 mars 2012	Humhum ?
7HL 7 mars 2012	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

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

179HL 7 mars 2012	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
-------------------	---

²²⁰ CF. ANNEXES DONNEES COMPLEMENTAIRES ORDRE ALPHABETIQUE, HUGUETTE, SEQUENCE PORTRAIT ET COMMENTAIRES.

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
193HL 7 mars 2012	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 »,
195HL	Un portrait bizarre ! Ou alors chercher un paysage ou chercher un ... ou après s'asseoir à coté du tableau qu'on a préféré

Huguette explique comment le travail sur le détail a 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. Ce sont les 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, oblige 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

Non renseigné

3e) Rôle de l'enseignant ; Passeur La place et rôle de l'œuvre à l'école

Initiation à découvrir le musée

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.

Nous constatons qu'Huguette pose les choses avant d'entrer dans le musée, avant la rencontre avec l'œuvre ; elle prépare la rencontre de l'œuvre par les élèves. Elle nomme même les compétences exigées pour cette activité : regarder, exprimer, ressentir. Elle travaille avec eux en classe, pour mettre des mots sur ce qu'implique la rencontre. Nous pensons qu'elle tire des œuvres elles-mêmes, des rencontres qu'elle opère régulièrement, ces modalités d'approches. Elle les transfère ensuite dans la classe comme stratégies ou méthodes, dans des sens mélioratifs des termes.

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	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 persua... 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 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.
-------------------	--

La remarque d'Huguette est importante. Elle explique que les œuvres n'entreraient 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 ».

Etre à l'aise avec les œuvres pose donc le problème de l'autonomie face à l'œuvre.

66 MEP 7 mars 2012	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 ?
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, Etre issu d'un milieu cultivé ne veut pas dire que l'élève va savoir quoi faire de sa culture s'il n'apprend pas aussi à penser par lui-même, aller vers ce qu'il ne connaît pas ou n'aime pas a priori et c'est à l'école de rattraper ça et aussi j'étais à l'époque de cet entretien dans une période très difficile familialement, 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)
70MEP 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,
72MEP 7 mars 2012	Ouaih
73HL 7 mars 2012	On est toutes les deux à courir les expos, 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 considération 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 reconforte ; elle s'y appuie : « forte émotion du bien être ». L'œuvre permet de découvrir le monde et pour Huguette c'est à l'école d'apporter les moyens de découvrir ce monde qui nous entoure. L'enseignant a cette charge : « c'est à l'école de rattraper ça ». La rencontre avec les œuvres d'art, peut permettre aux élèves, pour Huguette, d'avoir une ouverture aux autres, d'avoir le plaisir d'échanger les points de vue, de se confronter à la vie, aux difficultés de la vie, les rapports avec les parents, malades ou en fin de vie. Elle explique que sa sœur est dans le même cas. Elle aussi prend plaisir à rencontrer des œuvres, est-ce alors l'éducation que les parents leur ont donnée qui les incite à « courir les expositions » ?

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

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.

Le détail pour rendre curieux

215HL 7 mars 2012	Je me souviens d'un autre atelier à Céret
217HL 7 mars 2012	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,

219HL 7 mars 2012	Et donc y a avait la colombe, elle était présentée de différentes façons,
221HL 7 mars 2012	Enfin, c'est, c'était des détails à un chouïa, 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)
223HL 7 mars 2012	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)
225HL 7 mars 2012	donc une reproduction, grand comme ça, donc on n'imagine pas que c'est un bol
227HL 7 mars 2012	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
229HL 7 mars 2012	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
231HL 7 mars 2012	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...
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

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.

235HL 7 mars 2012	En fait je cherche à faire vivre aux élèves, ce que moi je vis, euh, voilà, le côté découvert, que je, qui me fait vibrer
-------------------	---

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 délivre 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.

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 vis, euh, voilà, le côté découvert, que je, qui me fait vibrer
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
239HL 7 mars 2012	Sans montrer la totalité, bon quand ils sont arrivés, alors le tableau est au bout de, de,
241HL 7 mars 2012	Le fond, en place au fond donc « ahhhh !! » et ils y sont allés,
243HL 7 mars 2012	Donc ils ont retrouvé les détails, qu'on avait vus, mais ils ont vu l'ensemble
244 MEP 7 mars 2012	D'accord, donc du coup, ça cette modalité de surprise, de... ça joue avec l'émotion c'est ça, t'essaye de ?
245HL	Ouah

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

345HL 7 mars 2012	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
349HL 7 mars 2012	Je suis mieux avec un travail sur le portrait ou euh, du collage,
351HL 7 mars 2012	Ou la couleur, les mélanges de couleurs, quoi c'est leur donner un peu de liberté, mais ce qui me chiffonne, tu vois, 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, qui connaissaient très bien le schéma d'une séquence, donc paf ! les références culturelles ce sera ça, ça et ça ! Tu vois !
353HL 7 mars 2012	Et moi, je crois que là les arts visuels quand c'est ça
354 MEP 7 mars 2012	Oui sans sensibilité ?
355HL 7 mars 2012	Ça me dérange enfin, mouai c'est sûr !

Nous avons 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	Ouah, 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'évalent 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... !
-------------------	---

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 moins 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, <i>Women are Heroes</i> , Rio De Janeiro, 2011.	Mosaïque <i>Space Invader</i> , numérotée « PA_553 », angle des 72 bis et 72 rue des Martyrs à Paris, France, 2000.
------------------------------	---	---

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
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

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

Un développement professionnel qui ne va pas de soi : montrer ses qualités

255HL 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)
-------------------	--

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 mes 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'aise²²¹. 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.

46MEP 7 mars 2012	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
47HL 7 mars 2012	Ouah ? (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 !!!!)
48 MEP 7 mars 2012	Bon un travail fond forme, le fond
49HL 7 mars 2012	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 !)
50 MEP 7 mars 2012	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 ?
51HL 7 mars 2012	Avant les vacances !
52 MEP 7 mars 2012	Donc en gros en janvier
53HL 7 mars 2012	Oui
54 MEP 7 mars 2012	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 gêne pas dans le « à la manière de... » c'est pas du tout ça ! pas du tout
55HL	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 !)
56 MEP 7 mars 2012	Par contre l'œuvre de départ elle peut être montrée, c'est pas un problème parce que

²²¹ Lire l'introduction qu'Huguette a écrite et a demandé de mettre au début l'entretien.

	de toute façon
57HL 7 mars 2012	Oui, mais ils sont pas obligés d'utiliser les formes et...
58 MEP 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 ! (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 » !
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 modélisation. 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	Ouah, 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 ?

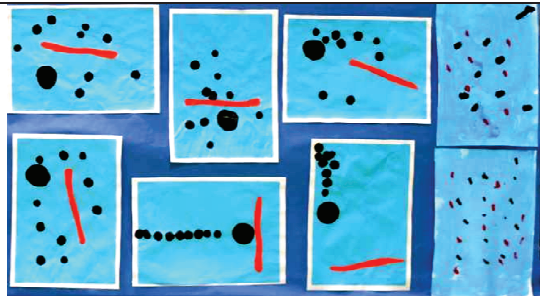
Aller au-delà du « à la manière de » une bonne fois pour toute

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.

128MEP 7 mars 2012	Ouah ! Ouah ?
129HL 7 mars 2012	T'avais un 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 faisiez 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 ! (je montre) 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'avais 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)

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 avons proposé plusieurs formations autour des œuvres et des rencontres, de l'art et des lieux d'art. Elle reconnaît qu'elle a construit ce savoir, cette expérience esthétique, entre les formations dispensées et ce qu'elle possédait déjà. Elle nous éclaire également sur la difficulté que représente l'apprentissage de la rencontre, la nécessité d'apprendre, pour transférer ensuite. Elle insiste sur le fait de « comprendre et appliquer ».

	Travaux d'élèves à la manière de... de Miro. Documents photographique de classe d'Huguette, 2012.
<i>Trois bleus</i> de Miro, 1961. Documents présentés aux élèves, reproduction du musée du Centre Georges Pompidou .	<i>Trois bleus de Miro</i> , exposés pour la 1 ^{ère} fois à Metz-Beaubourg, et jamais de cette manière depuis 15 ans, 2010.

D'après cet exemple, Huguette nous montre comment elle est passée de ce « à la manière de Miro », ici, à une proposition plus structurée visant d'avantage l'exploitation des 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.

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 !

Les connaissances se sont élargies par la pratique pédagogique et par les connexions entre les œuvres, qu'Huguette a pu faire. L'implication de l'enseignante est remarquable ; elle prend la décision d'offrir aux élèves ce qui lui a manqué, elle cherche une autre situation pédagogique possible, parce qu'elle comprend que les élèves n'y apprennent que peu de choses. On peut prendre appui sur les photographies envoyées, qui laisse peu de liberté aux élèves, concernant la rencontre avec l'œuvre. L'inquiétude d'une institutionnalisation et de l'œuvre et de la rencontre ou du dispositif de rencontre, nous saisit dans ces conditions. Huguette s'empare et s'appuie sur la didactique pour progresser dans l'élargissement de ces connaissances ; elle répète par deux fois, « j'ai montré des œuvres », afin que nous entendions l'attention qu'elle porte aux références artistiques, une des clefs de la didactique.

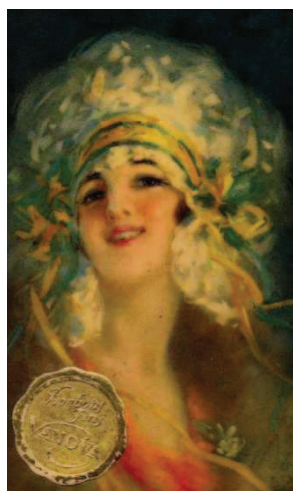
4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d'expérience et qualité des propositions

²²³ CF. HUGUETTE, Proposition paysage et œuvres : Explosion dans le paysage : Miro, *les 3 bleus* ; Pollock : sans titre, pots de peinture percés et balancés au-dessus de la toile à plat et au sol, avec des mouvements circulaires et autres sens. Mondrian, évolutions du sujet « arbre » Mondrian : *arbre argenté 1911* Mondrian : *arbre rouge 1909 1910*. Proposition de situation pédagogique en arts visuels, mai 2012,

La qualité

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 ramena à l'école ?
153HL 7 mars 2012	Ouah, ouah, 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 boîtes 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 !
163HL 7 mars 2012	C'était horrible ! Donc j'avais quand même une sensibilité à l'art ! Quand même !

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 ?

SYNTHESE

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'habituer 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 a 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

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 42	1	Mise en place de l'interview
43 à 55	2	Les visites de musée traditionnelles
56 à 60	3	Mise en route de l'entretien sur le retour des dialogues enregistrés
61 à 78	4	Ce qu'on peut amener des œuvres, chercher à diffuser, ce qu'on possède de l'œuvre
79 à 85	5	L'émotion transmise
86 à 105	6	LA discipline des arts plastiques : sa place
106 à 137	7	Eduquer l'élève à l'art
138 à 159	8	De la transparence des œuvres dans le primaire : l'œuvre passe
160 à 175	9	Eduquer les adultes
176 à 226	10	Programme d'histoire des arts donne une belle place à l'œuvre et un statut dans la classe (légitime)
227 à 254	11	Les outils pour reproduire les œuvres : performance du matériel, vidéoprojecteur, Internet
255 à 276	12	Eduquer les adultes en montrant des cours d'arts plastiques
277 à 311	13	La ou les compétences de l'enseignant face aux œuvres (pour présenter la rencontre avec l'œuvre)
312 à 336	14	Jouer avec les injonctions, les modes, trouver un équilibre : se nourrir des œuvres
337 à 381	15	Profiter des propos des élèves
382 à 413	16	Accéder aux œuvres par Internet, les livres et les pratiques plastiques
414 à 450	17	Formation à l'art au lycée, pour Isabelle, excellente
451 à 486	18	Les enseignants sont des passeurs, l'œuvre oblige
487 à 514	17	Parcours personnel de Christine
515 à 551	18	Prendre en compte la capacité de l'élève, faire aller plus loin l'élève, s'adapter à l'élève
552 à 586	19	La durée de la séquence
587 à 637	20	Gestion du matériel des séances, accès aux œuvres
638 à 817	21	Les programmes, les progressions, les livrets de compétences, les documents du socle commun
818 à 859	22	Evaluation de l'évolution : plus de professionnalisation
860 à 882	23	La progression c'est un handicap : ne laisse pas la liberté de suivre ou de découvrir
883 à 928	24	Les élèves en groupe et faire des projets
929 à 952	25	Motiver des élèves, par des œuvres intéressantes, aux démarches intéressantes
953 à 1008	26	Première rencontre d'une œuvre pour Isabelle
1009 à 1039	27	Démarche par rapport aux œuvres : exemple le détournement, la couleur, les vidéos
1040 à 1111	28	Spécificité de la vidéo : montrer l'œuvre en train de se faire
1112 à 1149	29	Documentation et ressources à portée, trouver des œuvres, adapter son vocabulaire
1150 à 1187	30	Qu'est-ce que le rapport à l'œuvre
1188 à 1312	31	Les œuvres difficiles : les incidents le sexe de David de Michel Ange
1313 à 1355	32	Des posters pour les collègues : chacun le sien et chacun choisit sa reproduction qu'il aura près de sa salle

Isabelle est en présence de Christine dans notre interview et parfois quelques unes de ses interventions réoriente ou ajuste les propos d'Isabelle. Des *échanges ternaires* (MAINGUENEAU, 2009) seront donc parfois analysés. Nous n'avons pas repris ces mêmes échanges dans l'analyse de Christine.

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

316IS 20 juin 2012	Moi je suis fille de profs, j'hérite d'un bagage
317MEP 20 juin 2012	Oui ?
318IS 20 juin 2012	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
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.	
320IS 20 juin 2012	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
324IS 20 juin 2012	J'alterne je pense dans ces deux pôles entre le scolaire et l'artistique

326CC 20 juin 2012	C'est un équilibre, c'est les deux, ouaih !
327IS 20 juin 2012	J'essaye de trouver si possible quelque chose pour faire les deux, pour être moi, mieux !

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).

328SR 7juin 2012	Ça permet de se construire, ben çaaaaa...
329MEP 7juin 2012	Oui de se faire une
330SR 7juin 2012	D'avoir des choix
332SR 7juin 2012	Et puis d'avoir une critique oui
335MEP 7juin 2012	Sur l'œuvre, sur les œuvres, personnel !?
336SR 7juin 2012	Oui !
337MEP 7juin 2012	Sur les œuvres, voilà personnel, cet esprit critique sur les œuvres mais de manière personnelle ?
338SR 7juin 2012	Oui ! Et qui est transférable je pense...

De pouvoir se confronter aux goûts de ses propres parents, permet à Stéphanie, de se risquer à avoir son propre esprit critique. L'esprit critique, amène alors la compétence liée à cet esprit critique et Stéphanie même si elle hésite « je pense », elle l'estime « transférable ».

448IS 20 juin 2012	Voilà, mais bon, et puis je pense aussi, que je visite, beaucoup de musées et d'œuvres, bon...
449MEP 20 juin 2012	Oui
450IS 20 juin 2012	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
451MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
452IS 20 juin 2012	Le fait d'aller dans un musée, c'est aussi ce qui va me motiver, c'est d'aller leur faire découvrir à eux

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.

957IS 20 juin 2012	Tu vois la preuve, réfléchir à ma première rencontre avec l'œuvre ? Alors attends, il faut que je réfléchisse, mes parents m'amenaient pas tant que ça dans le musée, à part mon petit atelier, là !
--------------------	--

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.

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 collègue 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 !
--------------------	---

Arrive ensuite quelques éclairages sur cette première rencontre pour Isabelle. Le collègue n'est pas le lieu de rencontre sereine. Une œuvre pourtant apparaît au lycée : *Le Cri* de Munch, 1893, première version. Isabelle précise également le mouvement, il s'agit de l'art expressionniste allemand.

Edouard MUNCH, <i>Le Cri</i> de 1893, première version
--

Une rencontre bouleversante : voir la couleur

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 !
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 !
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 sur, 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 !
988CC 20 juin 2012	On te le raconte pas, là ! Y a pas un filtre, rien du tout !

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 »

L'émotion est toujours là. Isabelle avait l'air de la mettre en doute, parce qu'elle a tellement l'habitude dit-elle, de rencontrer des œuvres. Cependant une œuvre qu'elle n'avait jamais vue, jamais rencontrée, lui rappelle que l'émotion est un sentiment qui encore bien présent. Ne s'y attendait-elle pas ou plus ? Elle souligne par deux fois cet étonnement par « quand même ». Isabelle est allée aux Etats-Unis, l'été qui a précédé notre entretien. L'œuvre de Van Gogh est sans doute celle qui l'a plus impressionnée. L'œuvre vient facilement dans l'entretien et Isabelle montre une certaine émotion à cette évocation. Nous supposons que pour Isabelle, voir l'œuvre de Van Gogh, pour la première fois est la raison de cette émotion, mais également parce que cette œuvre est très souvent mentionnée, utilisée, rencontrée en image. Elle utilise le terme « bouleversée », pour appuyer cette rencontre impressionnante avec l'œuvre. Pensait-elle ne plus être pareillement touchée par une œuvre, par cette œuvre ? Pensait-elle ne pas ou ne plus ressentir cette émotion ? Est-elle étonnée de continuer à ressentir quelque chose, de savoir encore ressentir une forte émotion pour une œuvre ? Certaines œuvres auraient-elles plus de pouvoir, d'impact sur le spectateur ? Nous nous appuyons sur ce qu'elle dit dans la suite de la réplique : « alors qu'il y a des choses, qu'on voit et qu'on revoit », probablement sans être bouleversé. Elle semble s'en étonnée, lorsqu'elle ajoute ce « quand même », qu'elle dit deux fois.

Vincent VAN GOGH, <i>La nuit étoilée</i> , 1889, Musée D'art Moderne de New-York
--

La dimension des tableaux : une rencontre avec les œuvres qui sidère les élèves

975IS 20 juin 2012	Ouah 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 privilege 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
--------------------	--

Le format des tableaux n'est effectivement que trop rarement mentionné. Et quand bien même il est annoncé, la complexité de se représenter le format, ne donne pas la possibilité de s'en faire une idée très précise. La taille des œuvres est impressionnante lorsqu'elle nous frappe directement par une confrontation directe, un face à face, avec l'œuvre. Le format, la taille de l'œuvre nous engagent dans une posture particulière. Nous nous mesurons à l'œuvre dans les deux sens du terme. D'abord il y aurait cette posture face à l'œuvre où nous avons la possibilité de nous mesurer physiquement par rapport à notre corps, de nous comparer à l'œuvre matériellement. Ensuite nous avons également un rapport de confrontation, face à face au sens psychologique du terme, une lutte, un combat, un face à face entre la matérialité de l'œuvre et notre pensée.

Relation privilégiée

Les seuls initiés

La taille des tableaux

Isabelle a le sentiment de faire vivre aux élèves une expérience très spécifique : « ça nous a fait plaisir ». Cette expérience offre aux élèves la possibilité d'avoir une relation privilégiée avec des œuvres qu'ils ont l'habitude de voir en image. Mais nous pensons que cette même relation privilégiée s'offre aux enseignants. En même temps que les élèves entrent dans une relation plus intime avec les œuvres dites « classiques » du Louvre, les enseignants qui l'accompagnent et Isabelle, elle-même, est touchée par cette relation intime à l'œuvre.

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 ».

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	Où, je pense que je prends les œuvres parce que je les ai vécues, de l'intérieur, par, différente 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 sus 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 !
--	--

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'il 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'oblige 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 puiserons dans nos entretiens. Nous commencerons par une remarque que nous avons 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.

La rencontre avec l'œuvre plus régulière a permis moins « d'hostilité »

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 intéressant ce que tu dis ?
170CC 20 juin 2012	C'est plus spécialisé qu'auparavant, auparavant c'était un, plus à, facile, quoi !
171MEP 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

288IS 20 juin 2012	Par exemple j'avais vu le travail
--------------------	-----------------------------------

290IS 20 juin 2012	De Marie-Agnès Cros, je ne sais pas si tu vois ?
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
294IS 20 juin 2012	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 arrivés avaient fait des choses vraiment extraordinaires, poétiques, au niveau sensibilité, c'était pas intellectuel au niveau du travail
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

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.

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,
299MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
300IS 20 juin 2012	Sont presque comme des créations artistiques,
306IS 20 juin 2012	J'étais l'artiste de ma séquence

Isabelle a une certaine fierté dans la responsabilité qu'elle place dans les propositions de séquences pédagogiques aux élèves. Elle cherche à ce que les élèves comprennent la démarche et se l'approprient. L'œuvre pour Isabelle est un outil qui aurait ces deux fonctions qu'il faut en tant qu'enseignant, exploiter au plus de leur qualité, jusqu'à accéder à « des créations artistiques » ; le fait de faire comprendre aux élèves et le fait d'accompagner l'appropriation de la démarche, sont-ils inhérents à l'œuvre ? L'œuvre porte-t-elle en elle un moteur qui oriente dans ces deux directions l'enseignant qui fait rencontrer l'œuvre ou qui laisse entrer l'œuvre ?

Faire des choix de rencontre avec les œuvres sur toute forme d'art : pas que de la peinture

1053IS 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 3 ^{ème} , 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
1055IS 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 !
1057IS 20 juin 2012	Et le gars il passe à travers avec sa caméra
1058MEP 20 juin 2012	Les pénétrables, là ?
1059IS 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

575MEP 20 juin 2012	Il permet, enfin, il trouve que ce serait logique que les élèves puissent utiliser leurs téléphones portables, quand ils travaillent !
576IS 20 juin 2012	On en avait parlé, mais oui je vois !
577MEP 20 juin 2012	Ce qui est intéressant d'ailleurs ?
578IS 20 juin 2012	C'est un outil, qui nous dépasse, là, je vois !
579MEP 20 juin 2012	Qui nous dépasse et sur lequel les élèves, peuvent pas vraiment, avoir une formation, enfin, une, euh
580IS 20 juin 2012	Oui, une éducation !
581MEP 20 juin 2012	Une éducation ?
582CC 20 juin 2012	Ouah, 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,
583MEP 20 juin 2012	Ouah ?
584CC 20 juin 2012	T'as encore moins le temps de gérer ce genre de choses !
585MEP 20 juin 2012	Bien sûr, bien sûr ?
586CC 20 juin 2012	Alors c'est vrai, mais à mon avis, il ne faut quand même pas partir,
587IS 20 juin 2012	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,

Aujourd'hui des œuvres commencent à apparaître sur les formats de fichiers du type téléphone portable (cellulaire). Un festival²²⁴ 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

1067IS 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
1068MEP 20 juin 2012	Ouah
1069IS 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
1070MEP 20 juin 2012	Y a Palette, mais sans son, tu mets pas le son de Palette, de Jaubert
1071IS 20 juin 2012	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 !
1072MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
1073IS 20 juin 2012	Et c'est marqué encore plus que l'image

De nouvelle forme et de nouveau support de reproduction de l'œuvre : les sites

589IS 20 juin 2012	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,
590MEP 20 juin 2012	Ouah ?
591IS 20 juin 2012	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 !
592MEP 20 juin 2012	Sur Google, Project, c'est, ça existe ça, sur le nouveau, sur le nouveau site internet de Google, Google Project
593IS 20 juin 2012	Oui il faut s'inscrire, oui j'ai du voir ça
594MEP 20 juin 2012	Oui tu t'inscris
595IS	Il existe ça comme site ?
596MEP 20 juin 2012	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, ouah on peut le regarder, si tu veux tout à l'heure ?
597IS 20 juin 2012	Ça vaudrait le coup que ce soit presque comme des dictionnaires !

Isabelle exprime son souhait de disposer d'outils informatiques et de sites qui permettent le travail sur les œuvres de manière plus légères, plus rapides.

3b) Matérialité de l'œuvre : l'œuvre authentique/vs/ les reproductions

L'œuvre réelle

77IS 20 juin 2012	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 <i>les demoiselles d'Avignon</i> , 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 !
224MEP 20 juin 2012	Ce que tu disais, donc, d'avoir été, que l'enseignant lui, soit aller voir l'œuvre véridique, enfin l'œuvre authentique, ça importe plus pour les élèves, d'entendre ce que tu vas dire, plutôt que de voir la repro !
225IS 20 juin 2012	Parce que là, tu parles de ce que tu as vu et de ce que tu as vécu, c'est moins magistral, je pense !

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 prégnante 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'au 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.

66 MEP 20 juin 2012	Donc ça c'est sur les choix ?
67IS 20 juin 2012	Voilà !
68 MEP 20 juin 2012	D'accord, c'est toi qui va faire les choix ?
69IS 20 juin 2012	Donc t'es obligée de t'impliquer à ce moment-là ! Ensuite
70MEP 20 juin 2012	Impliquer c'est pas pareil ? Donc du coup, tu t'engages ! Donc du coup ?
71IS 20 juin 2012	Oui, t'es dans l'engagement, là, 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
73IS 20 juin 2012	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,
74MEP 20 juin 2012	Oui ?
75IS 20 juin 2012	Tellement y en a, euh, je pense moi, au fond, qu'on fait passer ça, avant l'œuvre !

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 ferait 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 transfère 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 regard averti, 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 ?

971 IS 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 !
996 IS 20 juin 2012	Oui, et puis la fascination du vrai !

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

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 !
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 !

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.

975IS 20 juin 2012	Ouah 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, ouah, 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
--------------------	---

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

privilege, 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.

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 ?

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.

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 !
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

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.

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 !
---------------------	---

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.

Les reproductions

603IS 20 juin 2012	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 prêtes à l'emploi !
605IS 20 juin 2012	Plutôt que de perdre du temps à chercher des images,
606CC 20 juin 2012	Pour construire !
607IS 20 juin 2012	De mauvaise qualité, à moitié pixélisées ou trop petites !

La nécessité 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.

619IS 20 juin 2012	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)
--------------------	---

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.

629IS 20 juin 2012	Mais peut-être que ce sera plus le cas avec le C2I, ils vont avoir un sacré niveau !
630MEP 20 juin 2012	Voilà !
631IS 20 juin 2012	Mais il y a toute une quantité de profs, qui a pas accès à ça !

Tous les enseignants bénéficient dans leur formation initiale aujourd'hui, de formation au TIC.

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques

Les œuvres en réseau créent des problématiques

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 !
945IS 20 juin 2012	Oui, il y a des travaux qui sont très beau je pense qu'ils y puisent quelque chose aussi !

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 ».

La confrontation des œuvres avec les productions des élèves

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 !

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, survient 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, remplace 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 que 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, 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 été arrivé avait fait des choses vraiment extraordinaires, poétiques, au niveau sensibilité, c'était pas intellectuel au niveau du travail
295MEP 20 juin 2012	Ouah ?
296IS 20 juin 2012	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
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 ?
501 CC 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 voilà ?
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 !
--	--

Isabelle donne même à l'évidence les outils de la classe. Les moyens de montrer l'œuvre et les procédures régulières de ces monstrations de l'œuvre : « vidéoprojecteur », « avoir des livres », « forcément tu es celui qui amène dans la classe, les œuvres ». Les œuvres entrent bien dans la classe.

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 71 IS « 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

348IS 20 juin 2012	Mais je me dis la balance, cette notion de balance avec les 6 ^{ème} , il faudrait travailler là-dessus, parce que c'est la question de la justice,
349MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
350IS 20 juin 2012	Celui qui balance, est-ce qu'il a tors 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) !
351MEP 20 juin 2012	(rire)
352IS 20 juin 2012	Et là, moi, ce que je trouve intéressant, c'est quand ça commence à toucher des questions, euh, esse..., existentielles finalement !
353MEP 20 juin 2012	Oui ?
354IS 20 juin 2012	Parce que faire du rouge, pour du rouge, euh ?
355MEP 20 juin 2012	C'est une question de citoyenneté, de la citoyenneté, de ?
356IS 20 juin 2012	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 décortique 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 !

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

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 !
1238IS 20 juin 2012	Ben je me suis dit après coup, est-ce que cette œuvre il faut que je la montre ?
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
1245IS 20 juin 2012	Après coup je me suis dit est-ce que j'ai le droit de montrer cette œuvre ?
1247CC 20 juin 2012	Oh bah y en a plein d'autres !
1249IS 20 juin 2012	Alors j'ai fait un rapport
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
1253IS 20 juin 2012	Ben c'est qu'un petit exemple où pendant un certain temps tu doutes, tu te dis mince !
1255IS 20 juin 2012	Est-ce que j'ai eu raison, est-ce que j'ai eu tors, pourquoi je me suis retrouvée là !

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 mise 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 voulons s'approcher d'aussi près de l'œuvre.

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

Est-ce que c'est ce qui a permis à cet élève d'oser agir ainsi ? Puisque l'image est fautive, 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 cercles²²⁵ 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 IS 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 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,
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 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

L'artiste au travail dans la vidéo proposée aux élèves, est [Pollock](#). On trouve beaucoup de versions adaptées ou non, recoupant [les photos prises](#) à l'époque entre 1950 et 1951. Celle choisie est celle tirée du film, réalisée sur Jackson Pollock (extrait du film Jackson [Pollock](#)).

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.



1075IS 20 juin 2012	Et que ce soit, voilà, découvrir l'œuvre ou découvrir l'artiste
1076CC 20 juin 2012	C'est plus vivant !
1077IS 20 juin 2012	En train de faire l'œuvre en mouvement, je pense que c'est quelque chose d'intéressant !
1078CC 20 juin 2012	C'est plus fort !
1079IS 20 juin 2012	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

Les compétences créent la confiance

427IS 20 juin 2012	C'est-à-dire, avec des profs qui avaient aussi une pratique, en plus de faire le lycée avec une pratique, c'était l'époque où on faisait 3 h de pratique et 2h d'histoire de l'art
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 !
433IS 20 juin 2012	Donc 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 !
439IS 20 juin 2012	Donc, ben j'ai lu, là, ce que tu disais, ça ne me gêne pas de parler d'une œuvre dont je ne connais pas la démarche, parce que je vais être capable d'en interpréter plusieurs options, enfin

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 ?

225IS 20 juin 2012	Parce que là, tu parles de ce que tu as vu et de ce que tu as vécu, c'est moins magistral, je pense !
227IS 20 juin 2012	Ce que je pense qui a beaucoup changé notre pratique, par rapport à l'œuvre, c'est le vidéo projecteur, hun !
229CC 20 juin 2012	Oui
230IS 20 juin 2012	Il y a Une Révolution, là, parce que moi, je faisais mes diapos à la main,
231MEP 20 juin 2012	Ouah c'est vrai
232IS 20 juin 2012	Moi-même, le temps de les avoir, ben t'avais fini le sujet
234IS 20 juin 2012	Enfin, il y avait un décalage
236IS 20 juin 2012	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,
238IS 20 juin 2012	Les salles se sont équipées aussi il me semble, en écran, en vidéo projecteur, en rideaux
240IS 20 juin 2012	Parce que si t'as pas de rideaux, tu peux pas montrer de choses, ni de projecteur
241MEP 20 juin 2012	C'est vrai ?
242IS 20 juin 2012	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 !

L'avènement d'un matériel technique particulièrement sophistiqué a détourné l'enseignant d'une des grandes difficultés, qui était d'avoir la référence au bon moment, juste au moment du questionnement de l'élève. Isabelle parle de « révolution ». Elle fabriquait, il y a encore une dizaine d'années, ses propres diapositives, en photographiant les livres. Aujourd'hui, non seulement l'informatique lui fait gagner du temps, mais en plus il modifie la pratique de l'enseignement, qui devient plus direct, plus réactif auprès des élèves. Ce changement s'opère aussi sur la rencontre de l'œuvre. L'enseignant ayant dans les mains la possibilité de proposer les œuvres les mieux adaptées aux élèves, les plus motivantes, peut ainsi cibler pour chacun des élèves des œuvres plus singulières. On comprend pourquoi Isabelle parle d'« Une Révolution » dans l'enseignement des arts plastiques et marque un changement déterminant dans la formation des enseignants également, où cette modification des pratiques est intégrée. On parle de parcours esthétique pour la classe tout en prenant en compte le parcours esthétique de chaque élève de la classe ; ces propositions étaient déjà fondées dans le rapport européen d'Erik [Gross](#).

138IS 20 juin 2012	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 !
139MEP 20 juin 2012	Hm hum ? Hum ?
140IS 20 juin 2012	Certes, mais ça fait, mais c'est quelque chose quia déjà un peu une crédibilité ! Et construire sur ça, c'est extrêmement facilitant !
141MEP 20 juin 2012	Hum hum ?
142IS 20 juin 2012	Parce que t'es pas obligé de déjà, défendre le statut de l'œuvre et de l'artiste
143MEP 20 juin 2012	Moi je parle de frayage, alors tout ce qui est le quotidien, fraye déjà la possibilité de faire rentrer des œuvres ?
144IS 20 juin 2012	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, apparaitre l'histoire des arts ; j'ai vu apparaitre des tableaux des œuvres, des recherches, de la musique de tout !
146IS 20 juin 2012	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 jouerait déjà son rôle, de relais ? Donc des enseignants de l'école ?

150IS 20 juin 2012	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.

156IS 20 juin 2012	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.

1299IS 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
---------------------	--

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 ».

1301IS 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
---------------------	---

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, validés et même parfois normalisés, ces rencontres.

159IS 20 juin 2012	Je n'ai plus jamais ce genre d'hostilité, aujourd'hui, même avec des 6 ^{ème} !
165 IS 20 juin 2012	Il y a quelque chose qui a été digéré, par la société,

Une évolution sans doute est à constater dit Isabelle.

4d Références aux effets liés au contexte professionnel : travail en équipe, échanges d'expérience et qualité des propositions

La discussion sur les outils de l'enseignant : les programmes crédibilisent l'enseignement des arts plastiques

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 intendants, 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 moyens de,
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 !
254IS 20 juin 2012	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 du 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 fond 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.

643IS 20 juin 2012	Alors, en gros est-ce que les programmes aident ou pas ?
--------------------	--

645IS 20 juin 2012	Ben il me semble, oui quand même, que ça donne des orientations !
647IS 20 juin 2012	Oui, ça, ça te permet de, d'avoir le mot détournement, d'avoir le mot, tous les mots ...
650MEP 20 juin 2012	Des mots qui sont sensibles ?
651IS 20 juin 2012	C'est dommage j'aurai du apporter, j'ai transféré les programmes, des 4 niveaux sous forme de compétences !

Les programmes donnent une orientation très spécifique

661IS 20 juin 2012	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)
--------------------	---

Ils évitent une redite de séquence lorsque ceux-ci sont mis à plat.

665IS 20 juin 2012	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,
--------------------	---

Il y a une nécessité de se réapproprier les programmes, une sorte de traduction personnelle en forme pédagogique.

669IS 20 juin 2012	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 !
671IS 20 juin 2012	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 pouvoir te dire des exemples précis

Traduire les mots, comprendre ce qu'il y a dans les programmes : il faut donc simplifier ces programmes pour les comprendre

693IS 20 juin 2012	Et presque ambitieux aussi que c'est, c'est presque stressant, parce que tu te dis, mais comment je peux faire un truc pareil
694CC 20 juin 2012	Et c'est même pas du niveau des élèves parfois !
695IS 20 juin 2012	De certains profs, peut-être, non plus ! non, mais c'est vrai (rire)
696MEP 20 juin 2012	D'accord !
697IS 20 juin 2012	Tu te demandes qui a le niveau de faire tout ça, quelque part, ouai, 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 » !

L'ambition des programmes, par rapport à l'œuvre d'art.

707IS 20 juin 2012	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
710IS 20 juin 2012	Oui, oui, mais si tu prends les choses à la lettre, et que t'essaye d'être le bon fonctionnaire de l'état qui fait bien sa commande !

Les programmes d'histoire des arts, un exploit pour les enseignants. L'image du bon fonctionnaire.

712IS 20 juin 2012	Ce que je te disais tout à l'heure, d'avoir ce poids de
713CC 20 juin 2012	De l'institution
714IS 20 juin 2012	De l'institution
715MEP 20 juin 2012	De l'institution, on en est là ?
716IS 20 juin 2012	A quel moment tu t'en libères ou pas, enfin bon bref, selon aussi l'air du temps de l'académie !
723IS 20 juin 2012	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
729IS 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

La difficulté des changements dans les programmes successifs n'a pas permis de stabilité pour Isabelle.

Résumons ce que nous dit Isabelle à travers ces quelques interactions très importantes. Un poids de l'institution : il faut faire des rencontres avec les œuvres, travailler en équipe, comprendre les programmes, les appliquer.

735IS 20 juin 2012	Bref, soit on est un perfectionniste, malheureux en tant que prof d'arts plastiques
739IS 20 juin 2012	Et on est toujours un peu mal, quoi, je pense que c'est une situation difficile, à vivre,
741IS 20 juin 2012	Ou alors arriver à accepter cet état, stable, je pense que je peux dire aujourd'hui j'y arrive !

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 ».

745IS 20 juin 2012	Voilà à m'en foutre un peu du regard des autres, mais voilà, il a fallu que j'attende 40 ans, (rire)
--------------------	--

Isabelle accepte de nous dire qu'elle a été pendant un temps dans cette situation délicate, déséquilibrée, en suspend. Elle a du 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.

Eclairer 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.

1315IS 20 juin 2012	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,
1317IS 20 juin 2012	J'ai obtenu des fonds, pour faire ça, te on va dire à terme, l'idée c'est que chaque salle,
1319IS 20 juin 2012	Son œuvre dans le couloir
1321IS 20 juin 2012	Sous plexi vise !
1323IS 20 juin 2012	De façon à pouvoir dire salle Rembrandt, salle... !
1327IS20 juin 2012	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
1329IS 20 juin 2012	Ils se demandent si l'œuvre
1330MEP 20 juin 2012	Ah ouaih, tiens à la discipline ?
1331IS 20 juin 2012	Oui c'est intéressant !
1332MEP 20 juin 2012	C'est marrant
1333IS 20 juin 2012	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 !
1335IS 20 juin 2012	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
1337IS 20 juin 2012	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 !
1339IS 20 juin 2012	Donc on pourrait avoir dans ce collège une galerie, comme ça, d'œuvres !
1341IS 20 juin 2012	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
1343IS20 juin 2012	Donc c'est peu sur les 60 profs !

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 cautionner 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 ». Les collègues auraient-ils peur de cet amalgame, de cette superposition, de ce remplacement ? L'identification à une œuvre, modifie-t-elle le choix qu'ils auraient à faire, pour être « correctement » identifié ? Les enseignants se préoccupent-ils de savoir si les élèves lorsqu'ils verront les œuvres sauront qui a les choisies, plus de leur propre choix ?

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)

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.

Gustave COURBET, <i>Portrait de Charles Beaudelaire</i> , 1848

SYNTHESE

Rapport à l'œuvre

Item 1 : 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 éprouvée 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. 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 transfère aux élèves, est plus l'affinité avec les œuvres.

Item 2 : La pratique plastique pour Isabelle est un terrain qui lui permet d'envisager sereinement n'importe qu'elle 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 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. 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 trousse 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 qualité). 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 du réseau d'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.

Professionalité

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 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.

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.

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 25	1	Mise en route de l'entretien
26 à 63	2	Parcours : origine de la volonté de travailler avec les œuvres
64 à 94	3	Se questionner sur comment on fait et qu'est-ce qu'on montre aux élèves au niveau des œuvres
95 à 149	4	Parcours personnel et dilemmes : intégration de l'œuvre, appropriation et fonction de l'œuvre
150 à 258	5	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
259 à 292	6	Ce que l'enseignant apporte de lui-même dans la rencontre avec l'œuvre, rôle de l'enseignant
293 à 336	7	Conception personnelle de l'œuvre
237 à 368	8	Travailler avec les œuvres en équipe
369 à 394	9	Evaluer : redonner de la valeur
395 à 428	10	Travailler en équipe
429 à 450	11	Variation des œuvres
451 à 493	12	Les apports de l'œuvre et l'apport de l'artiste
494 à 524	13	Changer la pensée, réfléchir
525 à 593	14	Prendre conscience de ce qu'il se passe avec l'œuvre
594 à 609	15	Première rencontre avec l'œuvre
610 à 662	16	Les premières œuvres
663 à 696	17	Rapport à l'œuvre pour apprendre le métier

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 !
614MEP 27 juin 2012	C'était avec tes parents ?
615PS 27 juin 2012	Oui ! Voilà !
616 MEP 27 juin 2012	Donc du coup t'avais déjà des parents qui t'emmenaient ?
617PS 27 juin 2012	Non, pas tant que ça, mais tu vois, ça devait être une reproduction ! oui, d'une reproduction

La première œuvre rencontrée serait une reproduction, dit Philippe. La découverte se fait sans doute chez ses parents, mais le souvenir n'est pas clair : « C'était avec tes parents ? Donc du coup t'avais déjà des parents qui t'emmenaient ? Non, pas tant que ça ». Notre question entend chercher dans le cursus de Philippe une œuvre, un lieu où l'œuvre a laissé une empreinte, une trace. Nous nous attendons à ce que Philippe cherche plus loin, cette première rencontre avec l'œuvre authentique. Les œuvres habituelles comme celles de Picasso ou celles de Van Gogh, que cite Philippe, sont souvent plébiscitées : « ça devrait être un Picasso ou un Van Gogh ». La manière dont il l'annonce est aussi une forme banale dans les entretiens : « je sais pas » et « ça devrait être ». Il faut donc aller plus loin pour trouver cette œuvre, qui a déclenché quelque chose. Philippe réagit.

631PS 27 juin 2012	J'ai un souvenir, mais celle dont JE ME REVOIS DEVANT ! (Intonation forte et gestes des bras)
632 MEP 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 MEP 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 ».

Monet, *Le bassin des Nymphéas*,
Orsay, Harmonie verte 1899. (Origine
du travail des Nymphéas)

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 facilitée 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 ».

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...
-------------------	--

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.

36MEP 27 juin 2012	Oui, ah oui, t'as travaillé au musée toi ?
37PS27 juin 2012	A Carré d'art tu sais !
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 !
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

Philippe a un parcours initial directement lié aux œuvres : un DESS²²⁶ histoire de l'art. Il connaît 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.

639PS 27 juin 2012	Là tu vois, le détail !
640MEP 27 juin 2012	Le travail du détail, tu peux le voir, de très près !
641PS 27 juin 2012	Oui ! Et puis l'art abstrait, machin, tu vois, je préfère !
643PS 27 juin 2012	Et là, voilà, c'est pas ce que moi, je préfère, hun !
645PS 27 juin 2012	Mais tu vois, cette œuvre là elle m'a marqué

493PS 27 juin 2012	Moi, je, je, je... il y a, j'ai des expos qui m'ont marqué à vie, quoi !
--------------------	--

Les œuvres auraient-elles une empreinte impérissable sur notre esprit ? Philippe l'affirme et nous retrouvons dans nos entretiens des régularités sur cette empreinte de l'œuvre au singulier ou du lieu de l'œuvre : « il y a, j'ai des expos qui m'ont marqué à vie ». Nous pensons que cette répétition du « je » dans la parole de Philippe, pourrait provenir de l'impact du souvenir et de la forte empreinte dans la mémoire des expositions. Il utilise deux fois le terme « marqué ». Cette réapparition a de toute façon une trace ineffaçable, inaltérable dans sa mémoire : « marqué à vie ».

1b) Pratique plastique personnelle de l'enseignant

Non renseigné

1c) Œuvre comme danger, mystère ou jeu

Certaines œuvres sont difficiles

293PS 27 juin 2012	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 « œuvre » veut dire « peinture » ! Déjà !
295PS 27 juin 2012	« Œuvre » veut dire « tableau »
297PS 27 juin 2012	Déjà ça réduit !
299PS 27 juin 2012	Dès lors que tu présentes des photographies
301PS 27 juin 2012	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
303PS 27 juin 2012	Sur le corps !
305PS 27 juin 2012	Ça, ça a posé problème par exemple, pour les élèves, tu vois

²²⁶ LE DESS, Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées, n'existe plus en France et est remplacé par le MASTER II

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.

Man RAY, *Le violon d'Ingres*, photographie, 1924, Centre G. Pompidou

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 dans une expo et de me dire ben là, pfffff ! 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'attraction ?

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie

S'autoriser	
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 !

L'œuvre permet, induit, offre ou pour Philippe même elle autorise : « je peux plus m'autoriser ». Elle lui permet de construire des séquences où elle intervient ; les élèves alors peuvent écrire, réfléchir et penser sur l'œuvre elle-même. Elle induit des pistes dans d'autres disciplines. Elle offre des entrées sur l'écrit des élèves, peut-être facilite-t-elle cet écrit ? Elle autorise l'enseignant qu'est Philippe, à lui prendre un potentiel : « je sais », qu'il pourra développer et transférer dans la classe : je sais que, quand je travaille ça, quand je travaille avec les œuvres, je travaille aussi l'écrit ». Mais pour Philippe, tout ne s'arrête pas là. D'un tout petit texte sur l'œuvre, il implique les élèves, il construit : « la construction de mes élèves ». Petit à petit se gonfle et devient une production d'écrit et tout l'intérêt pour Philippe, c'est que « ça se continue ». L'œuvre produit un effet sur l'enseignant qui s'engage sur son chemin, l'accompagne pour transférer aux élèves cet effet : le plaisir, le partage, l'émotion, l'envie de découvrir ?

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 élasticité à l'esprit, tu vois, si tu veux !

520MEP 27 juin 2012	Je vois ce que je veux dire, c'est-à-dire la possibilité d'entrer plus facilement dans d'autres problèmes, pas forcément d'ailleurs de problèmes autour de l'art, mais ?
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	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 » !
535PS 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 liberté 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,
537PS 27 juin 2012	tu vois, toutes raisons gardées, hun !
539PS 27 juin 2012	J'ai peut-être plus de liberté là !

Pour Philippe, aller à la rencontre de l'œuvre, n'oblige pas l'œuvre à se livrer et à se découvrir sans effort. Oser les œuvres permet de s'autoriser à faire, à produire, à agir, à réfléchir, à proposer différents schémas pédagogiques, mais ne fait pas qu'une œuvre devient plus facile ou plus ouverte : « 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 ». Pour Philippe, les œuvres donnent une « facilité, une élasticité » à la pensée, parce qu'elles offrent une résistance : « 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 ». L'œuvre d'art contemporain ne fabrique-t-elle pas dans la rencontre un phénomène de tension ? Philippe tente d'expliquer cette tension : « je me suis retrouvé dans une situation comme ça en classe ». Le fait d'oser et de s'autoriser entre en tension, parce qu'il y aurait une incompréhension de la part des autres enseignants. La fluidité de l'esprit ? L'élasticité dans la réflexion ou l'acceptation de certaines situations pédagogiques ? Philippe donne un exemple : « 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 liberté ce, cet enseignant-là ». Les activités qu'il mène, sont justifiées par l'œuvre qu'il propose. Il s'appuie sur les possibilités des celles-ci, même si elles ne se donnent pas ou ne se livrent pas facilement. Il prend parti pour une certaine manière de voir, de comprendre, proposant un angle d'attaque, pour rencontrer l'œuvre : « si quelqu'un rentre dans ma classe, il pense que « c'est n'importe quoi ce qu'il se passe ». Il s'autorise à mener les activités comme il l'entend, parce que pour lui, les œuvres lui donnent cette liberté. La fluidité, la flexibilité, la souplesse ou la facilité de la pensée, amenées par les œuvres dans le propos de Philippe où il « s'autorise peut-être plus », nous montre qu'il accepte, la confrontation du regard des autres qu'il justifie par leur présence. Elles l'accompagnent, elles justifient, elles valorisent son travail auprès des élèves, tout autant que leurs productions. Il se dégage de cet embarras en éprouvant une certaine liberté. La pensée est libre et soutenue par les œuvres. Il ose et s'autorise à proposer, montrer, mettre à la vue de tous dans l'école les travaux des élèves. L'œuvre a une place ainsi justifiée et à son tour, justifie le travail de l'enseignant. L'œuvre ne devient-elle pas alors un outil fondamental ?

Prendre du plaisir à travailler

469PS 27 juin 2012	Et elle c'était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien !
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

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 ». les différences qu'apporte les métiers de plasticien et d'enseignants face à l'œuvre, votn dans ce sens du partage. Pour Philippe, les élèves bénéficient de ce rapprochement. Est-ce dans cette approche qu'il place le plaisir qu'il éprouve ? Est-ce dans ce partage ? Est-ce dans la convergence des positions de chacun dans cette situation ? Philippe affirme qu'il éprouve du plaisir dans ce métier, qu'il cherche sans doute, ce plaisir à travailler, pour transférer celui-ci aux élèves ; il le voit comme une posture fondamentale du métier.

475PS 27 juin 2012	Quoi tu vois ! Et chaque année avoir un projet !
476MEP 27 juin 2012	Ouah ?
477PS 27 juin 2012	Ça c'est important ! tu vois
478MEP 27 juin 2012	Ouah
479PS 27 juin 2012	De se dire que chaque année on construit un autre truc,

Il donne d'ailleurs, la méthode qu'il a adoptée pour transférer ce plaisir aux élèves. Nous dirions aujourd'hui un « classique » de la pédagogie, puisqu'il fonctionne par projet. Il mène une année les élèves sur des pistes cohérentes, qui offrent un parcours singulier.

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 re..., parce que c'est un boulot qui est, qui est quand même, euh, très ritualisé ! très
484MEP 27 juin 2012	Où le travail d'enseignant ?
485PS 27 juin 2012	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 déluge !

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 évite 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'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 que l'œuvre ? Philippe s'est posé la question

107PS 27 juin 2012	Ce qui m'a posé problème à un moment donné ! si tu veux, c'est que j'avais un rapport à l'œuvre, moi, qui était un rapport de musée, d'institution
--------------------	--

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'institution muséal, 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.

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, ce cet... cette culture pour la culture si tu veux
111PS 27 juin 2012	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	très euh... réfléchi

Comment passer de conférencier, de personne possédant un savoir savant sur l'œuvre, à un enseignant qui doit mettre 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 ne marche pas vraiment », « et du coup je me suis posé des questions ». Place-t-il la rencontre avec l'œuvre sur un autre plan « au-delà » d'un savoir ? Le mot utilisé par Philippe, « au-delà » découle de ce profond changement de posture puisqu'il passe de conférencier à l'enseignant, comme si cet « au-delà » dont il est question, pouvait se matérialiser dans l'œuvre. L'œuvre engloberait-elle les savoirs à notre portée, dans la rencontre ? L'enseignant se positionnerait alors dans double rapport à l'œuvre, peut-être voyage-t-il sur un double rapport ? Que fait-il de ce bagage institutionnel ? L'encombre-t-il ? Lorsqu'il dit : « mais ça ne marche pas vraiment », il s'appuie encore sur la posture de conférencier pour amener les élèves à la rencontre d'œuvres. Il conserve bien son rapport institutionnel à l'œuvre : « j'avais un rapport à l'œuvre, moi qui était un rapport de musée, d'institution », mais le face à face des élèves devant l'œuvre, la rencontre n'est pas satisfaisante, la magie ne prend pas et il sait exactement pourquoi : « je ne suis pas dans une posture d'enseignant ». Aussi lorsqu'il cherche à développer les ressources de l'œuvre d'art, « l'œuvre d'art pouvait apporter aussi à mes élèves », pour les élèves, il développe des compétences spécifiques et professionnelles liées étroitement à l'œuvre : « enseignant qui doit développer des compétences autres ». Ces compétences se construisent autour de l'œuvre, pour les élèves, mais inévitablement pour l'enseignant : « l'œuvre peut apporter des compétences autres, au-delà du savoir ». Investiguer l'œuvre pour y puiser d'autres possibles, travailler les œuvres pour y découvrir d'autres rapports que celui de l'enseignant, du conférencier, peut-être voir d'autres postures face aux œuvres, seraient les principes que Philippe présente dans ces quelques lignes et qui nous semblent fondamentales pour expliquer ce changement. Enfin, nous nous posons la question du bagage universitaire, comme poids ou comme écran à la rencontre, ou peut-être comme écran au transfert des possibles de voir l'œuvre. Philippe semble nous expliquer qu'il y avait certes des connaissances, mais fonctionnant avec un manque. Il lui manquait une relation privilégiée, il manquait cet « au-delà ». Il n'était pas visible ou pas accessible, lorsqu'il prenait appui sur ces références universitaires : « ça n'y était pas, pas réfléchi ».

116MEP 27 juin 2012	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 résonance 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 ?....
117PS 27 juin 2012	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 !

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 ?

317PS 27 juin 2012	Parce que là si tu veux, ce qui est intéressant quand tu présentes un travail comme ça, tu te dis, eh ben on va redéfinir ensemble, quoi !
318MEP 27 juin 2012	Hum hum !
319PS 27 juin 2012	Allons-y quoi !
320MEP 27 juin 2012	Oui ?
321P 27 juin 2012	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
322MEP 27 juin 2012	Ouah !
323PS 27 juin 2012	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 !

Redéfinir ensemble ce qu'est l'œuvre d'art

Une œuvre d'art qui n'en est pas une au départ pour les élèves et probablement pour les adultes.

Pour justifier nos propos, nous rapprochons également le mémoire d'une de nos étudiantes de master²²⁷ II, Marie Bel, qui, dans un questionnaire avancé, a demandé aux élèves ce qu'était une œuvre d'art. La même stéréotypie se retrouve. L'enquête fait ressortir les termes « tableaux », « peintures » qui reviennent systématiquement.

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 !
157PS 27 juin 2012	Je suis sur l'apprentissage, CP, lecture
159PS 27 juin 2012	Et du coup ce qui est évident aujourd'hui pour moi, n'était pas y 4, 5 ans
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.
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 ! Enfin c'est un trésor en quelque sorte !!! enfin voilà !

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 est une respiration

450MEP 27 juin 2012	Euh, ok, et ... l'œuvre d'art, elle apporte quoi à ton propre travail, euh ? Personnel ?
451PS 27 juin 2012	Bon déjà, c'est une respiration !
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,
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

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 ?

Qu'est-ce que le beau ?

175PS 27 juin 2012	C'est beau, c'est pas beau
--------------------	----------------------------

²²⁷ CF. Dossier Etudiants, MARIE BEL MEMOIRE 2012 2013, page 32, 33 et page 41, 42, 43.

177PS 27 juin 2012	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 » on supposera langagières, « 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 espère 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
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 ?
603PS 27 juin 2012	C'est l'œuvre collective de la classe, voilà !
604 MEP 27 juin 2012	Ça 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 immédiateté, 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 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 !
--------------------	---

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	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
129PS 27 juin 2012	Mais véritablement comment vous vous l'appropriiez aussi, quoi, tu vois
131PS 27 juin 2012	et l'appropriation elle ne passe pas que par le regard
133PS 27 juin 2012	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

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 passeur face à l'œuvre ? Les activités et divers dispositifs qui sont proposées 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 ».

129PS 27 juin 2012	Mais véritablement comment vous vous l'appropriiez aussi, quoi, tu vois
131PS 27 juin 2012	et l'appropriation elle ne passe pas que par le regard
132 MEP 27 juin 2012	Ouah ?
133PS 27 juin 2012	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'appropriiez ». 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 lots 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 ehhun ! 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 ?
143PS 27 juin 2012	Ouah !
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	Ouah ! Ouah ! 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. Comment 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.

Nous avons conscience de prendre parti dans la mesure de l'intérêt que Philippe constate sur l'impact de l'œuvre dans son travail professionnel. Il nous accompagne également dans la clarification de nos propres réflexions sur l'œuvre. Prendre conscience de l'impact de l'œuvre sur le travail de l'élève, oblige l'enseignant à prendre en compte toutes les dimensions de l'œuvre, et à en poser toutes les fonctions. Nous pensons qu'il veut observer et percevoir des éléments évidents et pertinents, ou visibles dans les productions des élèves.

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 ouah !

	évidemment, ouaih !
483PS 27 juin 2012	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
485PS 27 juin 2012	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 déluge !
486MEP 27 juin 2012	Ça casse un peu la routine ?
487PS 27 juin 2012	Ben ouaih !
488MEP 27 juin 2012	La mécanique, quoi c'est le petit grain de la mécanique quoi !
489PS 27 juin 2012	Oui mécanique c'est ça ! Une des grandes valeurs de l'art c'est ça, quoi !

La notion de plaisir se distingue par ce qu'elle semble sortir de la routine pour Philippe. Il voit 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 côté 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

127PS 27 juin 2012	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
--------------------	--

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

Et si l'art contemporain c'était pas « n'importe quoi »

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	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 » !
527P 27 juin 2012	S'il voyait mes gamins avec leur carton, en train de découper des trucs, et tout ça,
528MEP 27 juin 2012	Oui, oui, Serge m'a dit la même chose, que ça, il a eu peur de ça !
529PS 27 juin 2012	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,
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
532MEP 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, ouaooooh ! 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,
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)
543 PS 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 désamorçés 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, leur expérimentation, tolérer les discours stéréotypés, accepter la critique de ce qu'il se passe dans la classe.

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 !

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.

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)
543 PS 27 juin 2012	C'est que, tu vois, je pense que ça nous permet une certaine liberté ! Oui !
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 !
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 !

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 confronter aux rencontres d'œuvres, se transfère-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

Nous allons développer dans cette troisième partie, l'organisation de l'action pédagogique et didactique, dont un des points est la place de l'œuvre. En découlent le choix de l'œuvre et le dispositif qui permet sa présentation. Nous observerons la médiation, l'enseignant médiateur et l'accompagnement de l'œuvre par l'artiste. L'enseignant médiateur se qualifie de passeur parfois.

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 ?
67PS 27 juin 2012	Qu'est-ce qu'on montre ?
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,

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 ».

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
--	---

La présentation en premier lieu est mise en avant pour Philippe. Est-ce une rencontre, pour 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 « évidence et évidence » si on peut en faire l'hypothèse viendrait 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.

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 ?
-------------------	--

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 ?

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 ?
67PS 27 juin 2012	Qu'est-ce qu'on montre ?
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.
71PS 27 juin 2012	Je montrais des œuvres d'art, voilà, essentiellement d'art contemporain, parce que je suis issu d'un cursus art contemporain
73PS 27 juin 2012	Ouah, on allait à Sérignan, on allait, tu vois, quoi !
75PS 27 juin 2012	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...

La réponse vient naturellement de l'histoire de son parcours esthétique.

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 Gaillot, qui en parle de cette posture là si tu veux et tu sens alors, à une échelle de CP
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 !
228 MEP 27 juin 2012	C'est un objectif ça ?
229PS 27 juin 2012	L'objectif il est là !
235PS 27 juin 2012	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 reconnaitras peut-être une œuvre d'art,
243PS 27 juin 2012	Susciter !
259PS 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 j'apporte des plus aux œuvres avec ce savoir, avec des savoirs, que je donne, je donne véritablement tu vois !

Nous développons les éléments du dispositif que Philippe exploite en classe. Il part d'une posture qu'il fait prendre aux élèves et construit à partir de cette posture, le dispositif de rencontre de l'œuvre. Cette posture face à la rencontre doit alors permettre une autonomie, un œil averti, une pensée éclairée. Il pose les étapes de la manière suivante : ce que je ressens, pour être clair, c'est aussi ce que le tableau me fait ; ce que je pense c'est ce que je peux apporter, ce que « je » peut donner aux autres, quelque chose de différent de ce que pensent les autres : « susciter » ; sur ce que je vois, j'argumente, j'apporte des indices, des justifications et d'associations possibles.

Nous ajoutons une étape dont Philippe ne parle pas directement, parce qu'elle semble implicite. L'enseignant va associer 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 montrais 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 connaît, 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 rentres 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 trippes, quoi ?
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 choix des œuvres doit permettre aux enseignants de réfléchir. Philippe envisage son choix dans ce sens. L'art contemporain abordé par Philippe fait réfléchir. Il oblige à se pencher plus en détail sur l'œuvre. Nous pensons que Philippe y voit une accessibilité à l'œuvre dans l'art contemporain et qu'elle en est la raison de son utilisation.

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, ouah, 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 ?

L'idée de Philippe est que par le choix qu'il fait, l'œuvre l'entraîne, en tant que spectateur dans sa propre logique, celle de la connaissance de la vérité ; pour Boltanski, l'œuvre doit mettre en avant ce principe ([BOLTANSKI, 480 boîtes en métal, photographies et 15 lampes électriques, 1990, Musée St Etienne](#)).

BOLTANSKI, 480 boîtes en métal, photographies et 15 lampes électriques, 1990, Musée St Etienne.

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'acquiescer 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.

[KOSUTH, Une et trois chaises, 1965, Centre Georges Pompidou, Paris.](#)

Ces choix agissent-ils sur les pratiques pédagogiques : « ça t'autorise plus ».

Découvrir des réseaux d'œuvres : c'est créer de la culture de classe

283PS 2012	27 juin	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 !
285PS 2012	27 juin	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 ? »
287PS 2012	27 juin	Sur mes CM2, je vais essayer de dire « eh les gars !!à on est sur, sur une thématique là ! » tu vois, y a des choses qu'on retrouve !
289PS 2012	27 juin	Tu vois ce que je veux dire et cette articulation là, j'aimerais qu'elle soit évidente à un moment donné, ouaih !

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 elles. 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 elles, 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.

119PS 27 juin 2012	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
121PS 27 juin 2012	Par rapport/pour mes élèves
123PS 27 juin 2012	Et donc du coup je vais essayer de développer moi ben d'autres choses,
125PS 27 juin 2012	Pas que une compilation par exemple, tu vois ce que je faisais à un moment donné
127PS 27 juin 2012	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

Pour Philippe la compilation, la collection et le réseau sont envisagés comme construction de départ à l'organisation de la rencontre avec les œuvres. Ces éléments apparaissent comme indispensables pour fonder un questionnement et vont bien au-delà d'une simple compilation d'œuvres. Pourquoi mettons-nous ces œuvres-ci ensemble ? Sont-elles ou seraient-elles la meilleure stratégie pour donner du sens ? Pour produire une problématique ? Ou générer de la cohérence dans les questions que posent les élèves ? Philippe développe sa pensée en faisant fonctionner les rencontres à partir d'un réseau. Ainsi la problématique se construit de manière cohérente.

329PS 27 juin 2012	Tu vois, et ça peut être, mais...véritablement après ce qui est intéressant c'est quand elles sont en cohérence
330MEP 27 juin 2012	Hum,hum ?
331PS 27 juin 2012	C'est ça qui est intéressant !
332MEP 27 juin 2012	Oui, oui, parce que là y a du sens qui se crée, voilà ?
333PS 27 juin 2012	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'enchaînement 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 intègre : « 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 elles et 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

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 ?
67PS 27 juin 2012	Qu'est-ce qu'on montre ?

De l'authentique 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 ?

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.
-------------------	---

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 ».

Les œuvres réelles à proximité

71PS 27 juin 2012	Je montrais des œuvres d'art, voilà, essentiellement d'art contemporain, parce que je suis issu d'un cursus art contemporain
72MEP 27 juin 2012	Et en reproductions ? Et en... et aussi aller voir les œuvres réelles, hum ?
73PS 27 juin 2012	Ouah, on allait à Sérignan, on allait, tu vois, quoi !
77PS 27 juin 2012	Sérignan, Sète, Lodève, peu importe !
78 MEP	D'accord ? Il y a des œuvres, voilà, visibles, réelles ?
79PS 27 juin 2012	Visibles, réelles !
81PS 27 juin 2012	Voilà, donc si tu veux l'idée voilà, c'est ça, c'est 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 !
83PS 27 juin 2012	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 !

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 ([MIAM](#) et [CRAC](#)), [Lodève](#)²²⁸, 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

75PS 27 juin 2012	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...
-------------------	--

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 inmanquablement 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, des 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.



[Léonard de VINCI, La Joconde, 1503-1506, Musée du Louvre](#)
 La Joconde dans son environnement [au Louvre](#)

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 traces 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 ton 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 !

467PS 27 juin 2012	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 !
469PS 27 juin 2012	Et elle c'était une vraie plasticienne, moi je ne suis pas plasticien !
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

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

53PS 27 juin 2012	Tout simplement, on a une mission, si tu veux, nous, en tant qu'enseignant
55PS 27 juin 2012	Euh de culture ?
57PS 27 juin 2012	De « culture », d'acculturation
59PS 27 juin 2012	Après 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 !
61PS 27 juin 2012	En tant qu'enseignant !
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 MEP 27 juin 2012	C'est cette évidence là qu'il faut mettre en évidence, (rire)

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 été 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 ».

269PS 27 juin 2012	Moi je suis un médiateur, hun, véritablement, un passeur
270MEP 27 juin 2012	Un passeur, ouai ?
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 sélections, 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 !
272MEP 27 juin 2012	Hum hum bien sûr !
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
283PS 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, euhcapital « 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 !

S'il garde un pied dans la médiation, il s'apparente 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

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
--------------------	--

L'œuvre est un « respiration » pour Philippe. L'œuvre est ce qui l'entoure, car il parle bien de la pratique qui découle de ces œuvres rencontrées ; « j'adore quand mes gamins dans l'atelier, j'adore quand ça peint partout ».

Mission de l'école : éclairer l'élève sur l'art, sur l'œuvre, par les sollicitations de rencontres avec les œuvres

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 Gaillot, qui en parle de cette posture là si tu veux et tu sens alors, à une échelle de CP
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	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 reconnaitras peut-être une œuvre d'art,
--------------------	---

Une évaluation possible est proposée par Philippe : « tu tomberas sur une émission de tél ou que tu iras sur Internet, et que tu auras peut-être ». Il imagine la réaction possible de cet élève devenu plus adulte et de penser ou d'imaginer de pouvoir reconnaître une œuvre : « tu reconnaitras peut-être une œuvre d'art ». Comment réagira-t-il devant cette œuvre ? Pour Philippe il aura et doit avoir un bagage culturel, pour l'aider, pour l'accompagner dans ces nouvelles re-découvertes : « un œil un peu plus averti ».

243PS 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 !
--------------------	--

Etre 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 d'art, dont parlent Philippe 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, montre 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 identité 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,

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,
169PS 27 juin 2012	Je te parle en termes de prise de parole,
171PS 27 juin 2012	De..., sans syntaxe, quoi : « y a du bleu »
173PS 27 juin 2012	je te parle de vocabulaire
175PS 27 juin 2012	C'est beau, c'est pas beau
177PS 27 juin 2012	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
181PS 27 juin 2012	Des choses plus profondes, quoi, voilà !
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
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
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 !

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 ; on entrera plus profondément dans l'œuvre ». 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, ce cet... 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, ce cet... 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 bouffé une grosse partie par le programme, si tu veux,
259PS 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 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 sélections, 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 ».

275PS 27 juin 2012	Cette année on a travaillé sur art et musique ! je vais faire ces choix là
277PS 27 juin 2012	Je vais préempter ces choix là et je vais essayer de faire en sorte que cette cohérence
279PS 27 juin 2012	Si tu veux, apparaisse à mes élèves, ce qui est pas évident

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.

283PS 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 qu'il y 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 !
285PS 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 ? »
287PS 27 juin 2012	Sur mes CM2, je vais essayer de dire « eh les gars !! on est sur, sur une thématique là ! » tu vois, y a des choses qu'on retrouve !
289PS 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 !

Il choisit sur un cadre de liste officielle, ensuite les choix pour Philippe doivent opérer une cohérence, et enfin cette cohérence à la charge de l'enseignant apparaît visible, claire, et explicite aux élèves.

Comprendre l'œuvre l'éphémère en faisant vivre l'éphémère

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 espère 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
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 !
603PS 27 juin 2012	C'est l'œuvre collective de la classe, voilà !
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 !
607PS 27 juin 2012	Sûr, euh, t'as beau parler d'art éphémère, enfin !
609PS 27 juin 2012	Ça c'était un bon souvenir, quoi tu vois !

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'éphémère. Cette contradiction pose la collaboration des 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.



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.

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d'un élève

Montrer aux élèves comment l'enseignant travail : capital

662 MEP 27 juin 2012	Euh, le fait aussi de, de...ce côté un peu, ce que vous faite qui m'intéresse !
663PS 27 juin 2012	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,

Philippe prend en confiance son travail. Il résume en quelques mots, les dispositifs, l'importance des œuvres dans son travail, et la nécessité pour l'enseignant d'investir les lieux de l'œuvre. L'enseignant est celui qui amène les œuvres incontestablement : « c'est pas les œuvres qui sont venues toutes seules ».

Mettre en évidence pour les élèves tout ce travail implicite autour de l'œuvre.

192MEP 27 juin 2012	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 construises une compétence face à, à ce métier, qui est euh, plus fine, enfin...en observateur plus singulier, de, du, de, du langage des élèves et tout ça
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,
197PS 27 juin 2012	Et on est tous d'accord pour dire que, effectivement, si tu veux la maîtrise de la langue elle est nécessaire
199PS 27 juin 2012	Elle est évidente et comment on la travaille cette maîtrise de la langue ? Déjà, d'un premier point !
201PS 27 juin 2012	Et de 2, on sait que ça a des répercussions évidemment à l'écrit
203PS 27 juin 2012	En lecture et tout ça !
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 maîtrise de la langue,
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 maîtrise de la langue, ça va être des repères, des critères comme ça que je vais prendre, maîtrise de la langue,

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.

233PS 27 juin 2012	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
235PS 27 juin 2012	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 reconnaitras peut-être une œuvre d'art,

223PS 27 juin 2012	Qui me rapporte, à une posture, des élèves éclairés, un peu plus éclairés,
--------------------	--

245PS 27 juin 2012	Une posture un peu plus fine et quand tu vois que, au bout de la 5 ^{ème} ou 6 ^{ème} œuvre d'art que tu leur présentes, que tu vidéoprojetes et que des gamins arrivent à, à, à avoir des automatismes
--------------------	---

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 maîtrise 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

355PS 27 juin 2012	Surtout, ce qui était intéressant, tu vois, de parler avec eux c'était la production d'élèves
357PS 27 juin 2012	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 deuxièmes jets, des troisièmes jets
359PS 27 juin 2012	Ce qu'on a accepte difficilement en arts plastiques !

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	Oui, 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 errances 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 paraît, euh, si tu veux euh, assez absente, la mise en scène des œuvres, quoi !

Philippe montre comment il creuse 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 errances 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 plastiques²²⁹.

379PS 27 juin 2012	Et qu'après, souvent, on fait des affichages collectifs, quoi ! et que l'œuvre...enfin la production !
380MEP 27 juin 2012	La production ?
381PS 27 juin 2012	Oui ! La production, elle devient « œuvre » et elle a de l'intérêt plastique

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 ampleur 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 », que la mise en scène des uns ou des autres contribuerait à franchir ? Lorsque Philippe aborde l'affichage des travaux élèves, il l'entrevoit comme un accrochage d'œuvres, comme une installation, une petite exposition interne à la classe. Ceci nécessite encore d'autres compétences : le respect du travail de l'élève et le regard pluriel et bienveillant sur les travaux d'élèves. Serge plaçait son regard sur les travaux d'élèves avec la même détermination. Philippe prévoit un affichage judicieux et « mettre en valeur » les productions dans leur ensemble, et ne pas risquer d'en sélectionner. Dans cet accrochage collectif les productions des élèves font « œuvre » : « La production, elle devient "œuvre" ».

379PS 27 juin 2012	Et qu'après, souvent, on fait des affichages collectifs, quoi ! et que l'œuvre...enfin la production !
380MEP 27 juin 2012	La production ?
381PS 27 juin 2012	Oui ! La production, elle devient « œuvre » et elle a de l'intérêt plastique
382MEP 27 juin 2012	D'accord !
383PS 27 juin 2012	Parce qu'elles sont mises à côté !
381MEP 27 juin 2012	D'accord, d'accord !
385PS 27 juin 2012	Mais tu prends souvent des travaux d'élèves isolement, effectivement, ça a peu d'intérêt, si tu veux
386MEP 27 juin 2012	Hum, hum ?
387PS 27 juin 2012	En regard de, au regard de...
388 MEP 27 juin 2012	Oui, oui, si on travaille justement le collectif, c'est dans le collectif que ça va être intéressant, on peut avoir des productions ?
389PS 27 juin 2012	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 ».

4c) Références à la conscience du développement personnel et professionnel

Quelque chose a bougé !	
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,
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.
169PS 27 juin 2012	Je te parle en termes de prise de parole.
171PS 27 juin 2012	De..., sans syntaxe, quoi : « y a du bleu »
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
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 !

Nous savons que Philippe a construit par 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 le dispositif de 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 de « 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.

118 MEP 27 juin 2012	Donc les compétences, tes compétences à toi ou les compétences des élèves ?
119PS 27 juin 2012	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
123PS 27 juin 2012	Et donc du coup je vais essayer de développer moi ben d'autres choses,

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.

Le travail de l'enseignant autour de l'œuvre développe des compétences

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 ?
143PS 27 juin 2012	Ouah !
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 !

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.

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) !
--------------------	--

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
--------------------	---

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, écoutées 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 a de l'intérêt par rapport à l'œuvre, il en a fait le choix. Cette compétence alors apparaît 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,

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 !
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 ?
567PS 27 juin 2012	Oui !
569PS 27 juin 2012	Mais ressources pour un collègue !
571PS 27 juin 2012	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 !

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 à tout 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 des élèves ont tendance à refléter la pédagogie de l'enseignant ; ils le voient souvent de ce point de vue. Les productions plastiques des élèves affichées dans la classe, dans les couloirs ou autre lieu de passage rendent perméables 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, lorsqu'il affichera des expérimentations, des errances, non bien sûr comme des productions finies, mais bien comme un parcours plastique qu'il aura offert aux élèves.

571PS 27 juin 2012	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 !
572 MEP 27 juin 2012	Ben oui, oui !
573PS 27 juin 2012	Si elle a choppé un document super intéressant
574 MEP 27 juin 2012	Hum d'accord,
575PS 27 juin 2012	Mais, je pense voilà, je m'autorise peut-être des choses
576 MEP 27 juin 2012	Ouah ça autorise, quoi, voilà c'est ça !
577PS 27 juin 2012	Et peut-être que effectivement !
578MEP 27 juin 2012	Ça permet d'oser ?
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 dans une expo et de me dire ben là, pffff ! comprends pas là quoi !

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

392MEP 27 juin 2012	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 ?
393PS 27 juin 2012	Hum, hum, oui (affirmation de la tête), je travaille aussi, si tu veux porte ouverte et donc je vois aussi, les coups d'œil, les regards, les interrogations...
394MEP 27 juin 2012	Donc, tu peux aussi voir une modification des pratiques, euh, des pratiques pédagogiques de ces enseignants, y a une sorte, encore une fois, des effets de boule de neige, petit à petit comment ça entre ?
395PS 27 juin 2012	Voilà ! Tout à fait, boule neige, ils voient, ils regardent...ça entre dans les habitudes, les mœurs !
396MEP 27 juin 2012	Dans des mœurs, quoi ?
397PS 27 juin 2012	Ça rentre dans des mœurs et surtout y a une vraie volonté de travail en collaboration, c'est ça qui est intéressant !

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

classe. Il crée ainsi une envie, un désir de voir et comprendre ce qu'il se passe. Il épaulé ensuite les collègues qui le 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 reconnaissons 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'entrave. 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... ».

Apprendre des autres collègues

405PS 27 juin 2012	Qui n'ont pas les mêmes réactions que mes CP, que je connais bien, ni les mêmes exigences ni les mêmes demandes !
407PS 27 juin 2012	Parce que ça c'est hyper intéressant parce que ma collègue m'a apporté bien plus, ce que je ne lui ai apporté, véritablement
408MEP 27 juin 2012	Eh ! Eh ! Et toi ça t'a permis d'avoir une autre ouverture, en fait, dans un cadre professionnel, quoi ?
409PS 27 juin 2012	Et surtout, je propose exactement, alors, ça, je, exactement, on, ...le point de départ est le même ! Chez mes CP et mes CM2
410MEP 27 juin 2012	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 !
411PS 27 juin 2012	Ça, ça m'intéresse, tu vois !
413PS 27 juin 2012	Parce que moi je propose !
414MEP 27 juin 2012	Tu mesures l'écart face aux œuvres, peut-être ?
415PS 27 juin 2012	Oui ! L'écart face aux œuvres ! Les productions données de mes élèves ! Mais et qu'elles soient orales ou plastiques, tu vois !
417PS 27 juin 2012	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

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'éprouver 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 s'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 exigences 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.

419PS 27 juin 2012	Je vais Modifier, tu vois, avec les CM2, parce que je me dis peut-être que là, ça, ça a, mes CP, tu vois,
420MEP 27 juin 2012	Ouah
421PS	Parce que je me dis que peut-être que là, mes CP, tu vois ?
422MEP 27 juin 2012	Hum, hum !
423PS 27 juin 2012	Y considèrent que c'est intéressant, parce que le maitre, 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 !

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 oblige à des modifications des pratiques, de dispositifs de rencontre des œuvres adaptés et de différenciations dans les

procédures 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 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,
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 ?

« Quelque chose qui se joue là ? » nous comprenons que Philippe tente d'exprimer un changement de pratique ; il montre une capacité à reconquérir 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 enseignes la lecture, ça vaut le coup d'aller lire, un peu d'autres bouquins, tu vois ».

337PS 27 juin 2012	Ouah ! 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,
345PS 27 juin 2012	Tu y es, voilà, donc du coup il y a une espèce d'attraction, 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 !
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 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...

Philippe insiste sur la régularité de son travail, tant auprès des élèves, que pour ses collègues.

Cette régularité les attire, parce qu'il faut de la constance dans la progression à mettre en place sur les séquences d'arts visuels. Cette attraction, permet de démystifier, de créer une envie de faire et de faire faire aux élèves et laisse les collègues avec une envie de venir observer. Il donne un exemple de cette collègue qui lui annonce qu'elle a envie de travailler avec lui, peut-être d'être épauler : « Moi j'ai envie de travailler avec toi, mais j'y connais pas grand-chose, euh et j'aimerais qu'on réfléchisse ensemble ». Nous le comprenons par ce propos « Réfléchir ensemble ». Philippe pense que l'obtention de son diplôme du CAFIPEMF, le range dans une catégorie qui regrouperait ceux qui, entre guillemets « savent faire » des arts visuels : « tu as une mission un peu de médiateur, mais c'est dans la compétence professionnelle ». La mission dont il parle, doit apporter de la médiation, par rapport aux œuvres et des compétences par rapport à ce qui est associé à l'œuvre, dans les séquences d'arts visuels, d'où compétences professionnelles. Ce modèle que Philippe pense représenter auprès des collègues, inscrit dans sa mission, semble confirmer l'existence, la construction et l'utilisation d'une compétence professionnelle. Cette compétence peut-elle être transmise d'un enseignant à un autre ? Philippe l'envisage comme une possibilité de modifier, de changer, de faire évoluer les représentations de ces collègues : « moi je suis partant, alors ce qui est amusant c'est que, elle-même fait évoluer ces représentations ». Il y aurait donc, pour Philippe, une obligation, de la part d'un enseignant formé, de transmettre aux collègues, de transférer aux collègues un savoir ou des savoirs. De quels savoirs s'agit-il ? Ceux autour de l'œuvre, de la rencontre avec les œuvres, de la pratique de rencontre, et de l'utilisation des œuvres dans la classe ? La transmission se fait pour lui vers les élèves, mais aussi vers les collègues. Il entrevoit cette posture comme une compétence de formateur, nécessaire : « On est dans la co-formation aussi, il faut pas se l'interdire ».

Dans cette co-formation, dont parle Philippe, nous mesurons le recul, qu'il a aujourd'hui, constatant lui-même l'évolution de sa collègue et probablement de sa propre évolution.

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 ouah ! évidemment, ouah !
483PS 27 juin 2012	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
484MEP 27 juin 2012	Oui le travail d'enseignant
485PS 27 juin 2012	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 déluge !
486MEP 27 juin 2012	Ça casse un peu la routine ?
487PS 27 juin 2012	Ben ouah !

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 solidarise, 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 évacue 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 ritualisé ! 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.

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	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 » !
527P 27 juin 2012	S'il voyait mes gamins avec leur carton, en train de découper des trucs, et tout ça,
528MEP 27 juin 2012	Oui, oui, Serge m'a dit la même chose, que ça, il a eu peur de ça !
529PS 27 juin 2012	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,
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
532MEP 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 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,

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 pose comme geste professionnel, celui qui consiste à laisser la porte de sa classe ouverte. Ce geste est même décliné comme une invitation, qui donne confiance, qui le rend serein lui et qui offre de ce fait une même sérénité, une même confiance au groupe d'enseignants, l'équipe, avec laquelle il travaille. Cette porte ouverte lui permet de laisser le regard des autres pénétrer l'espace de la classe : un moyen pour lui de montrer ces propres compétences.

La qualité dans la diversité

293PS 27 juin 2012	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 « œuvre » veut dire « peinture » ! Déjà !
295PS 27 juin 2012	« Œuvre » veut dire « tableau »
296MEP 27 juin 2012	Donc ça, ça réduit ?
297PS 27 juin 2012	Déjà ça réduit !
299PS 27 juin 2012	Dès lors que tu présentes des photographies
301PS 27 juin 2012	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
302MEP 27 juin 2012	Ah, oui, oui, des 2 ouïes, oui sur le corps !
303PS 27 juin 2012	Sur le corps !
305PS 27 juin 2012	Ça, ça a posé problème par exemple, pour les élèves, tu vois
307PS 27 juin 2012	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,
309PS 27 juin 2012	« Tableaux »
311PS 27 juin 2012	Y a bien longtemps qu'on n'en est plus là !
313PS 27 juin 2012	C'est intéressant, bien évidemment
315PS 27 juin 2012	Mais on peut effectivement, montrer, ouai, moi ça me dérange pas, de, d'aller présenter des empreintes de Toroni

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.

Niel [Toroni](#) au travail, Grenoble, 8 octobre-14 décembre 1987

Et autre chose que Matisse et Picasso

429PS 27 juin 2012	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 !
430MEP 27 juin 2012	Ouah ?
431PS 27 juin 2012	Par exemple !
432MEP 27 juin 2012	Oui, oui !
433PS 27 juin 2012	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 !

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 en parallèle 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 mince possibilité 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 ?

435PS 27 juin 2012	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 !
437PS 27 juin 2012	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,
439PS 27 juin 2012	Il faudra ! il me semble qu'il faut !
441PS 27 juin 2012	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 si l faut prendre l'histoire de l'art à l'envers, moi, ça me dérange pas, tu vois ,

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 signifiante, plus prégnante et « l'histoire de l'art à l'envers, moi, ça ne 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

307PS 27 juin 2012	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,
309PS 27 juin 2012	« Tableaux »
311PS 27 juin 2012	Y a bien longtemps qu'on n'en est plus là !

Dans l'exclusivité des œuvres présentées aux élèves, les œuvres en deux dimensions gagnent la partie. Mais nous dit Philippe, 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 retouche 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 ».

SYNTHESE

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 grandes 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 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.

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 met en éveil les élèves 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.

Layla le 1^{er} août 2012

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 30	1	Rapport à l'œuvre : spécificité d'un rapport intime à l'œuvre
31 à 54	2	La complexité de l'œuvre
55 à 81	3	L'appropriation est intime, personnelle, sensible
82 à 127	4	Ce qu'est une œuvre d'art : le sensible, amène la sensibilité
128 à 138	5	Accompagner les élèves
139 à 163	6	Événement 1 : l'artiste iranienne
164 à 196	7	Effets des œuvres sur les enseignants
197 à 250	8	Pratiques, contraintes et consignes : événement 2
251 à 273	9	Les projets, ; l'abstrait et le figuratif : pour moi l'abstraction on part toujours d'une certaine réalité
274 à 305	10	Le point de vue sur le ludique : la peur de l'attraction ; combat inégal de l'œuvre
306 à 322	11	Événement 3 faire le portrait : j'ai pas envie de dessiner, mais j'aime écrire
323 à 343	12	Événement 4 : Souvenir d'enseignant, es adultes prennent la parole, souvenir émouvant
344 à 348	13	La fonction de l'œuvre d'art
349 à 396	14	La première œuvre d'art rencontrée : ma maman, sur un portrait fraîchement peint par mon Père

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

349LM 1er août 2012	Moi, la première œuvre d'art, que j'ai rencontrée ?
350MEP 1er août 2012	Me dis pas à 0 ans, parce que... (rire)
351LM 1er août 2012	C'est ma maman, que j'ai complètement balayée
352MEP 1er août 2012	C'est quoi l'œuvre ?
353LM 1er août 2012	C'est le portrait de ma maman !
354MEP 1er août 2012	C'est le portrait de ma maman ! C'était ta maman qui l'avait fait ? Ou c'est ?
355LM 1er août 2012	C'est mon père qui avait fait le portrait de maman !
356MEP 1er août 2012	Ah d'accord ! Et t'avais quel âge là ?
357LM 1er août 2012	Ce portrait je l'ai trouvé tellement beau, parce que c'était ma maman !
358MEP 1er août 2012	Oui ?
359LM 1er août 2012	Il était tout frais le tableau, tu vois, j'ai caressé le visage de 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 ».

363LM 1er août 2012	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 chaîne tu sais !
365LM 1er août 2012	Un cordon, et j'étais au milieu ! Dans le milieu des sculptures de Brancusi !
367LM 1er août 2012	Et j'étais accroupie devant un petit euh, un petit socle, sur lequel était couché le portrait, tu sais, un visage doré !
369LM 1er août 2012	Tu le vois, ce petit visage ovale ?
371LM 1er août 2012	Y en a un en marbre et un qui est en bronze !
373LM 1er août 2012	Oui il est brillant ! voilà !
375LM 1er août 2012	Tu sais avec les yeux fermés, tu sais, très beau !
377LM 1er août 2012	Et je caressais ma maman !
379LM 1er août 2012	Le gardien n'a rien osé dire, n'a même pas osé gronder mes parents !
381LM 1er août 2012	Quand il a vu le visage de maman, il a tout à fait compris !
383LM 1er août 2012	Pas tout à fait mais bon, quand même il a vu que c'était pas méchant ! C'était un gentil gardien !
385LM 1er août 2012	Je ne m'en souviens pas, celle là, c'est ma mère qui me l'a racontée !

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 lié 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

93LM1er août 2012	C'est ouvrir, s'ouvrir à quelque chose de.../
94MEP1er août 2012	D'accord !
95LM1er 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 l'habituel, c'est pas habituel, c'est mal vu d'être dans cette idée du sensible
102MEP 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 ?
103LM 1er août 2012	Oui oui, je pense que oui !
105LM 1er août 2012	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 difficulté 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 l'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.

1b) Pratique plastique personnelle de l'enseignant

Pratique des élèves devant les œuvres fait entrer un part de soi dans la rencontre avec l'œuvre : l'intime, la découverte de soi

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 !
52MEP 1er août 2012	D'accord c'est un accompagnement en fait ?
53LM 1er août 2012	Voilà ! Tout à fait et parce 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 !
54MEP 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 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 !
60MEP 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 !
63LM1er 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 !
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
66MEP1er août 2012	D'accord, ils croisent leur propre travail ?

67LM 1er août 2012	Ce qu'ils ne faisaient pas ça, enfin un peu parfois au départ ! Mais pas comme ça !
69LM 1er août 2012	Ils ne défendent pas leur travail ! Ils le croisent avec l'œuvre !

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 des 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 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 à eux, ce qu'ils ont réalisé eux ».

19LM 1er août 2012	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
21LM 1er août 2012	Ouah! Voilà ! Intime oui c'est exactement ça !
22MEP 1er août 2012	Plus une entrée plutôt, intime dans l'œuvre ?
23LM 1er août 2012	Ouah voilà ! Intime face à l'œuvre et qui se dégage de l'œuvre !
25LM 1er août 2012	Eh, elle n'est pas souvent utilisée, parce que je crois que les gens ne comprennent pas l'importance que ça peut avoir !
26MEP 1er août 2012	Quand tu dis « les gens », tu veux dire les enseignants, en fait ?
27LM 1er août 2012	Oui, ouaih, ouaih !
29LM 1er août 2012	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 !

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 intériorisé, 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 ». L'impact de l'œuvre elle-même sur les élèves, sur le spectateur en général est assez mal perçu : « 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

Démonter 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 avons eu des enfants, qui étaient venus voir une exposition, dans lequel nous avons 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 blanc, 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 avons 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'aperçoivent 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 au sens propre du terme, comme un assemblage de formes une mécanique précieuse, 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 une 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 entraîne 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'aise dans le lieu de l'œuvre

L'espace de l'œuvre : être intime, seul avec l'œuvre pour la rencontrer

15LM 1er août 2012	Donc du coup la manière de regarder devient plus pointue, plus comment dire ?
17LM 1er août 2012	Ils sont moins influencés par ce qui se passe autour d'eux !
18MEP 1er août 2012	D'accord ! Oui, donc il y a plus de concentration alors ?
19LM 1er août 2012	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
20MEP 1er août 2012	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 ?
21LM 1er août 2012	Ouah! Voilà ! Intime oui c'est exactement ça !
22MEP 1er août 2012	Plus une entrée plutôt, intime dans l'œuvre ?
23LM 1er août 2012	Ouah voilà ! Intime face à l'œuvre et qui se dégage de l'œuvre !
24MEP 1er août 2012	Et c'était un moment, en fait qui n'était pas souvent utilisé au niveau, enfin qui n'était pas souvent mis en place ?
25LM 1er août 2012	Eh, elle n'est pas souvent utilisée, parce que je crois que les gens ne comprennent pas l'importance que ça peut avoir !

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

12MEP 1er août 2012	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 ?
13LM 1er 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 !

Layla ne définit pas l'œuvre, elle nous donne l'image de ce que peut représenter l'impact de cette œuvre. Elle utilise le mot spécifique : « extensibilité » (DELEUZE, 1998 : 105). Nous pensons qu'elle nous explique ce que soulève la propension de l'œuvre à se fondre ou se ramifier : « son rayon, son champ, ses ramifications ». Ainsi en est-il pour développer ou faire se développer des comportements différents, singuliers autour de l'œuvre : « prendre surtout conscience de l'œuvre ». Sans doute la « spatialité » de l'œuvre entre-t-elle dans cette notion « d'extensibilité ». L'enseignant doit mettre les élèves dans une pratique plastique pour accompagner la rencontre avec l'œuvre sur les élèves : « si tu veux ils sont obligés de rentrer dedans et de se concentrer sur l'œuvre ». L'élève doit lui aussi pouvoir changer de posture face à l'œuvre, par l'intermédiaire d'un dispositif que l'enseignant a créé.

L'œuvre est magique

868SR 7juin 2012	Et je trouve ça dommage !
869 MEP 7juin 2012	Oui ?
870SR 7juin 2012	Parce que justement il faut que ça garde ce côté, un peu magique, un peu exceptionnel !

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.

2b) Qu'est-ce que l'expérience esthétique, qu'est-ce que « rencontrer une œuvre » ?

L'expérience esthétique c'est laisser une chance à l'œuvre

115LM 1er août 2012	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/.../
117LM 1er août 2012	Mais c'est juste qu'il faut donner la chance à une œuvre de venir vers toi !
119LM 1er août 2012	Si tu la regardes, si tu ne prends pas le temps de la regarder, ou si tu te fermes comme une huitre, tu vois, en disant c'est nul ça, il se fout de moi, cet artiste, bon ben c'est sur, que c'est râpé, quoi, tu peux plus y arriver.

Layla explique sa conception personnelle d'une expérience esthétique en quelque sorte. Cette expérience devrait laisser une chance à l'œuvre de nous intercepter : « 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 facilitée 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 fout de moi, cet artiste, bon ben c'est sur, que c'est râpé », sinon il risque de rester sur cette base stéréotypée.

121LM 1er août 2012	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 !
123LM 1er août 2012	Quelqu'un qui me dit c'est nul ! Ben je lui rentre un peu dedans !
125LM 1er août 2012	(rire) Mais oui, mais après ça les interroge !

La pratique plastique et le temps de cette pratique apporte une sérénité, et évite de se « fermer comme une huitre ». Layla utilise un langage cru, presque combatif, tourné sur l'humour et une forme de provocation pour conduire celui qui regarde l'œuvre dans des retranchements et des contradictions qu'il doit assumer : « moi je le fais aussi dans la provocation, je lui rentre un peu dedans ». Mais elle remarque que cette manière de faire, de parler de l'œuvre, certes tenace, leur permet d'accéder différemment aux œuvres et surtout « après ça les interroge ».

2c) Les fonctions de l'art : Comprendre le monde ; Œuvre s'ancre dans l'humanité

La fonction de l'œuvre : un appel au regard

78 MEP 1er 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 ?
79LM 1er août 2012	Lieu ?
80 MEP 1er août 2012	Ou même le musée ?
81LM 1er août 2012	Oui ! Tout à fait, là où l'art se trouve ! Alors la rue aussi !
82 MEP 1er août 2012	Ça à quoi comme rôle ? C'est quoi comme rôle important aujourd'hui, quoi, voilà ?
83LM 1er 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/.../
85LM 1er août 2012	Si tu veux, quand je regarde les gens qui viennent visiter les lieux, par exemple, tu vois différentes façons de regarder les œuvres !
87LM 1er août 2012	Y a des personnes qui vont passer très vite, qui vont s'arrêter tout à coup devant une œuvre,

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 apostrophe en quelque sorte. Mais l'œuvre offre ce caractère sensible dont elle parlait au début du tour de parole : « toucher ». Elle développe cette fois son explication par l'expression « appel aussi à tout ce qui est sensible ». Enfin la fonction de l'œuvre est aussi de nous délivrer un « œil critique » ; La fonction de l'œuvre est un appel au regard. Elle avoue ces fonctions complexes car si elle a donné ces explications, elle n'est pas sûre d'avoir expliqué suffisamment : « comment te l'expliquer mais ». Elle donne cependant une image du spectateur surpris ou « toucher » : « personnes qui vont passer très vite, qui vont s'arrêter tout à coup devant une œuvre ».

85LM 1er août 2012	Si tu veux, quand je regarde les gens qui viennent visiter les lieux, par exemple, tu vois différentes façons de regarder les œuvres !
87LM 1er août 2012	Y a des personnes qui vont passer très vite, qui vont s'arrêter tout à coup devant une œuvre,
89LM 1er août 2012	Y en a qui vont s'arrêter œuvre après œuvre, en prenant le temps !
91LM 1er août 2012	Y en a qui vont, y en a 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 ?
93LM1er août 2012	C'est ouvrir, s'ouvrir à quelque chose de/.../
95LM1er 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

L'œuvre rendrait-elle curieux ? Nous avons une réponse quelques tours de parole plus loin. D'abord il y a une certaine « sensibilité » puis une « curiosité » : « le regardeur va avoir, va éveiller en lui une certaine sensibilité, une certaine curiosité ».

La sensibilité et la découverte sensible de l'œuvre fonctionnent en parallèle avec la curiosité, dit Layla. D'où l'importance pour Layla de faire la différence entre regarder et comprendre.

L'œuvre pour comprendre des notions plastiques

537LA 23 décembre 2012	Ben je trouve que ça, c'est un moyen un outil, pour travailler avec les enfants, plein de notions
539LA 23 décembre 2012	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
541LA 23 décembre 2012	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,

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 ?

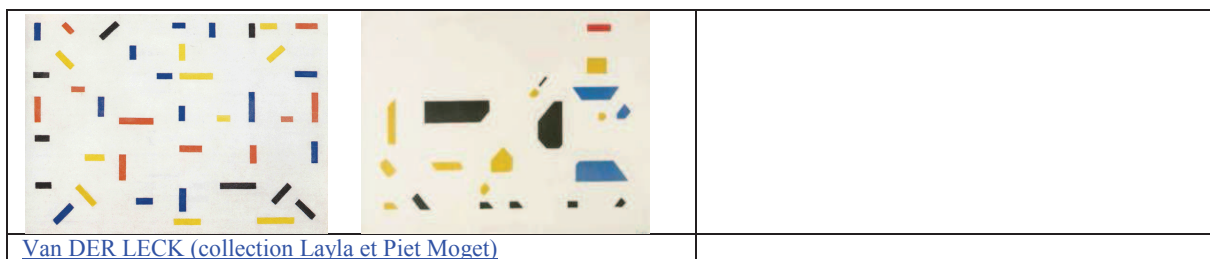
Layla propose d'utiliser une fois notre curiosité piquée, des notions plastiques pour accéder à l'œuvre, à sa compréhension : « un moyen un outil, pour travailler avec les enfants, plein de notions ». Les notions sont intégrées à l'œuvre. Layla évoque le terme de « des compétences » qu'elle superpose 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, constituants*. 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'ouvrir 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 plaît ». Pour Layla il est important de donner à voir des œuvres qui plaisent. Est-ce qu'elle signifie ainsi que la médiation est meilleure ? 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 plaît ». 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 complexe ».

2d) Questions d'histoire de l'art : exemple de la figuration contre l'abstraction ou les problématiques de l'art contemporain

267LM 1er août 2012	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 !
269LM 1er août 2012	Un regard d'artiste que quelque chose, une lumière, qui tombe sur un sol, voilà ! Pour ça la démarche de Mondrian, elle est claire !
271LM 1er août 2012	Voilà ! Tout à fait ou part Van der Leek, bon et ça, ça m'a beaucoup permis de travailler, de parler de l'abstraction de choses comme ça !

Aller progressivement d'une réalité à une abstraction, 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 ».

Piet MONDRIAN, progression de l'arbre rouge, l'arbre argenté, composition, 1920-1925.

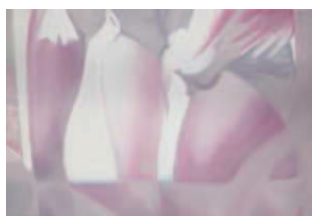


Van DER LECK (collection Layla et Piet Moget)

L'art contemporain peut peut-être toucher quelque chose de plus subtile, plus profond en nous

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 iraniennes, 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, 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 !
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 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 !

L'art contemporain serait au service de la compréhension de notre quotidien. Layla commente une réaction d'une adolescente, qui se sent touchée 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 retranchement : « 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 a même pour Layla une forme de retranchement et de refus de soi-même : « qui.../ parce qu'en fait, elles se le refusent ».



Maryam Najd, Œuvres de Maryam Najd, présentées dans la collection Layla et Piet Moget, Hameau du LAC, Metamorphosis II, Sigean, 2003

2e) Le lieu de l'art ; Le musée ; installation des œuvres de le musée, dispositif muséal

Il faut sortir de ces idées reçues des musées comme un lieu « fastidieux »

293LM 1er août 2012	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 !
297LM 1er août 2012	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, documents, et même maintenant tout ces appareils, ils surnagent et ne voient plus rien !
299LM 1er août 2012	Ça met l'œuvre à un niveau qui ne pourra jamais lui permettre de rivaliser !
300MEP 1er août 2012	Qui ne peut pas être autre chose qu'une œuvre ?
301LM 1er août 2012	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 !

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 de 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, consiste 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	Où alors je me souviens d'une fois, j'avais une exposition de <i>Métamorphosis</i> ²³⁰ , et j'étais un petit peu, j'étais un peu allée les chercher, écoute, c'était des 4 ^{ème} , 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 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, 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 !
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 tout 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 les jeunes filles, venues avec leur enseignant. La rencontre 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 (MARCADÉ). Il relance l'émotion, il permet une acuité, il va chercher le spectateur dans son retranchement, il bouleverse, il oblige à une réaction.

3b) Matérialité de l'œuvre : l'œuvre authentique/vs/ les reproductions

²³⁰ *Metamorphosis II, L.A.C, 2003 Sigean.*

La matérialité : la spatialité de l'œuvre

13LM 1er 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 !
--------------------	---

Nous avons identifié la dimension matérielle de l'œuvre comme un élément déterminant de la rencontre avec l'œuvre (voir les chapitres 2, et 3 de la première partie). Layla reprend et complète cette notion de matérialité : « prendre surtout conscience de l'œuvre, tu sais de sa, de la spatialité de l'œuvre ». Elle observe la dimension spatiale nécessaire à la voilure de l'œuvre, à son exposition, à sa présentation. Nous avons éprouvé l'idée de matérialité sans pourtant occulté celui de l'espace, l'empan nécessaire, mais nous n'avions pas réalisé qu'il pouvait y avoir un enjeu important pour les élèves : « son extensibilité ». Est-ce un autre niveau à prendre en compte ? L'espace vitale, intime, d'installation de l'œuvre doit être pénétrée. L'artiste Elisabeth Ballet parle de l'espace vital d'une œuvre dans *Trait pour trait*²³¹.

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 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 avons eu des enfants, qui étaient venus voir une exposition, dans lequel nous avons 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 blanc, 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 avons 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'aperçoivent que c'est beaucoup plus compliqué que ça !

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 blanc, enfin ce carré bleu dans ce carré blanc, n'est pas mis n'importe où ». Ces éléments matériels, la couleur, le format, la composition, la précision mathématique qui offre une logique de la structure, entrent comme constituants de l'œuvre et prouvent aux élèves l'extrême complexité de cette œuvre : « ils s'aperçoivent que c'est beaucoup plus compliqué que ça ». Il faut du temps cependant : « petit à petit ».

Le détail de 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 avons eu des enfants, qui étaient venus voir une exposition, dans lequel nous avons 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 blanc, 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

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 blanc, 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.

comprendre à notre tour la complexité de l'œuvre, nous avons envisagé l'explication par l'artiste lui-même : *Peint au centre d'un fond carré blanc, le carré bleu progresse chaque année de un pour cent pour tendre vers la couverture totale du fond. Commencé suivant le rapport 50/100 (carré bleu/carré blanc) en 1983, il devra atteindre 100/100 en 2032. Le programme serait naturellement interrompu et l'œuvre achevée si je disparaissais avant cette date*²³². L'œuvre est conçue comme un programme qui se développe dans le temps (*Euvre précédemment montrée*)

23LM 1er août 2012	Ouah voilà ! Intime face à l'œuvre et qui se dégage de l'œuvre !
--------------------	--

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 propulsion 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, 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...
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/.../

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 plastique 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 prendre la responsabilité de donner ni consignes, ni contraintes, par respect dit-elle du travail des élèves : « Parce qu'elle ne voulait pas de consignes ! Ce n'était pas des consignes, ni des contraintes ». Layla n'est pas partisante d'un laisser aller devant l'œuvre : « parce que les contraintes et les consignes, elles accompagnent, quelque part, elles, elles construisent ton idée ». Il n'est pas question d'entraver le regard des élèves, mais bien de l'accompagner : « regardez mieux ».

3d) La médiation, et en particulier celle que peut jouer l'artiste lui-même ; autres médiateurs

La médiation est une chose sérieuse : l'art n'est pas facile

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 jeu ?
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

²³² Les citations de l'artiste proviennent d'un texte, non publié, écrit par lui en juillet 1993, à Fraïssé-des-Corbières, et repris par Layla pour amener à la rencontre de cette œuvre très particulière.

	plus dans l'idée d'un jeu de plaisir, d'un jeu ?
289LM 1er août 2012	Ah oui ! De faire quelque chose, de se faire plaisir autour de l'œuvre ! Et que ça devienne un jeu dans ce sens oui !
291LM 1er août 2012	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 !

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 ». L'œuvre n'est pas une attraction, un jeu stupide, pour s'amuser ou se décontracter ou se distraire : « 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, ». Ce n'est pas pour autant la notion de sérieux qui apparaît, mais seulement de « De faire quelque chose, de se faire plaisir autour de l'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

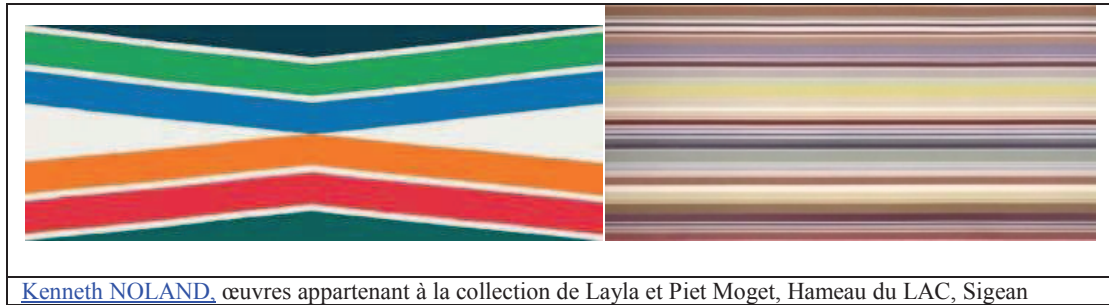
323LM 1er août 2012	Et puis y a celle, la rencontre que j'ai eue avec les élèves du collège Sévigné de Narbonne !
325LM 1er août 2012	Donc ils sont venus rencontrer papa ! Euh, euh, sur 2 jours ! C'était, donc rencontre de mon père à l'atelier ! Après travail au bord de la mer, l'après midi, donc visite de l'exposition 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, mais 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.

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

327LM 1er août 2012	Ça permet de, y a quelque chose qui va passer en plus,
329LM 1er août 2012	J'ai eu une autre expérience aussi, une toute dernière, avec Sylvie, on a été terriblement émue c'était avec des stages d'enseignants, d'enseignants là par contre !
331LM 1er août 2012	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 !
333LM 1er août 2012	Qui étaient vraiment très rébarbatives, les œuvres il y avait Kenneth Noland, tu vois il y avait des œuvres qui étaient pas trop facile !
335LM 1er août 2012	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 émue, les textes, alors qu'elles étaient très perdues !
337LM 1er août 2012	Elles, c'était des textes tout à fait libres en fait !
339LM 1er août 2012	Elles nous ont parlé, mais elles nous ont ouverts leur cœur !
341LM 1er août 2012	Y en a qui ont inventé une histoire autour, enfin c'était, c'était très, très beau !
343LM 1er août 2012	C'était un atelier d'écriture magnifique !

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 l'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 ».



Kenneth NOLAND, œuvres appartenant à la collection de Layla et Piet Moget, Hameau du LAC, Sigeau

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 reconnaît 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.

344MEP 1er août 2012	C'était voilà, donc du coup ! L'œuvre d'art peut « servir » ?
345LM 1er août 2012	Oui servir, au sens noble oui servir, bien sur ! L'écriture peut permettre de mieux regarder, une œuvre

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)

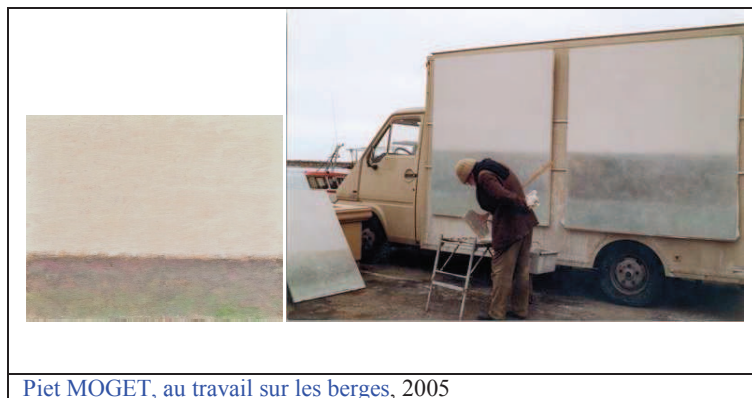
4a) Référence à la capacité à ajuster les choix didactiques : événements, incidents, imprévus

Voir ce que l'artiste voit : le motif de l'œuvre vu par l'artiste et les élèves

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 ! Dont une qui était Corine Daniel, qui est à Victor Hugo, qui était venue une fois avec un classe de 6 ^{ème} , 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 ²³³ traité, donc sa ligne d'horizon !
171LM 1er août 2012	Et on s'aperçoit que les enfants commencent à s'installer, et ils ne regardent plus du tout le sujet !
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 !
175LM 1er août 2012	Première chose, alors déjà, je vois l'enseignante qui commence à tiquer, bon, je dis bon j'ai du dire quelque chose de bizarre, mais bon, je ne pense pas, tu vois !
177LM 1er août 2012	Je suis sûre, §§§ elle commence à expliquer après parce que les enfants utilisaient les couleurs telles qu'elles sans les mélanger, 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 !
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 !
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 !

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 ».

²³³ 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.



Piet MOGET, au travail sur les berges, 2005

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, aurait pu lui permettre de mieux voir le travail des élèves, mieux le conduire dans la pratique plastique. Layla l'éclaire sur la production : on ne produit pas au hasard, si l'on décide d'un sujet, d'un modèle, d'un objet, bref d'un motif, alors la conduite à tenir doit respecter les règles de représentation, qui ne sont pas de « bien » faire les choses, mais d'y apporter de soi, de son monde sensible.

L'imaginaire des élèves

201LM1er 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 !
202MEP1er août 2012	C'est terrible ça !
203LM1er 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 <i>la tête dans les étoiles</i> !
205LM1er 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 du travailler avec eux sur 4 jours et elle voulait travailler vraiment sur le projet, donc <i>la tête dans les étoiles</i> , bon je dis oui, pas de problème, <i>dans les étoiles</i> , moi j'aurais dit plutôt <i>imagination</i> , tu vois des choses comme ça !
207LM1er août 2012	Alors pour travailler dans l'imagination, j'étais partie du principe que le 1 ^{er} 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
209LM 1er août 2012	Et après 2 ^{ème} 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 <i>la tête dans les étoiles</i> c'était des ovnis, des, des, des monstres volants ! ?
213LM 1er août 2012	Ils ne pouvaient pas vraiment inventer quelque chose de vraiment précis ! ?
221LM 1er août 2012	Ils avaient pas d'imagination parce qu'ils, pour l'imagination il faut avoir un bon bagage, de réalité devant soi, aussi !
222MEP 1er août 2012	Oui, ben oui, si tu travailles pas avec des œuvres, des références, des documents, tu peux pas t'en sortir ?
223LM1er août 2012	Là y avait rien !
225LM1er août 2012	Voilà ! Donc ils avaient aucune référence !
226MEP1er août 2012	Ils travaillaient avec juste ce qu'ils avaient dans leur tête alors ?

227LM1er août 2012	Voilà, et la dernière demi-heure, enfin avant que le bus arrive, ils avaient fini, bien sûr, parce qu'ils avaient rien fait ! Les enfants voulaient continuer, je leur dis, eh ben si vous voulez, voilà, je vous mets de la peinture : pourquoi vous ne peignez pas les arbres, que vous avez autour ? Donc ils les ont peints, ils ont fait ce que je voulais faire moi !
229LM 1er août 2012	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 1^{er} 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 assoir « 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

307LM1er 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 maîtresse, 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 arrêtée 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 qu'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

La rencontre avec les œuvres est toujours un combat

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 ?
----------------------	--

107LM 1er août 2012	Oui y en a beaucoup en plus !
108MEP 1er août 2012	Hum, hum, oui y en a beaucoup ? Oui, oui ?
109LM 1er août 2012	L'autre fois y a des enseignants, y m'ont dit je comprends rien à l'art contemporain, je peux pas amener les élèves !
111LM 1er août 2012	C'est dommage !
113LM 1er août 2012	Parce qu'ils ont peur de ne pas comprendre, on a peur de ce qu'on ne comprend pas !

Pour Layla c'est d'abord un combat contre soi-même : « Parce qu'ils ont peur de ne pas comprendre, on a peur de ce qu'on ne comprend pas ». Avancer vers l'inconnu laisse place à une grande terreur (FAVRE).

70MEP 1er août 2012	C'est vrai que ça c'est pas souvent fait par les enseignants ?
71LM 1er août 2012	Ah non, pas du tout !
72MEP 1er août 2012	C'est à dire le rapport ?
73LM 1er août 2012	Ils laissent les enfants devant un travail, comme ça ils se disent ils vont me foutre la paix !

C'est aussi un combat avec les enseignants : « C'est vrai que ça c'est pas souvent fait par les enseignants ? Ah non, pas du tout ! ». Même si Layla exprime sévèrement ce constat de tous les jours, elle milite auprès des enseignants et livre un véritable combat afin que les enseignants entrent au LAC et n'y lâchent les élèves sans objectif : « Ils laissent les enfants devant un travail, comme ça ils se disent ils vont me foutre la paix ». La principale difficulté est justement de proposer des modalités de rencontre avec l'œuvre d'art. Layla défend depuis toute petite le suivi de la collection de son père, Piet Moget²³⁴. Elle a mis en place un service éducatif qu'elle assure et qui accompagne élèves et enseignants dans la rencontre avec l'œuvre. Elle cherche à ce que ces enseignants lui fassent confiance et se libère du poids des faces à face avec les œuvres en leur proposant souvent des rencontres avec les œuvres avant les élèves : « 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 ? » et Layla nous répond « Oui y en a beaucoup en plus ! ».

SYNTHESE

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 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 ».

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. L'œuvre rend curieux.

Item 4 : Ces trois fonctions intégrées à l'art 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 subtiles, plus délicat et peut-être plus rebelles à se prêter à l'exercice. Les réseaux d'œuvres,

²³⁴ *Collection Piet MOGET:*

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 ; ce 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 imaginent 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.

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 91	1	La première œuvre rencontrée : un livre, le Louvre, la Joconde, oui mais en « vrai »
92 à 150	2	La pratique plastique des enseignants : oser, s'assurer
151 à 198	3	Présentation des œuvres
199 à 217	4	Les œuvres influencent
218 à 257	5	Introduction des œuvres et des effets sur l'enseignant : l'enseignant qui accompagne les œuvres travaillent aussi pour sa propre culture
258 à 307	6	Les œuvres sont des outils ; qu'est-ce que cet outil ?
308 à 348	7	Exemple de réseau : le portrait
349 à 373	8	La connaissance sur l'œuvre, le tout savoir n'est pas possible ; se rendre à cette évidence (pas facile pour des profs)
374 à 420	9	Acquérir la compétence : oser
421 à 438	10	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
439 à 458	11	Le milieu culturel et le milieu social
459 à 480	12	Conception personnelle de l'art abstrait
481 à 499	13	Les difficultés des élèves entendues par Ludivine qui anticipe en faisant elle-même les tâches qu'elle demande aux élèves
500 à 517	14	Les grandes questions sur l'art : la question du beau
518 à 548	15	Un souvenir de rencontre avec une œuvre autre que la peinture, le 7 ^{ème} art : le cinéma d'animation
549 à 584	16	Les références culturelles, (artistiques), approcher les arts pour tous

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

439LA 23 décembre 2012	Ouah ! Mumm ! Voilà c'est vrai que, moi j'ai eu la chance d'être dans une famille qui aimait ça !
16MEP 23 décembre 2012	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 ?
17LA 23 décembre 2012	Je pense que ça a été par le livre !
19LA 23 décembre 2012	Ma mère !
23LA 23 décembre 2012	Oui, sur l'art, oui euh, parce que c'est vrai que chez mes parents on avait une bibliothèque, où

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 lequel, 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.

25LA 23 décembre 2012	Et donc on, où on mettait aussi bien les livres pour enfants que les livres que ma mère avait etc.. et donc moi je, ...
26MEP 23 décembre 2012	C'était les livres de ta mère ?
27LA 23 décembre 2012	Ouah
28MEP 23 décembre 2012	C'était ta mère qui avait des livres sur l'art ?
29LA 23 décembre 2012	Oui !
30MEP 23 décembre 2012	Et ils sont, c'était quoi, ça venait de, son, son milieu social ? Ou ça venait parce qu'elle avait fait des études ?
31LA 23 décembre 2012	Non, c'est de son milieu, ma mère a toujours aimé l'art,
33LA 23 décembre 2012	Donc euh, enfin, au plus profond que je me souviens, elle a toujours aimé ça !

La mère de Ludivine est un vecteur important de la rencontre avec les œuvres : « C'était les livres de ta mère ? Rep : Ouah... 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 souviens, elle a toujours aimé ça ».

Le Louvre pour Ludivine semble être un repère

39LA23 décembre 2012	Le musée, c'était le Louvre !
41LA23 décembre 2012	Oui !
43LA 23 décembre 2012	Comme on n'était pas loin !
45LA 23 décembre 2012	J'habitais la région parisienne !
47LA23 décembre 2012	Donc, ma maman nous a fait énormément de sorties culturelles
47LA 23 décembre 2012	Donc, ma maman nous a fait énormément de sorties culturelles
48 MEP23 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 ?
49LA 23 décembre 2012	La Joconde !
50 MEP 23 décembre 2012	La Joconde ! (Rire)!!!
51LA 23 décembre 2012	Rire !!!
52 MEP 23 décembre 2012	Ouah la Joconde, la Joconde parce que, quoi, c'était ?
53LA 23 décembre 2012	Parce que, on l'avait vu dans les livres avant, c'était !!
55LA 23 décembre 2012	Puis même à l'école, c'était, on en avait parlé, donc
57LA 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'imaginai
61 LA 23 décembre 2012	Mais je l'ai vue
63 LA 23 décembre 2012	J'ai vu quelque chose en vrai ! UNE ŒUVRE !
64 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'imaginai ». Il y a dans un livre à l'école et l'œuvre dans son milieu muséal. Elle semble même d'écue : « je l'ai trouvé très petite par rapport à ce que j'imaginai », 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 LA23 décembre 2012	Enfin y a pas longtemps, y a quelques années, mais pas si longtemps que ça !
71 LA23 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 que 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)
89LA 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 dit 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 activé dans sa mémoire. Est-ce cette découverte par les doigts de l'œuvre de [Patrick Saytour](#)²³⁵, 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 vraie, 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

²³⁵ Par recoupement, nous pensons qu'il s'agit bien de cette exposition.

Pour déjouer les risques commencer avec des œuvres qu'on connaît

395LA 23 décembre 2012	Même si justement, peut-être les premières fois,
397LA 23 décembre 2012	Avec une classe,
399LA 23 décembre 2012	Hun je parle, avec le même public, les premières fois, il risque d'y avoir pas mal de silence !
400MEP 23 décembre 2012	Ok, d'accord ! Faut-accepter ça ?
401LA 23 décembre 2012	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 forcé..., y a pas de bêtises !
403LA 23 décembre 2012	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 !
405LA 23 décembre 2012	Du coup c'est vrai que peut-être les premières œuvres que je montre, je les connais !
407LA 23 décembre 2012	Suffisamment
409LA 23 décembre 2012	Pour pouvoir aiguiller aussi les enfants, essayer de leur dire moi, ce que je ressens aussi !

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 conception personnelle sur l'art de Ludivine. Elle constate que l'intérêt est de contourner 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 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 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.

Le vide : un risque

365LA 23 décembre 2012	Moi, je suis sûre que les enfants, ils peuvent euh, euh, alors là par contre, peu importe l'âge !
367LA 23 décembre 2012	Il faut les laisser et ils ont toujours quelque chose à dire !
368MEP 23 décembre 2012	D'accord, alors est-ce que c'est, ça va vers, ...
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 !
372MEP 23 décembre 2012	Du vide ou du silence, c'est ça ?
373LA 23 décembre 2012	Oui !

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 lâcher 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 suis sûre », dans le rapport aux œuvres que les élèves développent à leur contact : « ils ont toujours quelque chose à dire ...Moi, je suis sûre que les enfants, ils peuvent euh, euh, ». Et elle ajoute « peu importe l'âge ». voilà ! Oui du vide ou du silence ». Ludivine dit donc qu'elle est prête à prendre ce risque, peut-être grâce à cette confiance, elle semble mieux générer ces temps qu'elle qualifie de « blanc » ou de « vide ».

1d) Plaisir ; Oser ; Donner envie

Se faire plaisir en faisant rencontrer les œuvres : ça m'apporte

219LA23 décembre 2012	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 !
223LA23 décembre 2012	Nécessaire, je dirais pas, moi en plus ça m'apporte ! Moi, personnellement, je veux dire !
225LA 23 décembre 2012	(rire) Disons que moi je prends plaisir à montrer les œuvres !
227LA 23 décembre 2012	Les « re »productions d'œuvres !
229LA 23 décembre 2012	Et euh, de savoir que eux, ça les a intéressait, ben j'ai une satisfaction personnelle, voilà !

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 éclaircit, 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

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 ?

La notion de beau est toute relative

509LA 23 décembre 2012	Oui ! Parce que, après avoir fait un travail, voilà des séances sur... euh ... même ne serait-ce qu'avec la verbalisation, hun !
511LA 23 décembre 2012	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 !
513LA 23 décembre 2012	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)
515LA 23 décembre 2012	Eh ben, tu te dis que, eh ben au moins y en a un pour qui la notion de beau est toute relative !

Ludivine nous dit que la question du *beau* arrive fatalement dans la classe au moment de rencontre 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

La fonction de l'œuvre : un outil, un objet didactique, comme une incitation, un lanceur, un repère pour l'histoire

259LA 23 décembre 2012	Qu'est-ce que t'appelle « outil particulier » !
263LA 23 décembre 2012	C'est le mot outil !
265LA 23 décembre 2012	Bien sur que ça peut être un outil !
267LA 23 décembre 2012	Beh, il suffit de ... , voilà, ne serait-ce que pour les autres disciplines,
269LA 23 décembre 2012	Ça pourrait être un outil ! Si mais pour les disciplines !
271LA 23 décembre 2012	Ça c'est sûr !
273LA 23 décembre 2012	Oui plutôt comme, euh, je sais pas, une articulation, peut-être avec les autres disciplines, un lien !
275LA 23 décembre 2012	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
277LA 23 décembre 2012	Voilà ! Oui, bien sûr!
278MEP 23 décembre 2012	L'Histoire à 4 voix ?
279LA 23 décembre 2012	L'Histoire à 4 voix
281LA 23 décembre 2012	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 !
283LA 23 décembre 2012	Tu peux refaire une histoire avec plusieurs voix,
285LA 23 décembre 2012	Donc ça peut être un lanceur d'écriture !
287LA 23 décembre 2012	Après, euh, ben ce que j'utilise c'est aussi, tout ce qui est en histoire, des choses comme ça, où on retrouve des ...
289LA 23 décembre 2012	Un repère pour l'histoire

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 Browne²³⁶ – nous remarquons que le livre a été le support de ces premières rencontres avec les œuvres. Elle développe son idée en expliquant comment elle place cet objet-livre, dans la classe pour qu'il ait du sens « on fabrique un objet, une production, mais elle a du sens parce qu'on a travaillé par ailleurs », parce qu'il a été étudié, travaillé, peut-être aussi pris dans les mains. Le livre est objet maintenant et traverse en tant qu'objet cette fois le champ des arts plastiques ; les œuvres qui sont proposées, qu'elle ne mentionne pas ici, seront donc l'outil-références artistiques. Elle continue son développement sur l'exemple d'une œuvre – nous savons qu'elle parle de *Georges De La Tour*²³⁷, *Le tricheur à l'as de carreau*, c'est un travail qu'elle nous a montré (voir si il faut mettre dans les annexes) – qui devient support de recherche sur le regard : « A partir d'une œuvre d'art où effectivement, tu vois les regards des différents personnages », on pense à la composition de ce tableau. Puis elle nous dit « que nous on va exploiter en arts visuels, tu vois », qu'il a été poursuivi en arts visuels. L'œuvre devient une incitation, ou encore en littérature, nous dit-elle, « lanceur d'écriture ». Enfin l'œuvre sert de repère : « tout ce qui est en histoire...un repère pour l'histoire ».

2d) Questions d'histoire de l'art : exemple de la figuration contre l'abstraction ou les problématiques de l'art contemporain

Figuration ou abstraction ? Abstraction

249LA 23 décembre 2012	Ah après voilà j'avais des envies, euh !
251LA 23 décembre 2012	C'est mes envies perso !
252MEP 23 décembre 2012	Mais donc du coup c'était structuré à partir de la mallette qui, que tu avais fabriquée !
253LA 23 décembre 2012	Oui
255LA 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 !
256MEP 23 décembre 2012	Oui d'accord t'as varié
257LA 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.

441LA 23 décembre 2012	Par contre, j'ai deux visions différentes, parce que
443LA 23 décembre 2012	Moi j'aime aussi bien, l'art abstrait que le figuratif !
445LA 23 décembre 2012	Mon père dès qu'on parle d'abstrait, c'est du n'importe quoi ! (rire)
447LA 23 décembre 2012	Mais c'est pas grave ! (rire)
449LA 23 décembre 2012	Mais du coup je pense même que je me suis plus tournée vers l'abstrait !
451LA 23 décembre 2012	Que vers le figuratif,
452MEP 23 décembre 2012	Ouah ! c'était en confrontation ça, c'est ... (rire) c'est adolescent !! (rire)
453LA 23 décembre 2012	(rire)
455LA 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

²³⁶ BROWNE, A., (2000), *Histoire à 4 voix, Lutin Poche, L'Ecole des Loisirs, Paris.*

²³⁷ *Œuvre au Louvre, 1636-1638.*

La mallette fabriquée pour avoir le choix des choix

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 plaît 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	Ouah ! Ouah, 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 !

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 plaît 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

144MEP 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 ?
145LA 23 décembre 2012	Alors ! J'ai pas eu l'occasion, puisque
147LA 23 décembre 2012	N'ayant pas ma classe, j'avoue que c'est difficile de prévoir une sortie euh ...
149LA 23 décembre 2012	Au musée ou quoi que ce soit !
151LA 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 !
152MEP 23 décembre 2012	Donc, d'accord donc tu faisais un peu l'idée d'une routine de quelque chose qui amène...
153LA 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 ».

155LA 23 décembre 2012	Euh, simplement je l'affichais, au tableau...
157LA 23 décembre 2012	Ah je le, mettais avec des aimants,
158MEP 23 décembre 2012	D'accord mais, y avait, y avait quelque chose qui faisait que tu évacuais les choses tout autour ?
159LA23 décembre 2012	Ah oui !
161LA23 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 !
162MEP23 décembre 2012	Y a une sorte de mise en scène quand même de...
163LA23 décembre 2012	C'était oui, et au centre du tableau
165LA23 décembre 2012	Voilà ! Du matin, où y a avait pas la date, y avait rien d'écrit !
167LA 23 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,

Ensuite elle nous explique comment elle s'y prend : « simplement je l'affichais, au tableau ». Nous insistons pour en savoir d'avantage : « Y avait rien d'autre » dit-elle. Nous pensons qu'elle faisait le vide autour de l'œuvre, afin de rejouer un semblant de prise en compte de l'espace de l'œuvre dans une mise en scène : « C'était vraiment une mise en scène ». La modalité de présentation de la rencontre de l'œuvre a de l'importance pour Ludivine. Elle commente son travail : « une

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).

Pas toujours de la peinture

240MEP 23 décembre 2012	D'accord ! D'accord ! Euh tu dis l'ensemble des œuvres-là, ça faisait aussi partie de cette mallette euh...
241LA 23 décembre 2012	Oui ! Tout à fait, c'est pour ça que je l'ai faite, je me balade tellement, (rire)
242MEP 23 décembre 2012	D'accord les œuvres, c'était cette mallette, et c'est la raison pour laquelle tu l'as faite ?
243LA 23 décembre 2012	Oui !
244MEP 23 décembre 2012	T'as donné un ordre particulier ? Dans cette mallette ou pas ?
245LA 23 décembre 2012	Non !
246MEP 23 décembre 2012	Ou tu prenais comme ça au hasard ?
247LA 23 décembre 2012	Je prenais comme ça !
248MEP 23 décembre 2012	D'accord ?
249LA 23 décembre 2012	Ah après voilà j'avais des envies, euh !
251LA 23 décembre 2012	C'est mes envies perso !
252MEP 23 décembre 2012	Mais donc du coup c'était structuré à partir de la mallette qui, que tu avais fabriquée !
253LA 23 décembre 2012	Oui
255LA 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 !
256MEP 23 décembre 2012	Oui d'accord t'as varié
257LA	Oui

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 prenais 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 ».

Le film d'animation : le travail

517LA 23 décembre 2012	Hum ! Ah alors sur le septième art !
518MEP 23 décembre 2012	Sur le septième art ? (rire)
519LA 23 décembre 2012	Oui !
521LA 23 décembre 2012	Quand on a fait le film d'animation avec les petits !
523LA 23 décembre 2012	Les CP à Illes, qu'on a passé ...
525LA 23 décembre 2012	beaucoup de temps à le faire
527LA 23 décembre 2012	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 » !
529LA 23 décembre 2012	Que les enfants actuellement, n'ont plus trop, euh
531LA 23 décembre 2012	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,
533LA 23 décembre 2012	Le plus investi,... qui me regarde et qui me fait « mais alors, maitresse, les dessins animés qu'on regarde le matin, c'est du travail ? » ! eh ben j'étais super contente !
535LA 23 décembre 2012	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,

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

S'imprégner des reproductions d'œuvres : comme des œuvres réelles

191LA 23 décembre 2012	Et euh, après on les accrochait à un fil, donc on les avait tous depuis le début de l'année
192MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord, donc tu faisais une sorte de mini musée
193LA 23 décembre 2012	Voilà à disposition des élèves dans la classe !
195LA 23 décembre 2012	Tout à fait !
197LA 23 décembre 2012	Et justement quand on avait fait après le travail avec le chocolat, le café, euh
199LA 23 décembre 2012	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,
201LA 23 décembre 2012	Et quand ils ont fait le truc et que d'un seul coup : « maitresse, on dirait du Pollock ! »
203LA 23 décembre 2012	Eh ben ça fait plaisir quand même !
205LA 23 décembre 2012	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
207LA 23 décembre 2012	Ce qu'on avait vu !

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 ! " ». Pour certifier, que ce qu'elle dit n'est pas un hasard, elle donne un second exemple « 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... Ce qu'on avait vu ! ». Ludivine trouve les arguments dans la verbalisation que les élèves exposent face à leur production.

208MEP 23 décembre 2012	D'accord ! D'accord donc ils le faisaient verbalement donc du coup on prend conscience du fait qu'ils se sont appropriés
209LA 23 décembre 2012	Voilà, finalement elles prenaient sur eux!!
210MEP 23 décembre 2012	Finalement les œuvres, ça les touche ! Hun c'est ça ?
211LA 23 décembre 2012	Oui !

Ludivine utilise un terme particulier pour donner le résultat de l'observation qu'elle a faite des élèves qui rencontre 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. Elle répond plutôt qu'elles les touchent. 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.

3c) Les savoirs et leur lexique : Emploi de termes spécifiques

Le lexique : Amener du vocabulaire

169LA 23 décembre 2012	C'est eux qui commençaient !
171LA 23 décembre 2012	Alors ça a été dur les 2, 3 premières fois,
173LA 23 décembre 2012	Alors après, (geste qui signifierait que tout roule)
174MEP 23 décembre 2012	Donc du coup tu as amené du vocabulaire, pour les aider à parler ou pas ?
175LA 23 décembre 2012	Je reformulais des fois,
177LA 23 décembre 2012	CE1/ CE2,
178MEP 23 décembre 2012	D'accord ! tu reformulais avec eux ?
179LA 23 décembre 2012	Oui
180MEP 23 décembre 2012	Donc d'accord ! Tu, ils disaient des choses et en fait ?
181LA 23 décembre 2012	Mais il n'y avait pas de traces écrites !
183LA 23 décembre 2012	C'était vraiment, que de l'oral
185LA 23 décembre 2012	Après chaque œuvre qu'on avait vu, donc quand même, je leur disais qui était l'artiste
187LA 23 décembre 2012	De quelle année c'était, en fait
188MEP 23 décembre 2012	Un petit complément de connaissances ?
189LA 23 décembre 2012	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 !

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

419LA 23 décembre 2012	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 !
421LA 23 décembre 2012	Oui ! ah oui, c'est-à-dire que si, ils sont autonomes pour « dire », on joue aussi cette autonomie dans la pratique !
423LA 23 décembre 2012	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,
425LA 23 décembre 2012	Qui représente pas forcément quelque chose de figuratif !
427LA 23 décembre 2012	Et après au cours des séances, ça se décante, ça se
428MEP 23 décembre 2012	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 ?
429LA 23 décembre 2012	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...
430MEP 23 décembre 2012	D'accord, donc, y a, il y a un jeu entre réception de l'œuvre et production des élèves ? C'est ça ?
431LA 23 décembre 2012	Ouah ! Tout à fait ! Oui !

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

125LA 23 décembre 2012	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 a vu de Viallat, tu vois, pour ça aussi Hantai !
------------------------	---

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.

129LA 23 décembre 2012	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 !
130MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord ! donc une autre forme de sensibilité, euh, que du coup on doit, nous, euh, avoir, sentir, euh, ressentir ?
131LA 23 décembre 2012	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 !

133LA 23 décembre 2012	J'avais un autre exemple aussi,
135LA 23 décembre 2012	Mais bon, moi je l'avais avec toi !
137LA 23 décembre 2012	Quand on a peint avec la confiture, le chocolat, le café...
139LA 23 décembre 2012	Donc comme je l'avais fait et que je savais aussi bien au niveau sens,
141LA 23 décembre 2012	Qu'au niveau faisabilité, quand je l'ai fait avec des CE, euh, CE, en CE 2 que j'avais,
143LA 23 décembre 2012	Je l'avais testé avant, je me suis pas lancée là-dedans, euh

Ludivine a oublié le non de l'artiste qu'elle a rencontré dans sa formation ([Vik Muniz](#)), mais qu'elle dit avoir repris avec 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 parti les résultats qu'elle pouvait espérer : « je l'avais fait et que je savais aussi bien au niveau sens ... 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 régale aussi !
561LA 23 décembre 2012	Ouah Ouaih 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 à 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'enseignant, 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 « 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

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
------------------------	---

	« 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 !
296MEP 23 décembre 2012	D'accord, d'accord, mais ça peut être un moyen de construire une problématique ? L'œuvre ?
297LA 23 décembre 2012	Oui, mais alors avec plusieurs œuvres, les unes à côté des autres, on compare, on construit, euh, enfin on met un fil rouge !
298MEP 23 décembre 2012	Avec plusieurs œuvres, d'accord, donc du coup on compare en mettant les œuvres les unes à côté des autres ?
299LA 23 décembre 2012	Ouah ! Je sais pas Klein et Ryman, Klein et Ryman !
301LA 23 décembre 2012	Ouah ! 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 !

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 ».

309LA 23 décembre 2012	Beh, maintenant, c'est vrai que voilà, tu veux travailler sur le portrait
311LA 23 décembre 2012	T'as quand même une différence de styles de portraits, dans les œuvres !
313LA 23 décembre 2012	On est bien d'accord !
315LA 23 décembre 2012	Y en a !!
316MEP 23 décembre 2012	Donc on peut emprunter aux œuvres, mais comme tu dis, peut-être que c'est dans le nombre que ça peut être intéressant
317LA 23 décembre 2012	Voilà ! C'est-à-dire en croisant les unes avec les autres,
319LA 23 décembre 2012	Et il y a plusieurs manières euh,
320MEP 23 décembre 2012	Bien sûr, bien sûr ! Oui, oui !
322MEP 23 décembre 2012	Mais donc du coup l'œuvre, euh, qui génère des notions, ça tu l'as pas envisagée ? C'est ça ?
323LA 23 décembre 2012	J'ai pas, j'ai pas eu l'occasion en fait encore !
325LA 23 décembre 2012	Parce que c'est quand même quelque chose, qui se fait sur du long terme,
327LA 23 décembre 2012	Et pour l'instant le long terme, a été réduit (rire)
329LA 23 décembre 2012	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 !
331LA 23 décembre 2012	La notion « photographique », et t'as plusieurs photos
332MEP 23 décembre 2012	Oui, oui, d'accord, donc du coup tu l'envisages, mais à long terme
333LA 23 décembre 2012	Je l'envisage mais
335LA 23 décembre 2012	A long terme ! Pour l'instant j'ai pas eu l'occasion de le mettre en œuvre !

Ludivine progresse dans la rencontre de l'œuvre en croisant des notions : « C'est-à-dire en croisant les unes avec les autres ». Ce qui signifie qu'elle compare et qu'elle croise les œuvres entre elles, poser les notions demandent du temps : « Parce que c'est quand même quelque chose, qui se fait sur du long terme ». Elle explique que cette situation du long terme n'est pas pour des raisons des conditions de travail, nous pensons, n'est pas viable : « pour l'instant le long terme, a été réduit ». Pour conclure sur ce point, elle avance l'exemple de la notion de « portrait ». Elle avance d'abord la possibilité de varier les œuvres par rapport au « styles » : « quand même une différence de styles de portraits, dans les œuvres ». Les œuvres donc apportent cette variété dans les stratégies de réponses à la notion de « portrait ». Ludivine s'appuie alors sur cet ensemble varié pour proposer un point de vue croisé sur les œuvres : « C'est-à-dire en croisant les unes avec les autres ». Les élèves bénéficient alors de suffisamment d'œuvres pour opérer ces croisements et peuvent ainsi donner à voir une production plus singulière.

4b) Capacité à avoir un regard différencié sur le travail individuel des élèves, d'un élève

L'œuvre nous aide à avoir confiance dans les élèves

361LA 23 décembre 2012	Ah mais, moi je crois dans les enfants !
363LA 23 décembre 2012	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 !
413LA 23 décembre 2012	Ça commence petit, les commentaires
415LA 23 décembre 2012	Et après ils se lâchent !

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

413LA 23 décembre 2012	Ça commence petit, les commentaires
415LA 23 décembre 2012	Et après ils se lâchent !
416MEP 23 décembre 2012	Hum ! D'accord ! d'accord !
417LA 23 décembre 2012	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 !
418MEP 23 décembre 2012	D'accord ! Hun hum, c'est bien ! Euh du coup ça donne un, un regard sur les productions des élèves ça aussi
419LA 23 décembre 2012	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 !

Ce petit détail particularisé 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 la rencontre avec les œuvres

292MEP 23 décembre 2012	Et pour les arts plastiques, alors ?
293LA 23 décembre 2012	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 !

Ludivine se dégage dans l'entretien de cette manière de faire d'ailleurs, elle l'a décliné 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 » ?

457LA 23 décembre 2012	Mais après y a toute la réflexion derrière qui est intéressante !
459LA 23 décembre 2012	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,
461LA 23 décembre 2012	Parce que il sait pas faire un nez correctement !
463LA 23 décembre 2012	Là, pour euh, j'ai refait dernièrement les billes les cailloux, j'ai un petit artiste dans ma classe, où forcément souvent les productions sont très différentes
465LA 23 décembre 2012	Des autres
467LA 23 décembre 2012	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
469LA 23 décembre 2012	Y a plus de différence !
471LA 23 décembre 2012	Et même pour lui c'est bien !
472MEP 23 décembre 2012	Et y a plus de différence parce que toutes les productions sont différentes
473LA 23 décembre 2012	Exactement, elles sont toutes différentes
475LA 23 décembre 2012	Mais euh, euh, ya pas de, euh, la technique étant la même
477LA 23 décembre 2012	Y a pas de, enfin voilà, c'est pas « ah ben celui là il a agencé les animaux comme... »
478MEP 23 décembre 2012	On peut gommer les défauts ?
479LA 23 décembre 2012	On peut gommer les difficultés

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.

481LA 23 décembre 2012	Je dirais pas des défauts, je dirais les difficultés de chacun
482MEP 23 décembre 2012	On peut le prendre au sens noble, défauts au sens de
483LA 23 décembre 2012	Gommer les difficultés
484MEP 23 décembre 2012	Simplement une différence, quoi, donc là, les difficultés
485LA 23 décembre 2012	Les difficultés que peuvent avoir chacun et
486MEP 23 décembre 2012	Ouah ?
487LA 23 décembre 2012	Par exemple, la difficulté de repasser dans la tache de peinture qu'ils avaient mise,
488MEP 23 décembre 2012	Hum
489LA 23 décembre 2012	Mais comme il y en a 5 ou 6
490MEP 23 décembre 2012	Ouah
491LA 23 décembre 2012	Ça se voit pas, c'est ça, voilà !

Ludivine montre dans cette intervention, qu'elle entend prendre différemment le terme que nous avons 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

374MEP 23 décembre 2012	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 ?
375LA 23 décembre 2012	De voir les autres, faire !
376MEP 23 décembre 2012	De voir les autres le faire ! Donc du coup, qui, quels autres ?
377LA 23 décembre 2012	C'était Cathy !
378MEP 23 décembre 2012	Cathy, pas...
379LA 23 décembre 2012	Quand on a été auuuuhhh, à justement, au, à, au Hameau du LAC !
381LA 23 décembre 2012	Qui même avec des petits,
383LA 23 décembre 2012	Tu les laisses dire, donc
385LA 23 décembre 2012	Je me suis rassurée ! En disant !! Euh !! Je le ferai !
391LA 23 décembre 2012	Oui ! Du coup t'as envie d'essayer, tu reprends ailleurs les mêmes idées, avec une autre classe...
392MEP 23 décembre 2012	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 ?
393LA 23 décembre 2012	Ça, c'est, ça doit être euh, transposable

Ludivine était en stage, avec Cathy²³⁹ 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 auuuuhhh, à justement, au, à, 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 que, dit-elle, elle a vu faire sa collègue.

Apprendre de la rencontre avec les œuvres comme les élèves

222MEP 23 décembre 2012	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 ?
223LA 23 décembre 2012	Nécessaire, je dirais pas, moi en plus ça m'apporte ! Moi, personnellement, je veux dire !
224MEP 23 décembre 2012	Alors ça t'apporte quoi ? Tu dis ça t'apporte ! (rire)
225LA 23 décembre 2012	(rire) Disons que moi je prends plaisir à montrer les œuvres !
227LA 23 décembre 2012	Les « re » productions d'œuvres !
229LA 23 décembre 2012	Et euh, de savoir que eux, ça les a intéressait, ben j'ai une satisfaction personnelle, voilà !

²³⁹ 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 apporte 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 » qu'elle a à proposer des rencontres avec les œuvres aux élèves, parce que dit-elle, « ça les a intéressait ».

Nous notons qu'elle insiste sur la décomposition du mot « reproduction » : « Les « re »productions d'œuvres » ; peut-être veut-elle insister sur le fait qu'elle travaille beaucoup encore avec des reproductions, plus qu'avec des œuvres ?

432MEP 23 décembre 2012	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... ?
433LA 23 décembre 2012	Ah ça, ..., c'est sûr !
435LA 23 décembre 2012	J'en connais un peu plus,
437LA 23 décembre 2012	Ça, m'intéresse beaucoup plus aussi !

Ludivine dit s'intéresser plus aux 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 inclination pour les œuvres nouvelles. Elle ne le dit pas, mais on peut présumer d'une chaîne qui se construit dans la volonté d'aller plus loin : plus on connaît, plus on aime, plus on apprend, etc...

Fierté de transmettre cette relation à l'œuvre, cette rencontre avec les œuvres

231LA 23 décembre 2012	Voilà donc y a une certaine fierté !
232MPE 23 décembre 2012	Enfin de voir que, on a transmis quelque chose ?
233LA 23 décembre 2012	Oui et qui est pas forcément du français et des maths !
234MEP 23 décembre 2012	Qui est pas forcément du français et des maths, d'accord !
235LA 23 décembre 2012	Puisque ça c'est entre guillemets, le contrat on va dire, d'apporter le français, les maths, les fondamentaux,

Il y a une certaine fierté pour Ludivine « Voilà donc y a une certaine fierté » d'avoir transmis quelque chose d'autre que des connaissances classiques, sans les dénigrer, bien évidemment : « pas forcément du français ou des maths ». Le terme « contrat », donne la juste valeur qu'elle apporte à ces deux disciplines. Elle le mot entre guillemets, parce qu'en tant que professionnel, c'est une obligation, une nécessité pour garantir aux élèves une éducation en apportant les : « fondamentaux ».

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 débiter 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.

Item 5 : NR

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.

Professionalité

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 Francisca 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 Francisca, 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 Francisca, 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 Francisca

Pour mémoire : le rôle de Francisca dans l'historique et les sources du projet Petite Galerie

Nous proposons de revenir en arrière sur cette expérience particulière dans l'entretien de Francisca²⁴⁰, pour comprendre l'élaboration de ce dispositif unique en France à l'époque et d'en comprendre quelques effets sur les enseignants eux-mêmes. Nous reviendrons donc sur les raisons qui poussent cette jeune enseignante des années 80 à croire dans l'œuvre d'art au point de créer des événements marquants en Lozère, puis à Montpellier.

Avant tout se former (axe 3 de notre problématique)

25LF 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...
26MEP 19 mars 2013	Hum, hum !
27LF 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 !
28MEP 19 mars 2013	D'accord !
29LF 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 !
30MEP 19 mars 2013	Surtout ce qui ne se faisait pas ?
31LF 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 !

Comment Francisca, sortie fraîchement d'une formation initiale, Beaux Arts²⁴¹, entreprend-elle la mise en place d'un tel projet ? Francisca 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 Francisca l'orientait vers la pratique plastique, vers les œuvres et la rencontre des œuvres. Elle a donc cherché rapidement à transférer ce savoir-savoir : « 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 : « Ecole/Artiste ».

Sortir des croyances et mettre en place des actions et observer

21LF 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 !
123LF 19 mars 2013	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,
125LF 19 mars 2013	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 ²⁴³ , qui était un lieu de l'antipsychiatrie aussi,
127LF 19 mars 2013	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'Ecole Normale
128MEP 19 mars 2013	Donc vous étiez en train de faire de l'art thérapie d'aujourd'hui quoi ?
129LF 19 mars 2013	Il y avait de ça, aussi oui, on les invitait à l'Ecole Normale, pour qu'ils soient dans un milieu

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 Francisca, qu'elle a demandé à déposer en préambule de l'entretien : dans RECAPITULATIF DES ENTRETIENS CHRONOLOGIQUES, cf. Annexes et Annexes DVD.

* « Madame Cariou était Directrice des deux Ecoles Normales de Montpellier »

²⁴² Préambule de l'entretien de Francisca : dans RECAPITULATIF DES ENTRETIENS CHRONOLOGIQUES, cf. Annexes et Annexes DVD.

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... ».

	extérieur, euh ! Et nous on allait jouer à l'intérieur, nos normaliens, quoi !
--	--

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 fait des arts plastiques manquent cruellement d'évaluation et sont parfois aveugles, malgré le peu d'enquêtes et de recherches qui restent difficiles à comparer tant les écarts entre les pratiques sont importants²⁴⁴. 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 ».

L'administration cautionne le volet artistique

21LF 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 !
23LF 19 mars 2013	Donc on faisait régulièrement des opérations un peu particulières, en direction des classes, des enfants, ou aussi bien que pour des enseignants ! ça dépendait !

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.

103LF 19 mars 2013	Mais alors, toute suite, ça montrait quelque chose d'autre, c'est que pour faire ça, il fallait de l'argent.
105LF 19 mars 2013	Et donc il fallait qu'il y ait institutionnellement les moyens de le faire
107LF 19 mars 2013	Et ça c'était pas très simple !
133LF 19 mars 2013	Alors quand je suis arrivée à Montpellier, c'était tout à fait autre chose, parce que c'était une grosse Ecole normale, alors à ce moment là on avait un peu plus de facilité, pour monter des projets !

Le regard bienveillant de la part de l'administration était opportun. Malgré la qualité des projets, des propositions, des artistes qui intervenaient, le financement dépendait d'un bon vouloir, d'une reconnaissance, d'une acceptation et d'une confiance totale dans le petit groupe qui mettait en place ces opérations et actions artistiques donc obtenir : « institutionnellement les moyens ».

Débroussailler

209LF 19 mars 2013	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 !
--------------------	--

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 ».

153LF 19 mars 2013	Ah oui, l'atelier c'était parce que on avait reçu le directeur de la DRAC,
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 !

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 ragaillardie par son stage prépare le projet : « donc avoir des expositions à l'intérieur de l'école normale ».

Le modèle

81LF 19 mars 2013	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 !
83LF 19 mars 2013	C'est ce qui se passe avant, oui !
85LF 19 mars 2013	Ça me donne, un, une sorte de modèle
86 MEP 19 mars 2013	D'accord, d'accord ! Et ce modèle ? Alors ça t'a permis de construire en fait,
87LF 19 mars 2013	Oui !
89LF 19 mars 2013	Des projets !

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 ».

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, FRAISSE, 2008 :15)

91LF19 mars 2013	Ça m'a donné, une conviction, c'est qu'il fallait que les enfants rencontrent des artistes, qu'ils travaillent avec eux, qu'ils les voient donc dans l'école ou dans l'activité scolaire, mais qu'ils aillent aussi les voir dans l'atelier de l'artiste !
------------------	--

Le modèle est celui-ci : les artistes doivent venir travailler dans l'école, les élèves doivent voir les artistes travailler avec eux, la rencontres avec l'œuvre perd de son sens si l'artiste ne participe pas.

886LF19mars 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 !
888LF19mars 2013	Qui était au LAC !
890LF19mars 2013	Hein voilà ! Et à ce moment là Pigache ²⁴⁵ était venu !
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 ²⁴⁶ , 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.
894LF19mars 2013	Ça lançait les opérations, y compris à la PG, et à la fin je faisais toujours un bilan que j'envoyais...
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, 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,
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 !
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. !
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 !

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 répondaient à leurs questions. L'accrochage était temporaire, monté pour cette journée de travail et cohabitait avec le fond permanent des Moget. Ils voyaient également Piet Moget peindre « sur le motif » avec son camion-atelier en plein air. Ils leur restituaient, en retour, leurs propositions pédagogiques, menées par eux lors de leurs stages : « on fait des protocoles de sensibilisation à l'art contemporain ».

Le modèle pouvait se modifier ou se moduler, mais avait la forme décrite par Francisca : « 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... 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 ! ».

Les ateliers intégrés au modèle et liés à la Petite Galerie

157LF19 mars 2013	Même ! Et là où on fait des ateliers pour travailler avec ce système, cette originalité-là, c'est-à-dire présenter dans l'école,
158MEP19 mars 2013	Voilà ! Donc l'œuvre était présentée
159LF19 mars 2013	En formation initiale en l'occurrence

Dans les ateliers de pratiques artistiques, tout nouveau dispositif pédagogique engagé dans l'Education nationale pour servir les enseignements artistiques et culturels, la rencontre avec l'œuvre se fait. L'originalité de l'atelier concernait l'intégration des œuvres, des artistes à l'intérieur même de l'école de l'école. L'atelier est lié à la Petite Galerie.

Les sources

162MEP19 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
163LF19 mars 2013	C'est ça, pas les artistes parce qu'on travaillait avec le FRAC
164 MEP19 mars 2013	Ah oui, évidemment !
165LF19 mars 2013	A ce moment là on n'avait que le FRAC et l'artothèque qui prêtaient des gravures

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'élabore 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 ».

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

338LF19mars 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 avant ²⁴⁸ !
-------------------	---

270LF 19mars 2013	Voilà ! Et de convaincre les enseignants qu'il y avait intérêt à venir à ces instants privilégiés, Elisabeth Pillet ²⁴⁹ 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
-------------------	---

272LF19mars 2013	Et il est venu au printemps, je crois ! Novembre 96
------------------	---

273MEP19mars 2013	Donc ça circule là novembre 96, 97 quoi ?
-------------------	---

274LF19mars 2013	Ça c'est la naissance de la PG ²⁵⁰ !
------------------	---

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 ».

324LF19mars 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 Duroux, 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 »
------------------	---

326LF19mars 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 Royer ²⁵² , euh, les écoles ...
------------------	--

356LF19mars 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 !
------------------	--

358LF19mars 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 maître 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 ».

²⁵¹ « J'ai retrouvé la genèse de ce long processus et l'historique de la Petite Galerie, parmi mes archives communiquées à Mary-Eve Penancier. Cet historique a été nécessaire lors de la définition du projet d'école pour l'inspection académique, centré sur la Petite Galerie. Un deuxième historique a été constitué pour l'exposition anniversaire de la Petite Galerie, montée à l'IUFM en Juin 2003, pour célébrer les 10 ans de l'atelier »

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 ça, j'essaie de ... ?
428LF19mars 2013	Pas abandonnée, mais disons, il n'y a pas le même soutien ²⁵³
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 !

La part de chacun²⁵⁴ dans cette entreprise a été capitale reconnaît Francisca. Le prestige, la fierté d'avoir sous son aile abrité de tel projet et se rendre compte du résultat, de l'enthousiasme des enseignants et des formateurs : « Ils y croyaient en fait », « pour des raisons de fierté », « on a été la première PG en maternelle en France », « invité au salon de l'éducation à Paris ! C'est quand même hein ». Les documents officiels et courrier important peuvent être consultés dans les annexes.²⁵⁵

²⁵³ * « 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 ».

²⁵⁴ * « 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'avenant 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 Michelle Verdeilhan, Directrice adjointe de l'IUFM.

²⁵⁵ 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

ANNEXES TOME 4 /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

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 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 1 ^{ER} AOUT 2012.....	1839
1.17	LUDIVINE LE 23 DECEMBRE 2012	1839
1.18	FRANCISCA 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.	RESUME 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 PROBLEMATIQUE.....	1015

11.2	SYNOPSIS DES RESULTATS DES 12 ANALYSES, SELON L'AXE 1 : ÉLÉMENTS REFERANT A LA BIOGRAPHIE ET A LA GENESE D'UN RAPPORT A L'ŒUVRE.....	1015
11.3	SYNOPSIS DES RESULTATS DES 12 ANALYSES, SELON L'AXE 2 : ÉLÉMENTS D'UNE THEORIE PERSONNELLE DU BEAU, DE L'ART, DU MUSEE, ETC.	1018
11.4	SYNOPSIS DES RESULTATS DES 12 ANALYSES, SELON L'AXE 3 : ÉLÉMENTS DE SAVOIRS ET DE SAVOIR FAIRE PROFESSIONNELS .	1021
11.5	SYNOPSIS DES RESULTATS DES 12 ANALYSES, SELON L'AXE 4 : ÉLÉMENTS ATTESTANT DE REFLEXIVITE ET DE CREATIVITE	1025
12.	TABLEAU DES DILEMMES, NEGOCIATIONS, AJUSTEMENTS DU PROFESSEUR	1029
13.	TABLEAU PREPARATOIRE 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 <i>CHRISTINE</i>	1032
13.5	TABLEAU DE MISE EN ŒUVRE DE L'ANALYSE SERGE.....	1033
13.6	TABLEAU DE MISE EN ŒUVRE DE L'ANALYSE <i>CATHY</i>	1033
13.7	TABLEAU DE MISE EN ŒUVRE DE L'ANALYSE <i>NATHALIE</i>	1034
13.8	TABLEAU DE MISE EN ŒUVRE DE L'ANALYSE <i>HUGUETTE</i>	1035
13.9	TABLEAU DE MISE EN ŒUVRE DE L'ANALYSE <i>ISABELLE</i>	1036
13.10	TABLEAU DE MISE EN ŒUVRE DE L'ANALYSE <i>PHILIPPE</i>	1036
13.11	TABLEAU DE MISE EN ŒUVRE DE L'ANALYSE <i>LAYLA</i>	1037
13.12	TABLEAU DE MISE EN ŒUVRE DE L'ANALYSE <i>LUDIVINE</i>	1038
13.13	TABLEAU DE MISE EN ŒUVRE DE L'ANALYSE <i>FRANCISCA</i>	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.	EXPOSITIONS PERSONNELLES 1980 A 2011	1046
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 A PENSER ET / OU LES OUTILS A PRODUIRE	1049

16.4	EXEMPLES D'OUTILS QUI ONT ETE EXPOSES	1049
16.5	QUAND SA PROPRE HISTOIRE, ENTRE DANS LES RAISONS DE L'UTILISATION DE L'ŒUVRE D'ART.	1050
17.	FRANCISCA: TEXTE DE FRANCISCA LEFORT, 1998-1999	1056
17.1	OBJET : ATELIER ARTS PLASTIQUES 1998-99, PARTICULARISMES DE FONCTIONNEMENT	1056
17.2	COLLECTIONS	1057
18.	HUGUETTE.....	1058
18.1	DANS UNE SEQUENCE SUR LE PORTRAIT QUELLES ACTIVITES ET QUELLES REFERENCES CULTURELLES POUR FAVORISER L'EVOLUTION DU DESSIN ?	1058
18.2	CARRE DE JARDIN	1059
19.	ISABELLE	1060
	ÉLÈVES AU TRAVAIL, COLLEGE FREDERIC 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 TIREES DU STORY-BOARD ET DU FILM D'ANIMATION FAIT AVEC LES ELEVES DE NATHALIE, 2012	1061
21.	PHILIPPE	1063
21.1	RESUME DES OPERATIONS PLASTIQUES : EXTRAIT DU TEXTE DE CLAUDE REYT ET DANIEL LAGOUTTE, 1985	1063
21.2	TRAVAUX DES ELEVES DANS LA COUR	1065
22.	SERGE.....	1066
23.	STEPHANIE	1066
23.1	CARNET DE CROQUIS ELEVE GS, ECOLE E. COTTON 2009.....	1066
23.2	CARNET DE STEPHANIE PETITE GALERIE : COMPARAISON ARTS VISUELS ET SCIENCES	1067
23.3	FRAYER UN PASSAGE : CONSTRUIRE DES ENTREES.....	1067
23.4	OBJETS OUTILS MATERNELLE : EXPERIENCE	1067
24.	REPERTOIRE DES MOTS ET TABLEAU DE CATEGORISATIONS POUR LES PROGRAMMES ECOLES-COLLEGE.....	1060
24.1	COLLEGE	1060
24.2	ÉCOLE MATERNELLE ET ELEMENTAIRE (CYCLE I, II, III).....	1062
25.	INDEX ALPHABETIQUE DES ŒUVRES CONTENUES DANS LA VALISE LAGOUTTE	1064

1. ANALYSE LONGITUDINALE DES ENTRETIENS

1.1 Stéphanie le 25 mai 2009

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 16	1	La formation des collègues à la petite galerie : installation et fonction /17 à 26 : les œuvres et leur fonction dans la petite galerie
27 à 34	2	Transmettre partager dans cette petite galerie
35 à 45	3	Le choix des œuvres
45 à 52	4	La peinture pour rassurer

1.2 Stéphanie le 27 juin 2009

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

1.3 Manon en mars 2011

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 16	1	Histoire personnelle d'arrivée dans le métier
17 à 35	2	La question de la médiation, définition
36 à 46	3	Définition de l'œuvre d'art, conception personnelle de l'appréhension de l'œuvre
47 à 48	4	L'œuvre partagée, l'œuvre cadeau : le plaisir
49 à 58	5	La rencontre de l'œuvre
59 à 62	6	Conception sociale de l'art
63 à 74	7	Rôle du médiateur
75 à 77	8	Rencontre et sensibilité : engager le spectateur
78 à 83	9	La formation des enseignants
84 à 102	10	Le musée un lieu où l'on doit se sentir bien, où l'on peut apprendre la sensibilité, définition du musée
103 à 108	11	Le plaisir
109 à 110	12	Conception de l'art
111 à 118	13	Choisir son œuvre, conception personnelle d'appropriation de l'œuvre
119 à 142	14	Rencontre, plaisir, appropriation et autonomie
143 à 157	15	Visite proposition de travail devant l'œuvre et choix des œuvres pour ces pratiques
158 à 170	16	Posture de l'enseignant face aux œuvres, transmission des plaisirs, des craintes et des angoisses devant les œuvres
171 à 198	17	Les émotions et participations du corps, le côté physique renvoyé par l'œuvre
199 à 223	18	Apprendre à porter un jugement, creuser les émotions
224 à 275	19	Organisation de visite au musée, l'autonomie
276 à 277	20	Exemple de rencontre des œuvres autour d'un thème ; la pomme
278 à 303	21	Organisation du travail au musée, création et partage de documents
304 à 334	22	La part administrative des projets de convention entre le musée et l'IUFM (FDE)
335 à 338	23	La première œuvre d'art rencontrée.

1.4 Gaëlle en mai 2011

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 9	1	Rencontre de l'œuvre, histoire personnelle de la rencontre
10	2	Médiation de la rencontre
11 à 14	3	Le plaisir s'apprend
15 à 20	4	Conception de la rencontre de l'œuvre
20 à 26	5	Conception de l'art : apprendre la vie
27 à 32	6	Définition de l'œuvre d'art et fonction de l'œuvre
33 à 37	7	Pratique de l'œuvre, avoir l'habitude d'être devant les œuvres, différent de pratiques plastiques devant les œuvres

38 à 39	8	Fonction et conception de l'art
40 à 43	9	Connaissance sur les œuvres, idée préconçue de la rencontre
44	10	Investissement engagement
45 à 46	11	Pratiques plastiques autour des œuvres : les ateliers dans le centre d'art
47 à 53	12	Choix des dispositifs de rencontre de l'œuvre, rencontre œuvre-artiste, importance du corps
54 à 55	13	Plus précisément la contemplation, du temps pour « voir »
56 à 59	14	Préparation à la rencontre, rendre disponible, accepter et faire accepter l'œuvre
60 à 62	15	L'œuvre clef, œuvre importante, conception personnelle de l'art (chef-d'œuvre)
63 à 65	16	Œuvre plébiscitée, œuvre qui recentre sur l'homme, entrer dans l'œuvre, des risques
66 à 72	17	Revenir voir les œuvres, attitude du spectateur, posture de l'enseignant, habitudes transmises aux élèves
73 à 74	18	Développer la connaissance du patrimoine disponible, accessible
75 à 77	19	Un dispositif, comme une routine, une quotidienneté

1.5 Christine le 10 septembre 2011

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 2	1	Histoire personnelle liée à l'administration
2 à 21	2	Des gestes professionnels d'organisation, de mise en place de dispositifs pédagogiques
22 à 25	3	Reconnaissance professionnelle de l'administration
26 à 46	4	Formation personnelle, formation professionnelle, tuteur de stage
47 à 64	5	Apprendre par l'expérience, savoir dire où on en est
65 à 95 :	6	Didactique des arts plastiques, pratiques plastiques et production plastique, didactiques des arts plastiques
96 à 99	7	Implication des élèves dans leurs production : créer et être autonomie
100 à 113	8	Les autres, les enseignants, le regard des autres, être à l'aise vis-à-vis de ce regard
114 à 130	9	L'emploi du temps, trouver une classe
131 à 165	10	Mis en place du projet de film, organisation des élèves dans la classe pour le réaliser le documentaire
166 à 195	11	Documentaire, tournage, filmer les difficultés
197 à 206	12	Connaitre l'établissement pour gagner du temps
206 à 216	13	Fin de l'entretien.

1.6 Serge le 14 septembre 2011

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 5	1	Mémoire de master, mise au point
6 à 9	2	Condition d'exercice du métier
10 à 17	3	Croire en l'art, conception personnelle sur l'art : l'art peut quelque chose pour les élèves
18 à 26	4	Les œuvres apportent des compétences
27 à 36	5	La culture des élèves et la tolérance de l'art par rapport à cette culture
37 à 41	6	L'art : jouer avec les dispositifs
42 à 46	7	Problème avec son mémoire : technique
47 à 80	8	Comparaison des formations master et PE
81 à 96	9	Dispositifs plastiques des arts visuels : le matériel mis à disposition ou distribué
97 à 105	10	Dispositif de présentation des productions : respect des élèves / 106 à 108 : conception du beau
109 à 115	11	Donner la liberté de produire
116 à 130	12	Condition difficile d'exercice : le matériel une clef du blocage des enseignants
131 à 144	13	Espace de travail ouvert et libre pour les élèves
145 à 165	14	Changement d'enseignant = changement de manière d'enseigner la discipline des arts visuels, partage de l'espace et des tâches : choc pour les élèves
166 à 171	15	Conception de l'art : la musique tous les jours, comme une routine (sens mélioratif) : s'habituer à écouter
172 à 181	16	Voir autrement les arts plastiques, les arts visuels : changer son fusil d'épaule
182 à 188	17	Didactique des arts visuels plus précises plus professionnelle : changer le « à la manière de... »
189 à 191	18	Spécificité du dessin : changer de point de vue : didactique savante accompagne /
192 à 201	19	Inégalité des dispositifs : le dessin inégalitaire si pas bien posé, voir autrement les élèves : lâcher prise
202 à 216	20	Changer, se rendre compte de son changement : métacognition
217 à 229	21	Préoccupations du mémoire / 230 à 231 : parler de son travail aux autres : exposer
232 à 249	22	Modifier sa pratique : des compétences acquises
250 à 262	23	Conception personnelle : le beau, le fini
263 à 284	24	Gestion de la classe par deux enseignants différents enseignant des disciplines qui de ce fait s'opposent
285 à 293	25	L'enrôlement, l'embrigadement attention à la fragilité des élèves
294 à 297	26	L'art = rébellion, l'art rebelle mais sens positif de rébellion
298 à 305	27	Se fabriquer sa propre conception didactique des arts visuels (réaliser, produire, inventer-dessiner) engendre trois compétences pour les élèves
306 à 317	28	La notion de projet des arts visuels, enrichir par sa propre expérience : voir de plus près les blocages

318 à 325	29	Le matériel : la clef du blocage
326 à 328	30	L'art amène le désordre par extension, mais l'ordre aussi
329 à 336	31	Trouver des œuvres, trouver des reproductions, rendre accessibles les œuvres : la revue d'art
337 à 345	32	Plaisir visible, lisible dans les yeux de l'élève de regarder des œuvres dans une revue
346 à 355	33	La culture des élèves un potentiel à explorer : représentation sociale de l'enseignant sur la culture des élèves
356 à 385	34	:preoccupations du mémoire, difficulté à prendre en compte le travail accompli, le pas de côté
386 à 395	35	Faire est différent d'assimiler, il faut assimiler pour que le développement professionnel soit complet : image du coureur comme symbole
396 à 412	36	Préoccupations pour le mémoire
413 à 431	37	L'intelligence de l'élève : savoir ce qu'on attend de lui pour répondre la meilleure réponse, respect de l'élève
432 à 439	38	Préoccupation du mémoire et de la soutenance
440 à 469	39	L'outil vidéo : outil professionnel pour revoir, reprendre, retravailler les gestes professionnels
470 à 517	40	Lancement de projet autour de la rencontre du patrimoine, œuvres, architecture, jardin, art ancien, lieu d'histoire
518 à 520	41	l'école offre la culture, elle laisse entrer la culture ou elle donne de la culture
521 à 529	42	Le projet art, approche culturelle possible : rencontre avec les œuvres
530 à 539	43	Préoccupation du mémoire : les œuvres n'apparaissent qu'en reproduction
540 à 547	44	Importance du travail didactique relevé par la théorie, les dispositifs de séquence pédagogiques : exemple le matériel qui réapparaît
548 à 553	45	Préoccupation de la soutenance du mémoire
554 à 573	46	Travail avec une tension des élèves : ambiance, gestes professionnels
574 à 603	47	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
604 à 619	48	On peut apprendre des élèves et les élèves s'en rendent peut-être compte
620 à 643	49	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
644 à 655	50	Représentation sociale, le mémoire ce qu'il doit contenir, les références actuelles ou en cours
656 à 664	51	Préoccupation de l'élève qui cherche à savoir ce qu'il FAUT dire, retour sur cet élève complexe et fin du mémoire.

1.7 Christine le 5 janvier 2012

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 8	1	Emploi du temps
9 à 20	2	L'importance de la reconnaissance des parents et leur implication : intérêt de ce que font leurs enfants
21 à 32	3	Voir la discipline des arts plastiques autrement, montrer autrement la discipline
33 à 44	4	Confrontation des arts plastiques et de l'histoire des arts : le problème du temps
45 à 50	5	Du temps pour se régaler : pratiquer, faire
51 à 68	6	Les bases sont difficiles à appréhender : chercher un réseau et rendre cohérent
69 à 82	7	Le beau, l'objet et le beau : des conceptions personnelle de l'art
83 à 106	8	Le temps face aux injonctions des programmes
107 à 114	9	L'enseignement des arts plastiques, la place du dessin
115 à 120	10	la formation, l'autoformation
121 à 133	11	L'expérience de plasticienne, n'est pas nécessaire pour comprendre la difficulté des élèves, il faut prendre du recul de la distance
134 à 160	12	La première œuvre d'art rencontrée /
161 à 180	13	La médiation de l'œuvre au musée (avant et après), on peut apprendre et comprendre de la médiation, si on a les bonnes choses
181 à 202	14	Aller plus loin, se former toujours
203 à 228	15	Voir le résultat de son travail auprès des élèves, évaluer son travail, le changement des élèves et le sien
229 à 236	16	L'expérience personnelle et professionnelle, antérieure
237 à 254	17	L'apport des œuvres
255 à 287	18	La technique pose un problème pour l'enseignant qui ne sait pas, il existe des aides individuelles (différenciée)
288 à 316	19	Un problème pour les élèves apprendre et comprendre la différenciation entre le beau et le bien fait
317 à 320	20	Gérer l'hétérogénéité des élèves et leur diversité dans les demandes /
321 à 346	21	Le cas d'un élève
347 à 361	22	Le savoir de l'enseignant : la technique un savoir complexe, les savoirs disciplinaires /
362 à 382	23	La pratique plastique un dilemme : faut-il savoir faire pour faire faire aux élèves ?
383 à 414	24	Organisation des séquences ; les dispositifs différents : l'atelier ; varier les séquences en fonction des dispositifs ; gestion des imprévus ; changement de posture, plus souple, plus adaptée
415 à 485	25	L'artiste a sa place dans la classe ; relation artiste, élèves, enseignants, équipe ; dispositif
486 à 528	26	Travail préparatif autour de la démarche de l'artiste
529 à 558	27	Histoire d'un jouet à faire des œuvres : faire des Pollock
559 à 601	28	Retour sur la vidéo d'artiste : cibler les actions pour les élèves sur les changements de posture de l'artiste

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 définition 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 à défaut d'œuvres authentiques, 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 gêne 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 transposée d'une formation adulte transposée aux élèves
46 à 70	4	Faire des taches, une activité plastique difficile pour les élèves
71 à 85	5	La première œuvre rencontrée

86 à 95	6	L'œuvre d'art une rencontre récente: Duchamp <i>l'air de Paris</i>
96 à 103	7	Le savoir sur l'œuvre
104 à 115	8	Travailler, produire, pour l'enseignant avec les élèves ou en parallèle, chez soi
116 à 143	9	La description d'une pratique quotidienne: le calendrier Géo: exemple d'application les natures mortes en 3D
144 à 148	10	Se repérer dans un style: celui de Van Gogh
149 à 158	11	Des traces dans leur langage: la pratique impacte et permet la mémorisation
159 à 182	12	Visite et pratique du musée, voir les œuvres en vraie (taille, dimensions, couleur, matière)
183 à 189	13	La dimension de l'œuvre importance par rapport à la composition
190 à 205	14	Développement de la culture artistique assure une confiance
206 à 221	15	Savoir quoi faire avec les œuvres : varier les œuvres, en quantité
222 à 246	16	Oser pour les élèves, mais la place du « beau » est difficile
247 à 259	17	« Je sais pas dessiner »
260 à 269	18	Des œuvres en arrière plan
270 à 294	19	Retour sur la séquence présentée en début: les petits carrés
295 à 308	20	Réorientation de la séance: remédier
309 à 323	21	Les œuvres et les productions des élèves sont comparées : mémorisation et vocabulaire
324 à 356	22	Les élèves en difficulté : pédagogie différenciée
357 à 373	23	Les reproductions, les belles images, les lettres : il faut choisir
374 à 385	24	Rapprocher et comparer
386 à 409	25	La vidéo, le cinéma, l'animation : autonomie dans la fabrication
410 à 428	26	Maîtriser : technique et pratique, pour valoriser le travail des élèves
429 à 453	27	La magie de la découverte du dessous des œuvres : concentration
454 à 484	28	Le recul sur son travail : Développement d'une professionnalité, ou professionnalité qui se développe mais dont on a connaissance

1.10 Huguette 7 mars 2012

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 20	1	Gestes professionnels: évaluation de son travail, visite, activités autour des œuvres, présentation des œuvres
21 à 41	2	Activités décrites en classe
42 à 46	3	interruption
47 à 65	4	Travail fond/forme: décrit, expliqué comme une activité développée
66 à 69	5	Importance de l'art: émotion
69 à 83	6	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
84 à 98	7	Plaisir de la rencontre, les œuvres donnent du plaisir et des émotions
99	8	Les œuvres sont de la nourriture pour l'esprit
100 à 104	9	La formation initiale est en décalage culturel à l'époque: la formation à l'art
105 à 113	10	La première rencontre de l'œuvre
114 à 122	11	Pratique du dessin (douloureux souvenir) avec des consignes précises
123 à 126	12	2ème demande : première œuvre d'art rencontrée
127 à 138	13	A quoi servent les œuvres dans une séquence " à la manière de"
139 à 147	14	Huguette a profité de la formation en même temps que les étudiants à l'IUFM
148 à 163	15	Partager avec les élèves les œuvres qu'on vu par des reproductions: qualité des reproductions
164 à 168	16	Aller voir des œuvres
169 à 174	17	Aller au musée: choisir soi-même ce qu'on y fait
175 à 206	18	Activités devant les œuvres décrites: travailler librement dans le musée en tant qu'enseignant, je décide
207 à 214	19	Visite/ différence avec obligation d'avoir des connaissances sur l'histoire de l'art et la pratique implique une situation problème
215 à 232	20	Autre activité au musée: retrouver la colombe
233 à 245	21	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
246 à 265	22	La reproduction peut aussi donner de l'émotion, plus difficile, sert à préparer la visite, pratique du langage autour de l'œuvre
266 à 275	23	Outils et méthodes de travail devant les œuvres: activité carnet de croquis par exemple
276 à 306	24	Moment privilégié: présenter les œuvres, les mettre en scène
307 à 320	25	La référence à la littérature, la poésie: pur plaisir de partager (reste enfant)
321 à 335	26	Le rôle social et culturel de l'école
336 à 342	27	L'art a besoin de clef
343 à 358	28	Retour sur la formation
359 à 368	29	S'obliger à mettre dans sa classe, des références en trouvant des thèmes par exemple

1.11 Stéphanie le 7 juin 2012

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 20	1	Explication de la recherche et de l'entretien
21 à 51	2	Observation c'est apporter l'éducation du regard; voir son environnement autrement ; se poser les bonnes questions: ex le détail, la forme
52 à 74	3	Où est l'émotion ? Décortiquer l'œuvre et trouver l'émotion
75 à 106	4	Empreinte de l'œuvre: les notions de lumière et de couleur
107 à 159	5	Les objectifs déterminant les rôles : les règles, les choix des œuvres, les œuvres outils
160 à 183	6	Nos affinités : des choix personnels : les médiums, les notions; les œuvres peuvent poser ces problèmes
184 à 242	7	Reconnaissance des collègues : besoin de se lancer, les aider, les accompagner, dans la rencontre de l'œuvre et des artistes
243 à 276	8	La première œuvre rencontrée : mission familial ; se déplacer loin pour aller voir quand on était enfant : Le Louvre
277 à 342	9	S'approprier les œuvres : être curieux, devenir curieux,
343 à 376	10	L'artiste
377 à 411	11	La rencontre : le langage
412 à 452	12	J'ai appris tout ça
453 à 469	13	expérimenter
470 à 478	14	Le monde qui nous entoure
479 à 537	15	Les textes officiels ouvrent à l'histoire des arts: belle ouverture côté positif
538 à 566	16	Côté négatif : la critique des programmes: ex manqué l'intention : choisir les outils pour dire quelque chose
567 à 619	17	Pratiquer ou non ; la différence entre pratique et technique
620 à 655	18	Expérimenter par soi-même, mais mettre les élèves en situation
656 à 677	19	Mieux observer le travail des élèves
678 à 717	20	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
718 à 751	21	Prendre des risques
752 à 764	22	Espace de pratique libre
765 à 778	23	Technique et pratique, l'artiste va au-delà de la technique, je ne suis pas artiste
779 à 811		Souvenir avec des élèves : voir un artiste et lui demander au culot de venir travailler pour Presque rien : on ne savait rien faire
812 à 837	24	Développer l'imaginaire des élèves : les œuvres peuvent raconter des histoires
838 à 855	25	La magie des œuvres et les émotions
856 à 886	26	Attention à la routine, ne pas banaliser les œuvres
887 à 907	27	Le travail difficile de la mise en œuvre : la rencontre c'est un travail d'équipe
908 à 934	28	Le résultat attendu n'est pas dans le "beau"
935 à 958	29	Écrire, dire, parler de ce qu'on fait : évaluer "on a progressé"
959 à 969	30	En arts plastiques on peut aussi ne pas faire
970 à 1042	31	La petite galerie : un outil fantastique,

1.12 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 prise comme moyen d'enseignement

1.13 Isabelle et Christine le 20 juin 2012

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 42	1	Mise en place de l'interview
43 à 55	2	Les visites de musée traditionnelles
56 à 60	3	Mise en route de l'entretien sur le retour des dialogues enregistrés
61 à 78	4	Ce qu'on peut amener des œuvres, chercher à diffuser, ce qu'on possède de l'œuvre
79 à 85	5	L'émotion transmise
86 à 105	6	LA discipline des arts plastiques : sa place
106 à 137	7	Eduquer l'élève à l'art
138 à 159	8	De la transparence des œuvres dans le primaire : l'œuvre passe
160 à 175	9	Eduquer les adultes
176 à 226	10	Programme d'histoire des arts donne une belle place à l'œuvre et un statut dans la classe (légitime)
227 à 254	11	Les outils pour reproduire les œuvres : performance du matériel, vidéoprojecteur, Internet
255 à 276	12	Eduquer les adultes en montrant des cours d'arts plastiques
277 à 311	13	La ou les compétences de l'enseignant face aux œuvres (pour présenter la rencontre avec l'œuvre)
312 à 336	14	Jouer avec les injonctions, les modes, trouver un équilibre : se nourrir des œuvres
337 à 381	15	Profiter des propos des élèves
382 à 413	16	Accéder aux œuvres par Internet, les livres et les pratiques plastiques
414 à 450	17	Formation à l'art au lycée, pour Isabelle, excellente
451 à 486	18	Les enseignants sont des passeurs, l'œuvre oblige
487 à 514	17	Parcours personnel de Christine
515 à 551	18	Prendre en compte la capacité de l'élève, faire aller plus loin l'élève, s'adapter à l'élève
552 à 586	19	La durée de la séquence
587 à 637	20	Gestion du matériel des séances, accès aux œuvres
638 à 817	21	Les programmes, les progressions, les livrets de compétences, les documents du socle commun
818 à 859	22	Evaluation de l'évolution : plus de professionnalisation
860 à 882	23	La progression c'est un handicap : ne laisse pas la liberté de suivre ou de découvrir
883 à 928	24	Les élèves en groupe et faire des projets
929 à 952	25	Motiver des élèves, par des œuvres intéressantes, aux démarches intéressantes
953 à 1008	26	Première rencontre d'une œuvre pour Isabelle
1009 à 1039	27	Démarche par rapport aux œuvres : exemple le détournement, la couleur, les vidéos
1040 à 1111	28	Spécificité de la vidéo : montrer l'œuvre en train de se faire
1112 à 1149	29	Documentation et ressources à portée, trouver des œuvres, adapter son vocabulaire
1150 à 1187	30	Qu'est-ce que le rapport à l'œuvre
1188 à 1312	31	Les œuvres difficiles : les incidents le sexe de David de Michel Ange
1313 à 1355	32	Des posters pour les collègues : chacun le sien et chacun choisit sa reproduction qu'il aura près de sa salle

1.14 Philippe le 27 juin 2012

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 25	1	Mise en route de l'entretien
26 à 63	2	Parcours : origine de la volonté de travailler avec les œuvres
64 à 94	3	Se questionner sur comment on fait et qu'est-ce qu'on montre aux élèves au niveau des œuvres
95 à 149	4	Parcours personnel et dilemmes : intégration de l'œuvre, appropriation et fonction de l'œuvre
150 à 258	5	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
259 à 292	6	Ce que l'enseignant apporte de lui-même dans la rencontre avec l'œuvre, rôle de l'enseignant

293 à 336	7	Conception personnelle de l'œuvre
237 à 368	8	Travailler avec les œuvres en équipe
369 à 394	9	Evaluer : redonner de la valeur
395 à 428	10	Travailler en équipe
429 à 450	11	Varié les œuvres
451 à 493	12	Les apports de l'œuvre et l'apport de l'artiste
494 à 524	13	Changer la pensée, réfléchir
525 à 593	14	Prendre conscience de ce qu'il se passe avec l'œuvre
594 à 609	15	Première rencontre avec l'œuvre
610 à 662	16	Les premières œuvres
663 à 696	17	Rapport à l'œuvre pour apprendre le métier

1.15 Gaëlle le 11 juillet 2012

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 23	1	Début de l'entretien, préparation
24 à 53	2	Rapport à l'œuvre définit, difficile ; depuis très longtemps sensible à l'œuvre
54 à 86	3	L'œuvre comme une contemplation : les manières de voir l'œuvre, l'œuvre qui touche important
87 à 126	4	Appréhender l'œuvre : la réception de l'œuvre
127 à 159	5	L'appropriation de l'œuvre : présenter, ressentir, être attentif
160 à 174	6	L'œuvre et l'élève : apprendre de l'œuvre, l'esprit prêt, on accède ; l'œuvre élève l'esprit
175 à 191	7	Exemple de nature de l'œuvre et expérience de l'œuvre : la vidéo absorbe
192 à 207	8	Acquérir les connaissances sur l'œuvre
208 à 217	9	La passion
218 à 251	10	Les premières rencontres avec les œuvres : le cinéma et le théâtre
252 à 317	11	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
318 à 349	12	Rôle et place de l'artiste, intégration de l'artiste ; l'enquête autour de l'œuvre comme un dispositif de rencontre
350 à 361	13	Comprendre les œuvres
362 à 422	14	Meilleur souvenir de l'œuvre : la Pietà de Michel Ange
423 à 449	15	Ce qu'apporte : rencontrer des œuvres

1.16 Layla le 1^{er} août 2012

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 30	1	Rapport à l'œuvre : spécificité d'un rapport intime à l'œuvre
31 à 54	2	La complexité de l'œuvre
55 à 81	3	L'appropriation est intime, personnelle, sensible
82 à 127	4	Ce qu'est une œuvre d'art : le sensible, amène la sensibilité
128 à 138	5	Accompagner les élèves
139 à 163	6	Événement 1 : l'artiste iranienne
164 à 196	7	Effets des œuvres sur les enseignants
197 à 250	8	Pratiques, contraintes et consignes : événement 2
251 à 273	9	Les projets, ; l'abstrait et le figuratif : pour moi l'abstraction on part toujours d'une certaine réalité
274 à 305	10	Le point de vue sur le ludique : la peur de l'attraction ; combat inégal de l'œuvre
306 à 322	11	Événement 3 faire le portrait : j'ai pas envie de dessiner, mais j'aime écrire
323 à 343	12	Événement 4 : Souvenir d'enseignant, es adultes prennent la parole, souvenir émouvant
344 à 348	13	La fonction de l'œuvre d'art
349 à 396	14	La première œuvre d'art rencontrée : ma maman, sur un portrait fraîchement peint par mon Père

1.17 Ludivine le 23 décembre 2012

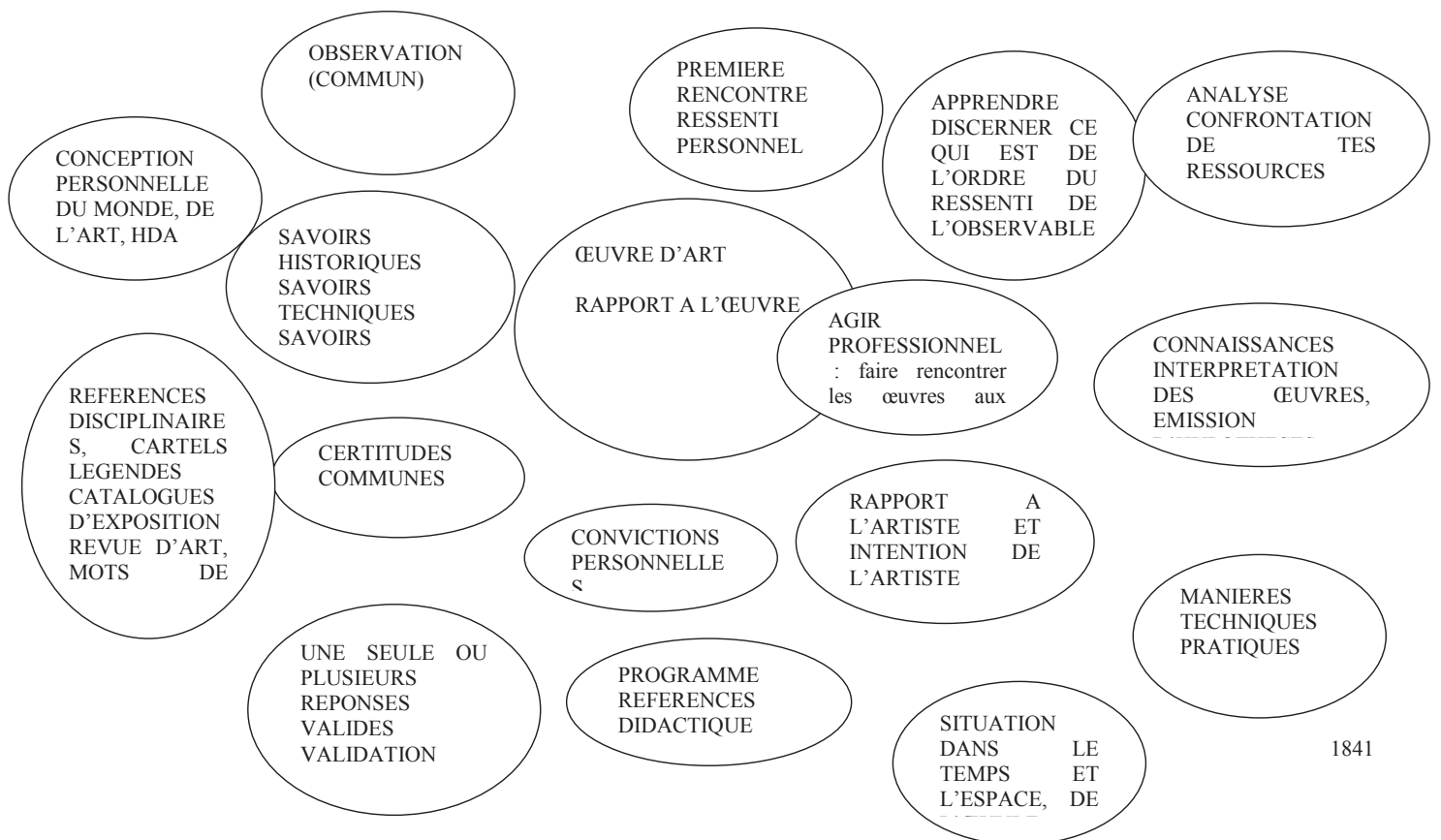
Numérotation	N°	Thèmes
1 à 91	1	La première œuvre rencontrée : un livre, le Louvre, la Joconde, oui mais en « vrai »
92 à 150	2	La pratique plastique des enseignants : oser, s'assurer
151 à 198	3	Présentation des œuvres
199 à 217	4	Les œuvres influencent
218 à 257	5	Introduction des œuvres et des effets sur l'enseignant : l'enseignant qui accompagne les œuvres travaillent aussi pour sa propre culture
258 à 307	6	Les œuvres sont des outils ; qu'est-ce que cet outil ?
308 à 348	7	Exemple de réseau : le portrait
349 à 373	8	La connaissance sur l'œuvre, le tout savoir n'est pas possible ; se rendre à cette évidence (pas facile pour des

		profés)
374 à 420	9	Acquérir la compétence : oser
421 à 438	10	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
439 à 458	11	Le milieu culturel et le milieu social
459 à 480	12	Conception personnelle de l'art abstrait
481 à 499	13	Les difficultés des élèves entendues par Ludivine qui anticipe en faisant elle-même les tâches qu'elle demande aux élèves
500 à 517	14	Les grandes questions sur l'art : la question du beau
518 à 548	15	Un souvenir de rencontre avec une œuvre autre que la peinture, le 7 ^{ème} art : le cinéma d'animation
549 à 584	16	Les références culturelles, (artistiques), approcher les arts pour tous

1.18 Francisca le 19 mars 2013

Numérotation	N°	Thèmes
1 à 54	1	L'histoire de la Petite Galerie : origine et genèse
55 à 90	2	Le Projet envisagé prend forme : rencontre avec les œuvres
91 à 114	3	Conviction de l'entrée des artistes dans les rencontres avec l'œuvre
115 à 132	4	Implication de la recherche : INRP
133 à 166	5	Arrivée de Francisca à Montpellier ; l'atelier de pratique est un atout pour faire pratiquer les enseignants
167 à 192	6	Les enfants entrent en jeu et viennent voir les œuvres à l'IUFM
193 à 218	7	Organiser la rencontre : choix de œuvres, repérer les œuvres et installation de ces œuvres dans un local adéquat
219 à 240	8	Les fous, les farfelus ; on était dans la provocation un petit peu
241 à 270	9	Première organisation d'un projet autour des œuvres à rayonnement régional : les objets
271 à 329	10	Naissance de la Petite Galerie : partenaires et finances
330 à 338	11	GFA : le groupe de recherche est mis en place à l'IUFM
339 à 358	12	Description du lieu de la Petite Galerie : démarches presque toutes terminées
359 à 403	13	Les artistes participent : pas qu'un face à face avec les élèves ou avec l'œuvre, l'artiste propose des interventions
404 à 432	14	Attention aux choix des œuvres
433 à 461	15	L'atelier un nœud incontournable et primordial de la pratique plastique près des œuvres
462 à 491	16	Un exemple Loul Combres et Maya Mémin
492 à 522	17	Spécificité des œuvres : le format et le détail
523 à 553	18	Le dispositif de présentation des œuvres : une visite un émerveillement des lieux
554 à 593	19	Une autre artiste à grand format : Isabelle Marsala
594 à 609	20	La collection privée de Piet et Layla Moget au Hameau du lac, le LAC
610 à 625	21	Le rôle et le statut administratif de l'artiste
626 à 662	22	Le projet <i>collections-collectionneurs</i> : une expérience de la terre
663 à 705		La vidéo un médium difficile pour des petits ; les œuvres difficiles « gênantes », une volonté de promotion des œuvres au détriment des enfants
706 à 724	23	Des principes simples : une entrée pédagogique doit cautionner l'œuvre que les élèves vont rencontrer
725 à 763	24	Les objectifs de l'éducation artistiques : une empreinte globale et indélébile : des choses qui se voient plus tard (invisibles)
764 à 782	25	Changement de sens de l'explication des œuvres : ce sont les enfants qui expliquent aux parents
783 à 811	26	Spécificité du lieu de la Petite Galerie par rapport aux grandes salles : la salle est à leur échelle
812 à 831	27	L'histoire et la mémoire chez Martine
832 à 876	28	Des partenaires qui croient et qui font confiance
877 à 901	29	La comédie du livre : un événement important de promotion de la réalisation du projet
902 à 927	30	Un protocole de sensibilisation à l'art

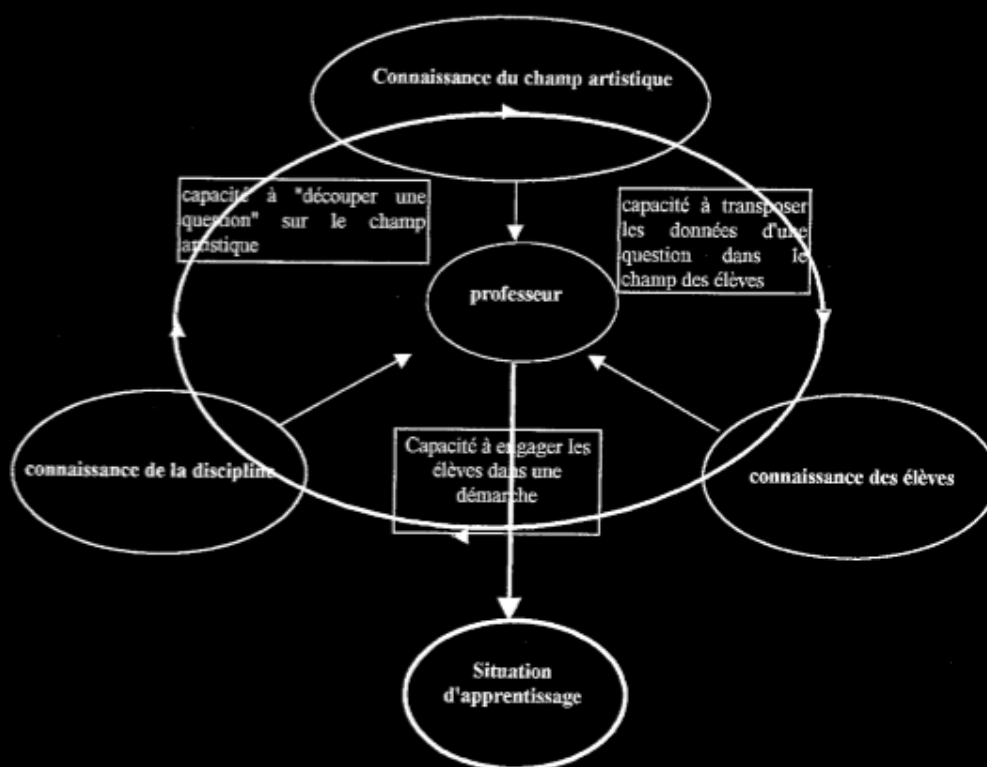
CARTE DES ENTRETIENS



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 et des questions qui le traversent:

permet à partir d'une entrée du programme, d'œuvres, de propos d'artistes etc., de découper une question (situation 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.

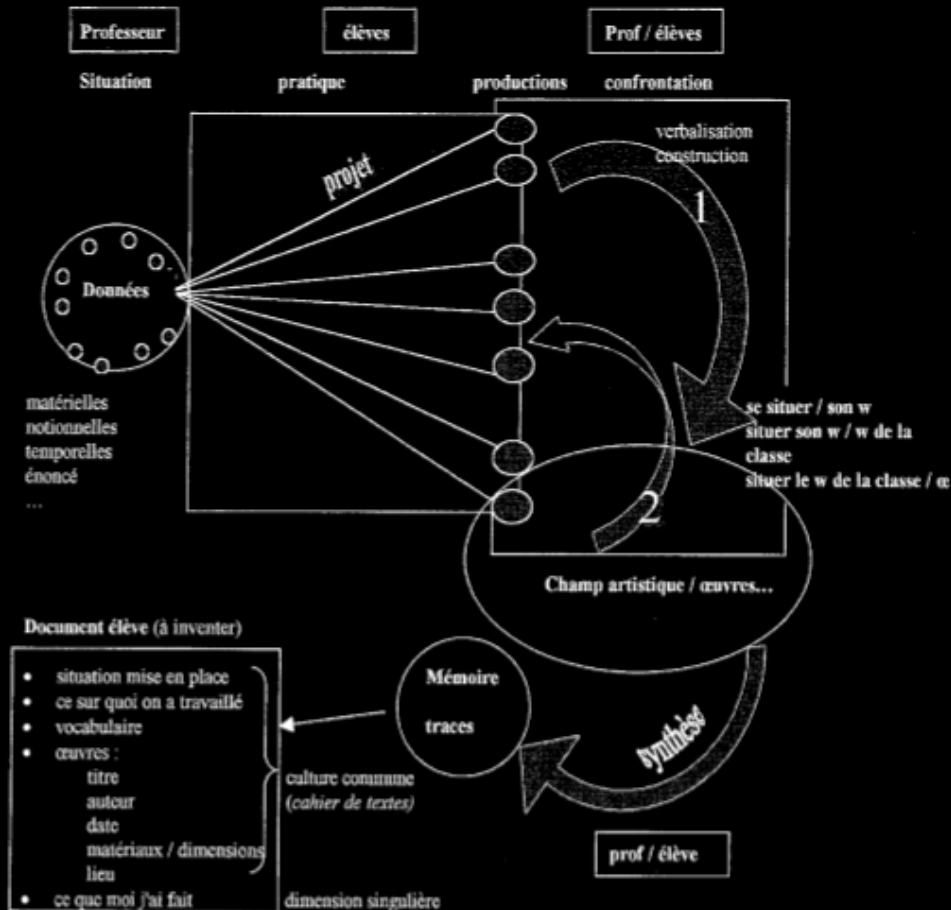
connaissance de la discipline (principes, programmes, modalités):

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

proposition de schéma théorique rendant compte des interactions dynamiques
 professeur / élève / champ artistique / construction des connaissances en arts plastiques

II espace de la séquence reposant sur la pratique



Pour sortir du schéma linéaire, adoptons plutôt une représentation qui figure les interactions entre différentes phases d'une séquence fondée sur la **pratique** (pratique exploratoire, caractérisant les enseignements artistiques).

- **Mise en place** : La situation repose sur des données; elle est d'emblée questionnante.
- **Temps de la pratique**: la situation engage l'élève dans un projet singulier, une démarche, qui aboutissent à une production.
- **Temps de la confrontation, du dévoilement par la verbalisation, et articulation au champ artistique** : les productions sont interrogées pour en dégager les enjeux (travail sur ce qui émerge); ceux-ci, repérés et énoncés*, nourrissent la réflexion, deviennent des outils pour aborder des œuvres du champ artistiques en rapport à leur travail. L'ensemble construit 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.
- **Temps de la mémoire** : 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** se fonde sur l'ensemble de ces éléments; elle est formative dans son processus, peut être sommative dans la vérification des acquis par la reprise 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 :

ATKINS, R. ; BOSSEUR, J.Y. ; DENIZEAU, G. ; FELIX, J.-J. ; GERVEREAU, L. ; LE THOREL-DAVIOT, P. ; MORFAUX, L.-M. ; MORIZOT, J., POUIVET, R. ; MUCCHIELLI, A. ; REUTER, Y. ; SOURIAU, E.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (Nathan-université, 3^{ème} 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 *Mémoire 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', 103 comme 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 continuels : se doter d'outils supplémentaires en vue d'accéder à d'autres données et ainsi élaborer davantage sa physiologie interne.
- 3. Relations et synthèse : saisir la raison des choses, les interpréter, les relier et vérifier leur valeur.

« 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).

APPRENANT 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 sa 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 3^{ème} (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, entraînant 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 rythmique (musique, danse, poésie). Cette façon de concevoir la pratique des artistes apparaît au XVIII^{ème} 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 XIX^{ème} 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 (médium) ; 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 aisée : 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.

Extrême 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 paradigmatique », c'est-à-dire le pouvoir de servir d'exemple, 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 met 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 a 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

PROCESSUS 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 renvoie 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

connaître 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 clarté d'une consigne peut procéder de la réponse à des questions simples : Pour qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pour quand ? Comment ? Pourquoi ?

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 régule et évite d'être débordé par une multitude d'éléments dont il ne sait pas 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'invalidier) 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 » : effets 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 jeu qui peut se jouer entre ces deux termes est intéressant. Il faut l'objet d'un livre de Joëlle Gonthier. Le travail du dessin, dit-elle, oscille sans cesse entre pratique plastique du *dessin* et intention du *dessein*. (GONTHIER, 1990)

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 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 ; VERGNAUD, 1996 ; SENSEVY, 2007)

DIFFERENCIATION

« 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

Trouble de l'âme, lit-on dans les premières pages d'un dictionnaire courant. Une graduation dans le registre des émotions : vive, forte, légère ; mais encore dans les traces qu'elles nous laissent, quand elles sont en nombre : les émotions, douces, ou encore tendres émotions. L'émotion s'éprouve : éprouver beaucoup d'émotion. L'émotion se raconte et l'on peut raconter avec émotions : parler avec émotion, faire sentir aux autres un semblant d'une émotion.

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 résonances affectives et corporelles (modifications vagales, voire réactions motrice). » (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 amélioreraient 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 délaissier 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 PARTICULIERE

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 CRITERIÉE

Évaluation dont le cadre de référence des jugements de valeur, est constituée 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

Évaluation 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

Évaluation 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

Évaluation 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

« Être 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 référé), 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

Référé : 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 ; Référent : 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.

(In Le nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Dictionnaire Le Robert, édition 2000)

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'éprouver, 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.

Penchant 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, enfin 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).

Pour nous aider, prenons appui sur les œuvres elles-mêmes et les artistes. Duchamp joue sur l'indifférence de goût et même la revendique. L'urinoir (*Fontaine*, 1917) en est un exemple plus qu'éloquent. De la même manière que Duchamp, Man RAY et Robert Filliou, traiteront le goût, ajoutant humour et subtilité : *Le cadeau*, Beaubourg, 1921-1970, de Man RAY et *Bien fait, mal fait, pas fait*, Beaubourg, 1968, de Robert Filliou.

« 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)

Élément 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 ni 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

Finalité de l'éducation, d'un enseignement dans une discipline ou d'un dispositif d'apprentissage dans une leçon. Intentions pédagogiques de l'enseignant formulant le résultat attendu de la leçon ou des élèves en fin d'apprentissage. A l'échelle d'une séance ou sur l'ensemble d'une séquence dans un enseignement, un objectif pédagogique décrit ce que les élèves doivent savoir ou savoir faire à l'issue de l'apprentissage. Les objectifs éducatifs et pédagogiques communs des enseignements scolaires déclinent usuellement les finalités de l'éducation et les objectifs généraux de formation. Ils indiquent une finalité dans laquelle une société identifie et véhicule ses valeurs communes, donnant des directions et des orientations à un système éducatif.

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 (décrit 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.
- Décrire les conditions : spécifier le contexte et les conditions dans lesquelles se manifestera ce comportement (cette action de l'élève). Il s'agit pour l'enseignant de mieux cerner la portée de l'objectif en qualifiant les conditions de l'action de l'élève – des précisions (« étant donné... », « en tenant compte de... »), des autorisations (« avec l'aide de... », « au moyen de... »), des restrictions (« sans aucune référence », « sans utiliser tels outils, tels instruments... »)
- 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 " intéressants ".»(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 déstabilisant 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'aidant 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 décèlerons 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 refusée. 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 ;

- 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

Éléments 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)

REMÉDIATION

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

- 1. Le savoir : Ensemble des connaissances théoriques et pratiques. Ensemble des connaissances et compétences (linguistiques et autres) acquises par l'élève, grâce à l'apprentissage et l'expérience. Il définit, en fin de formation, les connaissances générales et technologiques qui sont indispensables pour réaliser les tâches du domaine du savoir-faire en compréhension ou pour atteindre un niveau de formation souhaité.

- 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 créativité ;

- 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.

Habilité 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, moduler, 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 du 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 décrite 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

NOM DIFFÉRENCES	CATHY	NATHALIE	HUGUETTE	STEPHANIE	SERGE	PHILIPPE	CHRISTINE	ISABELLE	LUDIVINE	LAYLA MANON GAËLLE PROFESSIONNELLES	FRANCISCA MARTINE
→ ↓										3	
RENCONTRE ŒUVRES D'ART											
Première rencontre avec l'œuvre d'art	Un livre Une église	Rien Aucun souvenir	Ne peut plus s'en passer, me fait vibrer	Musée du Louvre, les antiquités ; le palais des papes (Avignon) les antiquités égyptiennes	Une bande dessinée désirée enfant, Et travail de Geneviève ASSE	Rencontre scolaire des œuvres, puis en formation initiale étudiante C'est une respiration	Une amie qui peignait	Le musée Paris	Un livre	Le portrait de sa mère qu'elle efface en caressant Une sortie scolaire une œuvre gigantesque, pour elle Un musée pour Gaëlle	F : Enfant, son père dessiné, souvent, matières, crayons, papiers, sensible aux beaux objets M : aucun souvenir
Pratique de l'enseignant : Expérience artistique vécue	Oui, argile, sculpture, expérience artistique vécue	Ne pratique pas, surmonte, détourne Pratique vidéo	Ne pratique pas, n'en dit rien Mais photographie les travaux	A pratiqué des ateliers, plus jeunes	Pratique depuis longtemps, toujours actif dans sa pratique	Théorie de l'art, pas de pratique évoquée	Pratique la photographie	A pratiqué dans de nombreux ateliers et jusqu'au passage de l'agrégation, plus maintenant	Oui, essais de nouveaux matériaux, jeux, amusements avec les expériences	Manon : aucune pratique Gaëlle : un peu Layla : pratique toujours active Pratique d'atelier Régularité dans les visites et la durée (42 GD)	F : Régulière encore aujourd'hui, aquarelle fine, transportable M : en présence des élèves
Rencontre et pratique devant les œuvres Pratique des élèves	Oui, toucher les œuvres, dessiner devant, mémoriser l'œuvre par la	Aller au musée Faire devant les œuvres, pratiquer pour observer les	Transférer ses propres rencontres dans la classe (chercher une reproduction)	S'aider des deux disciplines Sciences : observation Arts plastiques	Pluralités des recherches validées	J'adore, les voir faire	La mise en pratique le plus rapidement possible, la durée,	Essentielle sur le plan professionnel, dans la didactique =	= formation à faire en plus	Pour Gaëlle et Layla Etapes indispensable pour comprendre, saisir, s'approprier les œuvres Nécessité ; Obligation ; Envie ;	F et M : la petite galerie le moyen d'assurer cette rencontre. L'œuvre est là et donc

	production	œuvres	précise dans une expo)	Le détail, aiguïser son regard			l'intensité	formation		Désir ; Plaisir ; Pas de visite éclair ou à la chaîne (50GD) Spectateur actif, non passif (52GD)	utilisable. Toucher
Technique	Peu importante, pas un problème, s'en méfier même Aquarelle, planche pour travailler	Surmonter le handicap technique, laisser faire	Très ennuyée avec la technique, peur, angoissante question, Fait faire beaucoup de choses et panique pourtant	Pas de problème, proche des sciences, observer et expérimenter	Aucune donnée : un mot faire, utiliser ce qu'on a dans la classe	Ça ne me fait pas peur	Les voir faire, l'aide à préparer des réponses à leurs questions	Accompagner les élèves qui demandent de l'aide	Tout essayer, même quand on sait pas	Importante pour Layla Manon il faut qu'il fasse Gaëlle : pratiquer, après on peut voir	Technique plutôt dans l'idée d'essai, d'expérience, d'expérimentation, de tentative, balbutiant, mais plaisant.
Problèmes spécifiques disciplinaires	Format Détail Médiums	Matière Notions, Retour Refonte Refaire Expérience Détail Animation	Couleur Détail	Observations Essais erreurs Hésitations Expérience		Prendre en compte toutes les étapes des productions (brouillon ; bouillonnant)	Entre expérience artistique vécue et expérience esthétique	Manque de temps, pour tout voir, mais de la 6 à la 3è on peut en voir des choses, et s'attaquer à la pratique plastique	Curieuse de les voir au travail, essaie tout, même le plus difficile : l'animation avec des petits	Détail très important dans les trois entretiens	Matières Format : grandeur nature Médiums Détail Couleurs Support
Secret mystère Magie de l'œuvre (Œuvre danger	L'œuvre est elle des situations magiques : une œuvre	Essayer de remplir une bouteille d'air, pour montrer comment un artiste s'y est pris	Des portraits qui en disent long, sur leur secret : productions d'enfants	Une œuvre qui ne passe pas, mal comprise, je n'insiste pas	La production est aidée par les cces sur les œuvres, si on ne connaît pas on peu passer à côté	Les œuvres de nus, posent essentiellement problème au collègue	Révéler une pratique plastique avec l'œuvre de Pollock, par ex.	Heureux les élèves qui découvrent que ce qu'ils font touche l'art, ex des cercles dehors en plein chaleur	Les enfants en SH ont besoin de ce côté mystérieux plus que les autres, ça hôte la différence, ils sont plus sensibles	Instabilité : impalpable (22 GD) « Quelque chose » LM Croire que l'on 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 (éléphant)	Révéler Dévoiler Magie de l'œuvre Emerveillement : le feu chez Loul Combres

Plaisir Oser Donner envie	Patouiller Se régaler	Barbouiller Faire des taches	Résonnance artistique Imaginaire Emotion Heureuse, adore prend goût	Amener les élèves à inventer, s'inventer	Donner envie, donner un espoir ; réciproque de la part des élèves	Les artistes que j'aime, faire faire, faire découvrir, travailler	Je m'amuse, moi, eux aussi, on s'amuse parfois en même temps	Se faire plaisir dans les cours Alors on fait plaisir aux autres, aux élèves, mais aussi aux collègues	Je me régale, alors travailler en se régaland c'est bien quand même	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 venir au musée Venir, même si on ne sait rien	Que du plaisir Faire pour se faire plaisir Entre le jeu et l'émotion, le plaisir à sa place
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 formalise pas, On verra bien, pas de peur	Pourvu 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'art n'entre pas, (pas de panique)	Je suis un passeur d'art, les musées, les œuvres, les reproductions l'art doit passer	On ne m'a pas donné, à moi, j'aurai bien voulu, donc je donne, je mets 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 ^e ils ont moins d'appréhension , il y a d'autres problèmes	Les œuvres, sous formes de jeux, j'ai fait ma mallette transportable, comme ça je les ai toujours à disposition.	Laisser les œuvres à disposition dans la collection, j'ai même fait une exposition avec les œuvres demandées par des enseignants Manon : je voudrais qu'ils se sentent à l'aise dans un musée : 83 MG Parfois ils viennent pour casser la gueule à l'art contemporain, mais on est là pour les accompagner	La PG comme témoignage de l'importance du lieu de l'œuvre Faire que les élèves y soient à l'aise mais comportements adaptés à apprendre : toucher, fragilité, bruits, etc.
PRISE EN COMPTE DE LA PLACE DE L'ŒUVRE DANS LA CLASSE											
Mise en scène : Installation	Oui, préparation de la rencontre, médiation est raconter comme une histoire)	le calendrier, une façon de mettre l'œuvre au quotidien dans la classe	Présentation Histoire racontée Confrontation des reproductions et des œuvres			Pas vraiment					Primordiales
Emploi de termes	Oui/composition Format Dessin	Matières Espace Compositio	Oui/espace, mélange, organisation	Vocabulaire associé aux deux	Superposition Couche Teinte	Musée de classe, œuvre réseau	Pratiques plastiques Consignes	Références artistiques	Composition	Vocabulaire professionnel Spécifique analyse	Spécialistes Expertes Jeu entre technique

spécifiques	Echelle	n Nature morte Architecture	Echelle	disciplines Echelle Couleur Forme, format, détail	Matières Dispositifs	Associer Références Comprendre Interprétation	Contraintes	Culturelles	Couleur	d'œuvres plasticiennes et	ringarde et sclérosante et pratique ludique et bénéfique (plaisir, jeu, apprentissages singuliers)
Œuvres Reproductions comme Outils	Oui Déplacement Travailler devant les œuvres	Oui Déplacement Au musée et dans le musée	Se déplacer dans le musée	Oui l'œuvre est un outil, il faut y puiser	Oui l'œuvre sert la pratique des élèves, se rapprocher de ce que fait un artiste, pour comprendre	Oui Œuvres de révélateurs	Manque de temps Beaucoup reproductions Visites régulières à Pierrevives, en profite	Manque de temps Beaucoup reproductions Visites au musée	Pas encore de visite, mais oui l'œuvre sa reproduction est un outil	Les œuvres sont leur quotidien, plus qu'un outil	L'œuvre comme outil La reproduction sert le travail de détail
Authenticité Authentique	Visite hameau du LAC, Céret	Musée Rigaud	Musée de Céret	Les artistes La petite galerie Musée Fabre	Musée Fabre mais difficile pour ces élèves, l'œuvre : ils pensent que le lieu n'est pas pour eux	Faire entrer un artiste dans la classe, une plasticienne ; les œuvres sur place	Musée Fabre Carré d'Art Nîmes, FRAC Galeries de Montpellier	M Musée Fabre Carré d'Art Nîmes, FRAC Galeries de Montpellier	Musée Rigaud en vue	Voir les œuvres partout	L'authenticité donne sens à la matérialité
Place de l'artiste Rôle de l'artiste	Essentiel	Pas de donnée	Pas de donnée	Œuvre pas sans artiste	Marqué par l'œuvre de GASSE	Oui capital	Oui démarche, le voir au travail	Résidence d'artiste montée en 2012 2013	Pas de donnée	Atelier (46 GD) Les voir, les entendre, les écouter, les regarder pratiquer pour Layla (Son père par exemple, Piet MOGET)	Primordiale. Il doit être présent quand on peut. C'est une part de l'œuvre.
Rôle de l'œuvre	Lever, aide, accompagnement,	Apprendre à voir	Apprendre à voir	Observer mieux	Rôle social et culturel, comprendre qui on est	Emancipateur	Ouvrir aux autres	Compréhension des notions plastiques indispensables	Pas de donnée	Révéler, accompagner, parler, aide à s'exprimer, la pratique devant l'œuvre, montre le rôle fondateur de l'œuvre, (révéler ce qu'on est capable de	Articuler, conduit, amène l'essai, l'erreur facile, fait entrer dans le monde complexe

										faire)	
Accrochage Affichage Exposition	Outil	Outil Articulations des disciplines	Evénement	Articulations des disciplines	Partage	Culture construite	Levier de réflexion Accompagne la pratique	Reflets des programmes	Pas de donnée	Jouer la spécificité des artistes	Entre les productions et les œuvres, différemment, mais capitale de penser à installation des productions. A Valoriser.
CE QU'IL DECOULE DE L'ŒUVRE : professionnalité											
Développement de la personne	Mise en évidence d'une prise de cse du développement	Savoir puiser des idées dans les œuvres	Partager avec les élèves les expositions	Grands changement 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 donnée	Je me régale d'apprendre avec eux, oui je fais avec eux parfois	Lâcher des idées reçues (40 GD)	Envie, oser, saisir la parole, comprendre mieux les autres, ce qui nous entoure, développement personnel
Compétences acquises	Métissage des disciplines, croisement	Valider des compétences dans les stages avec toi	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 monde plus complexe, oser des idées saugrenues.
Déclinaisons du travail professionnel et sur le travail professionnel		Ouverture d'autres séquences qui donnent d'autres idées	Besoin de travail de fond	Le développement des connaissances sur les œuvres, amène les enseignantes à confronter leur point de vue		Aller vers les autres enseignants, les collègues, accompagner					Déployer d'autres stratégies dans des registres comme 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					Le travail des élèves influence le travail

	un travail de fou					élèves, du vocabulaire (CP)					des enseignants. S'y mettre quand les élèves réagissent devant els œuvres
Engagement dans le travail						Aller plus loin dans d'autres disciplines, effort supplémentaire, persévérance constatée				Immerger les élèves dans l'œuvre et faire entrer dans l'univers de l'artiste (48GD)	Capital : avoir envie de l'engagement, encore plus aujourd'hui, difficulté d'enseigner, même en MS de maternelle (M)
Prise de conscience de démarches prise dans la didactique : arts visuels, artistiques, pratiques plastiques utilisées et modifiées	Copier le réel Etre sur le terrain	Construire autour des démarches d'artistes : l'air en bouteille de Duchamp, œuvre qui révèle	Passer de la sculpture prise en photo, au dessin en 2d, l'image photographique	La science de l'observation ; ce modèle de travail est repris en arts visuels ; l'observation fine est transférée en AV	Régularité dans la pratique ; vers une autonomie de la pratique, même dans le sujet	Régularité et investissement Idée d'association des œuvres, de réseaux : le cercle par exemple Association stricte entre pratique et références proposées	Les œuvres comme éléments primordiaux de la copie. De l'œuvre d'écoulement des sujets Pratique et œuvres sont intégrées, indissociables			Copier : le problème du modèle (GD) Faire, refaire et défaire (LM) toujours sur le motif Se laisser bercer par l'œuvre, se laisser prendre au jeu	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.
ANALYSE DES ENSEIGNANTS: conception personnelle											
Analyse de pratique Recul	Se coller à l'œuvre pour mémoriser l'œuvre		Le « à la manière de » peur de ça, évacuer. Pénibilité de la reproduction, plus jeune. Alors que le		Sortir du « à la manière de »					Utiliser la malléabilité des élèves, toucher les enseignants pour qu'ils transfèrent aux élèves (LM)	Eviter le « 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

			plaisir est là.								s'inspire de l'œuvre.
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 évolue Attitudes autonomes et impliquées Regard sur les productions transitoires, pas que le produit fini			Redécouvrir les élèves (38GD) 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, défaire, retravailler, recommencer... c'est long
REFLEXION SUR LES GRANDES QUESTIONS DE L'ART, DE L'EDUCATION 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 à ne veut pas dire que le laid, l'ignoble, n'a pas sa place.
La figuration contre l'abstraction								Peur du figuratif, abstrait rassurant, moins dans l'échec pour les élèves.	Plus facile l'abstraction, ils croient qu'ils n'y a rien à comprendre donc ils foncent.	Le figuratif est décourageant pour certains enseignants. Peur de montrer le laid, contre dit le beau. Accepter de montrer la difficulté. la vision différente du réel.	
Qu'est-ce qu'une œuvre							Définir et réfléchir			Débat sur l'art, resitué 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			(44GD)	
Le lieu de l'art Le musée			Se rendre compte que les lieux de l'art c'est aussi la rue, les habitations, qui ont de la valeur				Y aller				
L'expérience esthétique							Diversité de l'art L'art ne n'est pas que les tableaux, la peinture				Notre expérience esthétique permet d'accompagner en formations les étudiants, les élèves. Si elle nous stabilise, alors nous n'aurons pas peur d'affronter les difficultés.
La place et rôle de l'œuvre à l'école							Casser le quotidien, surprendre, divertir				Question d'éducation, de politique, tant que ce sera à la marge, on formera des élèves nantis. Lire écrire compter et se récréer par les œuvres.
Rôle de l'enseignant Passeur							Il est médiateur et passeur			Passer le plaisir de l'œuvre (MG, GD, LM)	
Comprendre le monde (Œuvre s'ancre	Voir autrement	Regarder autrement,	Coté sociale de l'œuvre, ouvrir aux	Combiner œuvres et sciences : les	Etre autonome, vis-à-vis du	L'art s'adresse à l'histoire et mais en avant le	Comprendre les choses qui les	Etre autonome face aux œuvres,	Savoir accepter ce qu'on a sous	Les œuvres offrent une vie plus sereine, accompagnent le	Comprendre l'autre à coté de soi, les autres plus loin, et les

sur l'humanité		observer	autres et à soi, être libre de penser	œuvres aident à voir, à observer, 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, l'art nous apprennent ça	les yeux, comme de l'art : apprendre des œuvres à comprendre notre environnemen t	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
Attraction
Attitude
Aura
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 étriquée
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),
Etouffement
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
Jugement personnel
Jugement esthétique
Lâcher prise
Largeur d'esprit
Lenteur
Liberté d'expression
Lieux /espaces

Lieux culturel
 Lieux d'art
 Lieux d'exposition
 Liquide
 Liste (réseaux)
 Maîtrise 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
 Raisonnante
 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)
 Résonance
 Respiration
 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	Accrochage
Discuter	Animation (film d', ou technique)
Ebranler (se laisser)	Caméra
Entendre	Caméscope
Impressionnant, impressionné	Cinéma
Lâcher prise	Animation (film d' ou technique),
Mimer une émotion	Caméra, Caméscope,
Observer	Cinéma, Film, Vidéo
Occuper	Composition
Occuper l'espace de la parole	Contact
Oser	Corps
Papoter	Corporalité
Parcourir (lieux, espaces)	Couleur
Parler	Détail
Partager	Espace
Répondre aux objectifs	Film
Ressentir	Format
Revenir	Geste
Revoir	Images (fixes, animées)
S'approprier, S'appropriier la visite, s'appropriier l'œuvre, le lieu de l'œuvre	Installation
Savoir	Matière/ matières
Se connecter	Médium
Se déplacer	Monumental
S'embarquer	Nuances
S'emparer	Opérations plastiques
S'engager	Œuvres in situ
S'habituer	Représentation
S'habituer à se déplacer	Représentation figurée
S'impliquer	Support
S'investir	Toile
Se laisser ébranler	Technique
Sentir	Toucher (le)
Submerger	Vide
Susciter	Vidéo
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'appropriier 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 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'ECHELLE !

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 ricaner 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 lui 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

/réf. Texte Peter Brook, *L'espace vide*, dans *Ecrits sur le théâtre*, Le Seuil, 1977, page 25.

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 ?

L'œuvre enrichirait-elle notre perception des choses ? C'est ce qu'affirme Bergson dans *Le Rire*, Œuvre, P.U.F., Ed. du Centenaire, 1963, page 460, 461. Connaissance vulgaire et connaissance « authentique », la fonction de l'art est de nous révéler la *Nature*.

Sommes-nous armés pour mesurer les enjeux psychologiques qui s'opèrent, et devant certaines œuvres ? voire même des reproductions ou des vidéos (exemple filmé, classe de 3^{ème} de Christine qui découvre, l'art abstrait, les démarches particulières des artistes comme Pollock, les pistes possibles autour de l'art abstrait.) Réf. Livre d'Evelyne Odier, *On devient comme on dessine*, CRDP, Grenoble. Entre enseignement et thérapeute ?

DETOURNEMENT

L'œuvre d'art ne nous enseigne-t-elle pas l'art de détourner les choses pour les apprendre, pour les appréhender ? Le « détourner pour apprendre », n'est-il pas, justement ce jeu perpétuel de l'humain pour apprendre ? Pourquoi détourner sinon pour comprendre ? Est-ce que l'œuvre ne nous apprendrait plus facilement à détourner, pour jongler, pour se glisser dans l'« apprendre », plus facile ? Pour contourner une difficulté, il ya plusieurs méthodes. Prenons-en 3, qui partiraient de l'idée de traverser un fossé.

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 ?

RESUME DES PROGRAMMES PRIMAIRES SUR LES 3 CYCLES

<p>CYCLE I Maternelle PS jusque GS</p> <p>Entretenir de nombreux entre les domaines d'apprentissage : 6 grands domaines</p> <p>S'approprier le langage : s'exprimer sur leur production</p> <p>Découvrir l'écrit : préparer une exposition, mettre des noms d'artistes</p> <p>Devenir élève : apprendre à apprendre de l'autre</p> <p>Agir et s'exprimer avec son corps : les gestes et les outils</p> <p>Découvrir le monde : des matières, des supports, des outils...</p> <p>Percevoir, sentir, imaginer, créer</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 <p>Nourrir la curiosité au monde</p>	<p>CYCLE II apprentissages fondamentaux CP CE1</p> <p>Démarrage de l'Histoire des Arts</p> <p>Contact avec les œuvres</p> <p>Domaines des arts visuels très variés</p> <p>Arts plastiques</p> <p>Cinéma</p> <p>Photographie</p> <p>Design</p> <p>Architecture</p> <p>Peinture</p> <p>Arts numériques</p> <p>Gravure</p> <p>Bande dessinée</p> <p>Sculpture</p> <p>Exprimer ce qu'ils perçoivent</p> <p>La pratique doit être régulière et diversifiée</p> <p>Les expressions plastiques:</p> <p>Dessin</p> <p>Les réalisations d'images fixes et mobiles</p> <p>La peinture</p> <p>La photographie numérique</p> <p>Le cinéma, le montage de petits films avec des logiciels simple et RIP (reconnu d'intérêt pédagogique)</p> <p>La vidéo</p> <p>L'infographie</p> <p>Les procédures doivent être simples et permettre l'expérience</p> <p>Recouvrir, tracer, coller, monter, composer en 2 dimensions ou 3 dimensions, Varier, les outils, les</p>	<p>CYCLE III, cycle des approfondissements</p> <p>Histoire des Arts en priorité : demande de la pratique, des projets, et une recherche dans les 6 domaines de l'histoire des Arts :</p> <p>L'Espace</p> <p>Le spectacle vivant</p> <p>Le son</p> <p>Le langage</p> <p>Les arts visuels</p> <p>Le quotidien</p> <p>Le programme de l'histoire des Arts se calque <i>en partie</i> sur le programme d'Histoire. Il est possible de solliciter des œuvres contemporaines en parallèle.</p> <p>En adéquation</p> <p>Les pratiques artistiques et plastiques doivent être <i>régulières</i> et <i>diversifiées</i></p> <p>Varier les supports les matières, les outils, les gestes... (CF maternelle)</p> <p>La fréquentation d'œuvres et la rencontre avec des artistes doivent être privilégiées</p> <p>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</p>
---	--	---

<p>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</p>	<p>instruments, les gestes, les médiums, les supports... (CF maternelle)</p>	
---	--	--

SIGLES UTILISES

A3 : Depuis 1995, nous avons : lettres - spé mathématiques / lettres - spé langues/ lettres - spé arts

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 culturelles (du Languedoc-Roussillon)

ECLAIR : Ecole Collège Lycée Ambition Innovation réussite

GFA : groupe de formation active

IMF : instituteur maître (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 1^{er} degré

PLC/PLS1/PLC2 : ancienne appellation professeur stagiaire collège et lycée

RESEO : réseau européen pour la sensibilisation à l'opéra et à la danse

SEGPA : Sections d'enseignement général et professionnel adapté, (en collège)

UE/ ECUE : UNITES d'enseignement et éléments consécutifs d'une unité d'enseignement

ZEP : zone d'éducation prioritaire

2CA-SH : certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés - second degré.

SYNTHESE 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 <i>positif</i> , mais avec nuances Le plaisir ou émotion euphorique (=marquée positivement

<p>EMOTION (catégorie générale) PLAISIR (une des sous-catégories de l'émotion)</p>	<p>tout en restant imprécise). Émotion 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)</p>
<p>Mots clefs : ÉCOUTE CONDITIONS OPTIMALES Laisser du vide, du silence du blanc Laisser du temps pour rencontrer 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 » TEMPS et LIEU Le temps et l'espace répondent aux attentes de rencontre avec l'œuvre déjà dit : à redistribuer dans les entrées Extensibilité de l'œuvre ; ramification de l'œuvre voir ÉCOUTE, ATTENTION,</p>	<p>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 2012) « 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, aiguïser ses sens, Se laisser envahir par l'œuvre (DELEUZE, 1998 : 105 L'extension de l'œuvre baroque), l'œuvre se ramifie, s'étale</p>
<p>Mots clefs : 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.</p>	<p>Manon Gaëlle</p>
<p>Mots clefs : Magie de l'œuvre Œuvre magique AURA, propriété propre de l'œuvre, en émergence, comme une représentation, pas une essence</p>	<p>Stéphanie : « C'est magique, ouais y a ce côté magique de l'œuvre, » (838SR 7juin 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 7mars 2012) Layla : « l'œuvre est magique »</p>

	Christine : « D'où la magie » (323CC 20 juin 2012)
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 ?	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 ?	Stéphanie : relais qui nous aide à comprendre l'œuvre et l'art en général, entrer dans la démarche artistique de produire soi-même avec « intention » : trouver du sens dans la pratique, faire quelque chose pour quelque chose : dire, montrer, valoriser...
Mots clefs : REVELATEUR et comme MIROIR de soi : projection	Layla : Découverte de soi : « Elles ont touché une petite corde sensible au fond de moi » (115LM 1er août 2012) Manon : « et dans l'écoute de soi » (211 MG mars 2011) Philippe : « trouve un écho chez mes élèves » (127PS 27 juin 2012) ; « un écho en moi » (587PS 27 juin 2012) Laisser une chance à l'œuvre Gaëlle : « œuvres originale qui a un écho » (76GD mai 2011) ; « fait un écho à ton histoire » (85GD 11 juillet 2012) ; « ça fait un écho à quelque chose » (97GD 11 juillet 2012)
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) Francisca : 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 Francisca, 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 (6 ^{ème} sens BERTHOZ) Stéphanie : Adapter le lieu donc Petite Galerie : « un lieu où les enfants se l'approprient » (754SR 7juin 2012) Nathalie : s'y sentir bien, à l'aise, travailler à terre si on a envie

<p>déplacer » « mouvement » « être à l'aise » 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</p>	<p>Francisca : La Petite Galerie lieu de l'intimité par excellence : « c'est à leur échelle, et c'est intime » (792LF19mars 2013) Gaëlle, Manon</p>
---	--

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.

LE BEAU LE BIEN FAIT, LE RESULTAT, LE FINI	
<p>Mots clefs : Le beau Le bien fait, Le résultat, Le fini Les élèves, mais aussi les enseignants, montrent des développements inégaux d'une réflexion critique sur la notion même de beau et ses différents contenus conceptuels : confusion avec « fini », avec « appréciation »</p>	<p>Stéphanie Serge : les élèves confondent fini, beau, bien fait, ils doivent construire eux-mêmes la question du beau Christine : il faut aider les élèves à apprendre et comprendre pourquoi il trouve : « beau ». Nathalie : problème pour les élèves, c'est qu'ils régressent dans leur conception. Il y a un décalage entre leur perception et leur production, donc déception d'où régression. 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)</p>
<p>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</p>	<p>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</p>
<p>Mots clefs :</p>	<p>Manon : idées reçues, beaucoup de choses ont changé</p>

<p>Mise en scène 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</p>	<p>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'écrin protecteur, de mise en valeur de l'œuvre Cathy : repenser les possibilités de s'appropriier l'espace du musée ; elle parle de « ruse » pour faire rencontrer les œuvres (stratégie de présentation ». (282 CM 11 janvier 2012)</p>
<p>Mots clefs : Toucher les œuvres Kinesthésie Constituants de l'œuvre / propriétés réelles</p>	<p>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</p>
<p>Mots clefs : Conception sociale de l'œuvre Théorie personnelle Théorie en acte TRANSMISSION / Processus d'acculturation,</p>	<p>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</p>
<p>Mots clefs : L'œuvre est un outil, bien que</p>	<p>Stéphanie, Nathalie, Gaëlle : l'œuvre sert à élever l'esprit elle « éduque », elle</p>

<p>l'on garde l'idée qu'elle reste une œuvre d'art</p> <p>La question du SENS de l'œuvre : fonction cognitive (« son écho en nous », elle « enseigne quelque chose ».</p> <p>fonction esthétique (émotion « nous touche »)</p> <p>fonction éthique</p> <p>fonction socialisation / »anthropologisation « : faire de nous des humains</p> <p>Se méfier des œuvres faciles</p>	<p>« enseigne »</p> <p>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)</p> <p>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)</p> <p>Serge : l'art dissident, l'art rébellion (294SD 14 sept 2011)</p> <p>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</p> <p>Manon : croyance figuratif plus facile</p>
<p>Mots clefs :</p> <p>ATTITUDE : L'œuvre rend curieux</p> <p>TOLERANT</p> <p>Rapprochement avec l'éducation / SENSIBLE = éduquer « l'œil »</p>	<p>Stéphanie : curiosité</p> <p>Layla : l'œuvre rend curieux, l'œuvre complète notre formation, notre conception, notre œil, les œuvres nous éclairent sur les notions plastiques</p>
<p>Mots clefs :</p> <p>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</p>	<p>CONTEMPORAIN (qui se remet en question en permanence</p> <p>Huguette : persuadée qu'il y a des savoirs pour comprendre quelque chose, essaie de changer cette conception, avec la formation</p> <p>Manon : le risque avec le figuratif, réfléchir à la trop grande facilité de certaine œuvre</p> <p>Gaëlle : « ils aiment pas l'art contemporain, parce qu'ils en ont peur » (47GD 11 juillet 2012)</p>
<p>Mots clefs :</p> <p>Grandes question de l'art</p>	<p>Christine : l'enseignant doit réfléchir et questionner les grands questions ; les élèves apprennent à construire leur propre conception de l'art</p>
<p>Mots clefs :</p> <p>Le figuratif et l'abstraction</p> <p>Deux exemples souvent cités</p> <p>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)</p>	<p>Les codes du figuratif ne sont pas ceux de m'abstraction (Greenberg par exemple sur l'œuvre de Rothko)</p> <p>Layla : dans l'abstraction il y a toujours une part de réalité</p> <p>Nathalie : les élèves tombent souvent dans des conceptions toutes faites, pour que ce soit beau, par exemple il faut que ça ressemble quelque chose.</p>

Mots clefs : MONDE / HUMANITE Les œuvres une ouverture sur l'extérieur, sur le monde, œuvre humanité, culture légitime	Stéphanie : porte sur le monde Philippe : trace de l'humanité Gaëlle : l'œuvre nous guide dans l'apprentissage du monde, les artistes nous accompagnent dans cette tâche.
--	---

11.4 Synopsis des résultats des 12 analyses, selon l'Axe 3 : Éléments de savoirs et de savoir faire professionnels

TRACES EXPERIENCES / RAPPORT A L'ŒUVRE / GESTE PROFESSIONNEL / PRATIQUE PEDAGOGIQUE / ARTS PLASTIQUES / DIDACTIQUES : EXPERIENCES DE REFERENCE / TRANSFERER ELEVES

Mots clefs : 1 CHOIX Que faut-il choisir ? qu'est-ce qui relève des décisions de l'enseignante ? 2 Les VARIABLES Sur quels critères faire ces choix ? 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.	CRITERES 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) 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) Stéphanie : le choix des œuvres dépend des objectifs et liaison incompressible entre choix des œuvres et objectifs pédagogiques 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 VARIABLES=MEDIUM Gaëlle : le choix primordial, changer de ce que l'on voit, la vidéo un médium intéressant, varier les médiums (ludique) Le médium comme outil et dispositif didactique (=ce que permet le videoproj) 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
--	---

	<p>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</p> <p>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.</p> <p>Ludivine : Ludique, choix en fonction d'objectifs, éviter toujours de montrer la même chose : la peinture. Elle travaille sur le film d'animation : on y découvre le sens et la valeur de « travail » : lent, long, difficile, mais plaisant et prenant et un résultat pour soi.</p> <p>Layla choisir des œuvres qui portent des messages (adolescents)</p>
<p>Mots clefs : Les réseaux d'œuvres (en fait l'œuvre n'est jamais isolée, mais des réseaux qui constituent l'unité fonctionnelle) Mettre en réseau</p>	<p>Gaëlle : Crée de la culture Christine : facilite le travail notionnel de l'enseignant Serge : Penser en qualité et en quantité, donc s'appuyer sur les réseaux d'œuvres Nathalie : les réseaux d'œuvres Huguette : sur le portrait permet d'aller plus loin Isabelle : les réseaux servent à construire des problématiques en arts plastiques et les références artistiques étoffent la culture des élèves. Philippe : les réseaux d'œuvres construisent de la culture Layla : les réseaux permettent de comprendre mieux l'art, mais il faut accepter que le temps est nécessaire</p>
<p>Mots clefs : Matérialité de l'œuvre (existence de l'œuvre vraie) Toucher l'œuvre Mettre au contact de l'œuvre objet matériel (les œuvres d'art sont d'abord des objets matériels, même conceptuelles)</p>	<p>Stéphanie : aller voir des œuvres réelles pour travailler cet aspect de l'œuvre. 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) 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. Ludivine : le musée est à tout le monde, il faut y aller.</p>
<p>Mots clefs : Un rôle moteur des enseignants dans la rencontre avec les œuvres</p>	<p>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 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 ? expliciter ses intentions ? commenter les</p>

	savoirs explicitement ?
<p>Mots clefs : UTILISER LES RESSOURCES PROFESSIONNELLES le choix d'outils professionnels Liens avec: Les programmes / injonctions Programmes en transparence : Arts plastiques école / collègues Histoire des arts</p>	<p>Philippe : programmes de solides outils, ils sont enrichis de la didactique des arts plastiques</p> <p>Serge : Philippe Gaëlle accompagne sur l'histoire des arts 1) choix de contenus 2) accompagnement = action en direct, mais laquelle : expliquer, donner des références, trouver des pistes de séquences?</p>
<p>Mots clefs : LIEN ENTRE RECEPTION ET PRODUCTION</p>	<p>Nathalie : la pratique plastique est un médiateur de l'œuvre (air d'Espira). Layla Francisca</p>
<p>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</p>	<p>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</p>
<p>Mots clefs : La pratique plastique un savoir important de la discipline : expérimentation Sortir dilemme : pratique / technique</p> <p>Les notions plastiques à découvrir et faire découvrir par les élèves Didactique</p> <p>Confrontation de disciplines</p>	<p>Stéphanie : mettre les élèves dans l'expérimentation permet à l'enseignant d'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</p>

à déplacer vers didactique	<p>de ».</p> <p>Philippe : les outils numériques entraînent des savoirs nouveaux qu'il faut prendre en compte.</p> <p>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.</p> <p>Ludivine : la verbalisation permet de faire passer le vocabulaire de la discipline. La pratique plastique analysée permet d'aller plus loin dans l'expérimentation.</p> <p>Stéphanie, Nathalie : Sciences et arts s'épaulent ; ce que la science peut faire pour l'œuvre ou inversement</p>
<p>Mots clefs :</p> <p>Modalités de présentation des œuvres : faire rencontrer l'œuvre dans le lieu</p> <p>Raconter une Histoire</p> <p>Trouver des modes présentation de l'œuvre</p> <p>Modalité de présentation de l'œuvre</p> <p>Œuvre réceptacle d'une histoire personnelle.</p>	<p>Stéphanie, Cathy</p> <p>Mettre en situation d'attention les élèves (ECOUTE, ATTENTION)</p> <p>Huguette : le musée un lieu d'émerveillement, extraordinaire</p> <p>Manon fait raconter une histoire (MEDIATION)</p> <p>Philippe : la modalité de présentation des œuvres dépend du choix des œuvres et de la place qu'on leur accorde. (MISE EN SCENE)</p> <p>Ludivine : cherche à mettre en avant les œuvres en créant une modalité de présentation (tableau, rien).</p> <p>Laisse les œuvres à la portée des élèves, imprégnation</p> <p>Les adultes étudiants futurs enseignants n'y arrivent pas</p>
<p>Mots clefs :</p> <p>Déconstruire l'œuvre</p>	<p>Isabelle : déconstruire influence la dimension pédagogique du travail de l'enseignant, on y trouve des pistes</p> <p>Francisca</p>
<p>Mots clefs :</p> <p>Médiation des œuvres</p> <p>Un médiateur</p> <p>Un enseignant un passeur : ce qu'ils disent du rôle de l'enseignant = du « geste professionnel principal » dont</p>	<p>Manon : rôle important du médiateur, aspect ludique, actif, il est passeur ; modalité, mode, stratégie,</p> <p>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).</p> <p>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.</p> <p>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</p> <p>Serge : rôle de l'enseignant conducteur entre création-autonomie-citoyenneté.</p> <p>Nathalie : rôle primordial de l'enseignant</p> <p>Huguette : rôle de l'enseignant amener les élèves au musée faire en sorte que les élèves adhère, entre dans le</p>

	<p>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,</p>
<p>Mots clefs : 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</p>	<p>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</p>
<p>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</p>	<p>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.</p>

11.5 Synopsis des résultats des 12 analyses, selon l'Axe 4 : Éléments attestant de réflexivité et de créativité

<p>PRINCIPE PRINCIPE 1) préparer en amont sérieusement et les contenus, et la démarche, « préparer pour soi-même, commencer par regarder les œuvres soi-même » S'adapter : tout d'abord construire sa séquence »</p> <p>PRINCIPE 1bis ; nourrir, prévoir des apports, ne pas laisser les élèves devant les œuvres sans rien, outiller, Placer les œuvres, les déposer, mettre à disposition, organiser</p>	<p>Stéphanie : Ajustement permanent, lâcher prise pour rebondir, ne garder qu'un fil Serge : Travailler les consignes, pour plus accompagner la pratiques plastiques des élèves et qu'ils puissent choisir les œuvres pour leur production. Christine : lâcher prise, savoir réorienter en permanence Cathy : c'est l'imprévu qui fait changer l'enseignant, être très proche des élèves, pour sentir le tournant, ne pas rater ça. Isabelle : des incidents parfois déroutent l'enseignant (David de Michel Ange) Layla : parfois imprévu des enseignants, qui ne se lâchent pas assez, avoir confiance dans les services éducatifs. Penser à varier les pratiques plastiques autour des œuvres, pas que dessiner, écrire aussi. Serge : Rechercher de l'autonomie, donner énormément d'œuvres à disposition, donner un accès facile aux œuvres</p>
---	--

la possibilité de voir les œuvres	les revues par exemple.
<p>PRINCIPE 2) observer les élèves tenir compte des élèves, savoir observer les élèves Regarder les élèves autrement déplacer vers PRINCIPE 2 Mettre les élèves en action : tâches / activités précisées par consignes et contraintes PRINCIPE 2bis) laisser agir</p>	<p>Gaëlle : Les lieux de l'œuvre sont des lieux neutres et permettent de voir autrement les élèves. PRINCIPE 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. Philippe : En faire des amateurs éclairés, mettre les élèves en action Serge Stéphanie : Leur laisser prendre en main la rencontre avec l'œuvre</p>
<p>PRINCIPE 3) Prendre en considération les élèves Leur apprendre à être critique L'enseignant s'adapte aux élèves Ecoute, singularité de la rencontre Donner la chance aux élèves : accéder aux œuvres PRINCIPE 4) Accepter qu'il y ait toujours quelque chose auquel on n'aura pas pensé : l'imprévu PRINCIPE 4bis) Se sortir de l'idée de résultat PRINCIPE 5) Etre flexible, Rebondir sur leurs travaux Orienter autrement, rester flexible prêt à changer, donc s'OUTILLER et s'ORGANISER, mais en restant ouvert</p>	<p>Isabelle : La pratique plus importante Christine Huguette : impliquer les élèves dans la rencontre, les rendre actif Gaëlle Layla Serge</p>

<p>Progression en tant qu'enseignant auto développement personnel et professionnel : conscience qu'en ont les acteurs ? DONC font le constat qu'ils ont développé les attitudes suivantes</p> <p>A Fier, image de soi positive Se sortir de l'idée d'incompétence Satisfait</p> <p>B Enthousiaste énergie</p> <p>C culture se cultiver, être cultivé sans complexe Appropriation des œuvres</p> <p>D Indépendance Travailler sur des modèles existant pour mieux s'en soustraire</p> <p>E Oser, s'autoriser</p>	<p>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 exigeant et difficile, prenant. Acquérir des connaissances facilite le travail Ludivine est fière de transmettre aux élèves des clefs pour la rencontre de l'œuvre</p>
<p>F 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</p>	<p>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</p>

<p>Conscience et Reconsidération des blocages</p> <p>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 ?</p>	<p>Philippe : les programmes peuvent bloquer savoir s'en départir</p> <p>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</p> <p>Stéphanie, Francisca, Ludivine, Hugnette, Nathalie : échapper à « à la manière de », parce que il y a appauvrissement des productions des élèves.</p> <p>Layla : la rencontres avec les œuvres toujours un combat</p> <p>Hugnette : sortir du « à la manière de » un vrai renouveau, la formation un bien</p> <p>Ludivine : pour sortir du à la « manière de », les réseaux d'œuvres, ils amènent de la culture</p>
--	---

TABLEAU DES DILEMMES, NEGOCIATIONS, AJUSTEMENTS DU PROFESSEUR

Dominique BUCHETON, DES DILEMMES, NEGOCIATIONS, AJUSTEMENTS DU PROFESSEUR	
<p>Gestion du temps et contrat</p> <p>Assurer le déroulement du plan du cours Le mener jusqu'au bout sans modification Pas de modification de contrat didactique et de communication, initial</p>	<p>Accepter et s'attarder Changer l'ordre Eliminer des questions En ajouter d'autres Renégocier le contrat</p>
<p>Enrôlement et relation aux élèves</p> <p>Maintenir le plus grand nombre d'élèves en activité Travailler sur la scène collective Être au tableau devant les élèves D'adresser aux élèves uniquement comme à des sujets scolaires Être sur le registre cognitif</p>	<p>Accepter les décrochages partiels ou complets S'intéresser prioritairement à quelques élèves Intervenir sur plusieurs scènes Se déplacer derrière les élèves Prêter de l'attention à leur insertion socio-scolaire, à leur identité scolaire (personnelle, leur histoire scolaire) Travailler à la construction de la relation Ens-El. Travailler sur le registre psychoaffectif</p>
<p>Les choix des savoirs</p> <p>Privilégier les enjeux cognitifs déclaratifs la construction de notions au travers des tâches Privilégier des savoirs communs, académiques</p>	<p>Privilégier les enjeux procéduraux, les habiletés, le faire Accepter les savoirs intermédiaires, émergents, provisoires Privilégier les savoirs singuliers (expérience, stratégies,</p>
<p>Modes d'enseignement</p> <p>Privilégier l'enseigner: parler beaucoup, expliquer, exposer, montrer Problématiser soi-même Institutionnaliser soi-même Importance de l'évaluation Guider beaucoup, Tout contrôler</p>	<p>Parler le moins possible Privilégier l'activité, action de l'élève Faire manipuler, Faire problématiser, Faire reformuler Faire synthétiser, Faire institutionnaliser, Faire débattre, faire naître des conflits de signification Étayage, contrôle et validation par les pairs</p>
<p>Le rapport au langage</p> <p>Exiger des formes normées, académiques Ne valider que les formes achevées Le langage comme un vecteur de l'expression de la pensée achevée</p>	<p>Porter de l'attention aux formes verbales et écrites transitoires, intermédiaires / les remettre en travail Le langage comme processus cognitif</p>
<p>Le choix des tâches</p> <p>Privilégier les tâches ordinaires, routinières, convoquant des formes connues de résolution (les exercices</p>	<p>Privilégier les tâches déstabilisantes, développant de la créativité</p>
<p>Les instruments didactiques</p> <p>Privilégier un seul instrument didactique : support, mode de travail, type d'organisation et d'étayage, medium, etc.</p>	<p>Sont convoqués une multiplicité d'instruments didactiques</p>

TABLEAU PREPARATOIRE DES ANALYSES SUR QUATRE AXES

AXE DU SENSIBLE

AXE DU REFLECHI,

AXE DE L'AGIR PROFESSIONNEL ENSEIGNANT

AXE INTEGRE AU TROISIEME AXE, AXE DE LA REFLEXIVITE ET INCIDENT

13.1 Tableau de mise en œuvre de l'analyse Stéphanie

INITIALES	SR 25 MAI 2009, 27 JUIN 2009, 7 JUIN 2012
AXE 1 RAPPORT À L'ŒUVRE : SIGNES, OBJETS...	PREMIÈRES ŒUVRES : LE LOUVRE, ANTIQUITÉS, ARCHITECTURE (PALAIS DES PAPES, AVIGNON), VERSAILLES EMOTION, EMOTION PLAISIR ETRE À L'AISE AVEC LES ŒUVRES JE PEUX APPRENDRE DES ŒUVRES DÉCOUVRIR DE QUE L'ŒUVRE A DE SECRET, DE MYSTÈRE ACCÉDER FACILEMENT AUX ŒUVRES : LA FAMILLE, L'ÉCOLE (MISSION) ; DEVENIR CURIEUX, CONSTITUER UNE CULTURE PERSONNELLE
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 PLUSIEURS 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 DEMANDE 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 ARGENT, MAIS ELLE DIT QU'ELLE Y VA AU CULOT, VOIR LES ARTISTES ET LEUR PROPOSÉ CE QU'ON A : EXEMPLE AVEC L'ARTISTE QU'ELLE SOLLICITE : ÉPISODE 779 À 811
TÂCHES REMARQUÉES	DESSINER, DÉTAILLER, REGARDER DE PRÈS OBSERVATION TRÈS POUSSER EN PARALLÈLE AVEC LES OBSERVATIONS EN SCIENCES DIRE, PARLER, VERBALISER : ATTITUDE À AVOIR ATTENTION DE NE PAS AVOIR DE ROUTINE DE RENCONTRE : DÉSACRALISER, BANALISER LES RENCONTRES
ACTIVITÉS REMARQUÉES	LA PRIORITÉ LA PETITE GALERIE, UN OUTIL DE FORMATION POUR LES ENSEIGNANTS ET POUR LES ÉLÈVES ETRE 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
OCCURRENCES (MANUELLES + PARFOIS LOGICIEL TROPES©)	LA TROUILLE AU DÉBUT EMOTIONS DEVANT LES ŒUVRES RÉELLES, MAIS AVEC L'ARTISTE PLUS FORT ENCORE MAGIE DE L'ŒUVRE MANQUE « L'INTENTION » DANS LES PROGRAMMES ET CES PROGRAMMES AMÈNENT À ALLER VERS L'HISTOIRE DES ARTS LA PETITE GALERIE PERMET L'ACCUEIL DES APPRENTISSAGES C'EST UN TRAVAIL QUI SE FAIT EN ÉQUIPE ATTRAPER L'ŒUVRE PAR UN PETIT BOUT

13.2 Tableau de mise en œuvre de l'analyse Manon

INITIALES	MG MARS 2011
AXE 1 RAPPORT À L'ŒUVRE : SIGNES, OBJETS...	PREMIÈRE ŒUVRE : UN TABLEAU IMMENSE, CADRE SCOLAIRE ÉMOTION PLAISIR : PARTAGER, COMME UN CADEAU, LE CORPS OUTIL DE L'ÉMOTION LA RENCONTRE DOIT AVOIR DU SENS : ELLE EST TROP IDÉALISÉE
AXE 2 CONCEPTION PERSONNELLE DE L'ŒUVRE, DE L'ART ET DE L'HISTOIRE DE L'ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES...	L'ŒUVRE SE PARTAGE LE MUSÉE BEAUCOUP D'IDÉES REÇUES LE MUSÉE C'EST UN PATRIMOINE COMMUN, C'EST À NOUS TOUS DÉVELOPPER LE JUGEMENT DE GOÛT, MAIS AUSSI LE JUGEMENT CRITIQUE LE CORPS PARTICIPE AUSSI À LA RENCONTRE
AXE 3 MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, ...	VARIER LES ŒUVRES AIDER, ACCOMPAGNER : MÉTIER DE MÉDIATEUR, NE PAS ATTENDRE DE RÉPONSES SPÉCIFIQUES, TOUT EST POSSIBLE LE FIGURATIF : LES ENSEIGNANTS PRÉFÈRENT PAR CE QUE C'EST TOUJOURS LA RESSEMBLANCE AVEC LA RÉALITÉ, ACCOMPAGNER LES SAVOIRS SUR L'ŒUVRE.
AXE 4 RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS EVÉNEMENTS ET EXTRAITS DE VERBATIM	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) PARLER MOINS, LAISSER PLUS FACILEMENT LA PAROLE AUX ÉLÈVES L'ART FIGURATIF CONTRE L'ART ABSTRAIT : LES ÉTUDIANTS PENSENT QUE LES ÉLÈVES VOIENT COMME EUX, C'EST À DIRE QU'ILS NE SAVENT PAS QUOI DIRE DEVANT L'ARAIGNÉE DE G RICHIER, MAIS LES ÉLÈVES EUX EN FAIT NE DISENT PAS GRAND-CHOSE SUR UNE ŒUVRE FIGURATIVE, ILS SONT PLUS LOQUACES SUR DES ŒUVRES ABSTRAITES, QUI DÉLIENT L'IMAGINAIRE. LES PETITS ENFANTS GITANS QUI SONT PLUS SENSIBLES, ILS PASSENT DEHORS LEUR VIE, ILS SAVENT MIMER DES ÉMOTIONS.
TÂCHES REMARQUÉES	<i>SPÉCIFIQUES</i> OBSERVER, REGARDER, DÉCRYPTER REGARDER DES ŒUVRES DIFFICILES : L'ARAIGNÉE, BEAUCOUP À DIRE, ŒUVRE PLUS FIGURATIVE PLUS DIFFICILE, PARCE QUE TROP D'ÉVIDENCE, PAR FORCÉMENT SE POSER DES QUESTIONS ATTENTION AUX RÉACTIONS D'ADULTES DEVANT DES ŒUVRES (GERMAINE RICHIER PAR EXEMPLE) : PENSER TÂCHES ENFANTS ET RÉACTIONS ENFANTS
ACTIVITÉS REMARQUÉES	<i>SPÉCIFIQUES</i> MIMER DES ÉMOTIONS DÉCRIRE PRODUIRE, ATELIERS QUI SUIVENT LES EXPOSITIONS VOIR, REVOIR, RE-REGARDER... DÉVELOPPER LE JUGEMENT CRITIQUE ÊTRE AUTONOME DANS LE MUSÉE, ALLER OÙ ON VEUT, VOIR CE QU'ON VEUT, SAVOIR QUOI FAIRE AU MUSÉE
OCCURRENCES (MANUELLES + PARFOIS LOGICIEL TROPES©)	<i>REMARQUABLES</i> LA PART D'IMAGINATION, DE PLAISIR ET D'INUTILITÉ D'UNE ŒUVRE EN TANT QUE FUTURS ENSEIGNANTS SENTEZ VOUS PLUS À L'AISE, VENEZ POUR LE PLAISIR MÉDIATEUR DOIT PENSER AU LUDIQUE NE PAS ÊTRE PASSIF DEVANT LES ŒUVRES C'EST TERRIBLE S'IL N'Y A PAS DE PLAISIR PAR FORCÉMENT SE POSER DES QUESTIONS, EST-CE QU'ON SE POSE DES QUESTIONS SUR CE QU'ON ÉCOUTE EN MUSIQUE, QUI EST L'AUTEUR, CE QU'IL A FAIT, CE QUE ÇA DIT, ET POURQUOI IL L'A FAIT : NON ON ÉCOUTE

13.3 Tableau de mise en œuvre de l'analyse Gaëlle

INITIALES	GD MAI 2011, 11 JUILLET 2012
AXE 1 RAPPORT À L'ŒUVRE : SIGNES, OBJETS...	PRÉCISION DU VOCABULAIRE POUR EN PARLER PLAISIR ET ÉMOTIONS, TRANSMETTRE CETTE ÉMOTION LA RENCONTRE QUELQUE CHOSE DE NON PALPABLE, FLUIDE, COMME UN FLUIDE
AXE 2 CONCEPTION PERSONNELLE DE L'ŒUVRE, DE L'ART ET DE L'HISTOIRE DE L'ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES...	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
AXE 3 MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, ...	MÉDIATION, MAÎTRISER, ORGANISER LA RENCONTRE, FAVORISER LA RENCONTRE

AXE 4 RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS	LE PAS EST FRANCHI QUAND ON PASSE DE REGARDER À ESSAYER DE COMPRENDRE ÉVITER LES ROUTINES
ÉVÉNEMENTS ET EXTRAITS DE VERBATIM	DES JEUNES ET LEUR ENSEIGNANT VENUS « CASSER LA GUEULE À L'ART CONTEMPORAIN ». PERTE DE REPÈRE DANS UNE ŒUVRE, PEUR DE S'Y PERDRE, TRÈS IMPRESSIONNÉE: LE BROUILLARD VERT DE JANSSENS, « PEUR », « INQUIÉTUDE », « ÉMOTIONS VIVES » (GAËLLE EST ENFERMÉE DANS UNE ŒUVRE DE ANN-VERONICA JANSSENS)
TÂCHES REMARQUÉES	SPÉCIFIQUES PARLER DU PLAISIR, POUR DIRE COMMENT ON LE RESSENT
ACTIVITÉS REMARQUÉES	SPÉCIFIQUES PRATIQUER C'EST DONNER UNE MATÉRIALITÉ À LA RENCONTRE : ATELIERS LA PRATIQUE PLASTIQUE DEVANT LES ŒUVRES OFFRE UN OUTIL ; L'ŒUVRE AMÈNE DES OUTILS PLASTIQUES AUXQUELS ON N'AURAIT PAS PENSER.
OCCURRENCES REMARQUABLES (MANUELLES + PARFOIS LOGICIEL TROPES©)	LA RENCONTRE EST PLUS FACILE QUAND ON ENTRE DANS LES ŒUVRES (PHYSIQUEMENT) ON NE PEUT PAS REPROCHER À DES ENSEIGNANTS DE VENIR AU LAC, MÊME S'ILS N'Y CONNAISSENT RIEN

13.4 Tableau de mise en œuvre de l'analyse *Christine*

INITIALES	CC 10 SEPTEMBRE 2011, 5 JANVIER 2012, 20 JUIN 2012
AXE 1 RAPPORT À L'ŒUVRE : SIGNES, OBJETS...	RAPPORT D'ENFANCE, DE JEU, (JOUET POUR FAIRE DU POLLOCK), S'APPUYER SUR DES TEXTES OFFICIELS POUR RENCONTRER DES ŒUVRES. LES PREMIÈRES ŒUVRES RENCONTRÉES EN FORMATION, RIEN AU LYCÉE. UNE AMIE QUI PEINT ET DONT ELLE SUIT LE TRAVAIL. ÊTRE À L'ÉPREUVE DE L'ŒUVRE, SE MESURER À L'ŒUVRE (NE PAS SAVOIR DESSINER)
AXE 2 CONCEPTION PERSONNELLE DE L'ŒUVRE, DE L'ART ET DE L'HISTOIRE DE L'ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES...	APPRENDRE EN MÊME TEMPS QUE LES ÉLÈVES DONNER AUX ÉLÈVES POUR QU'ILS CONSTRUISSENT EUX AUSSI UNE IDÉE DE LA CULTURE, LE MUSÉE LIEU DE DISCERNEMENT DU BEAU APPRENDRE À DIRE CE QU'ON COMPREND DE L'ŒUVRE, (SANS DIRE N'IMPORTE QUOI ?) FUSION DU BEAU ET DU TECHNIQUEMENT BIEN FAIT, TRÈS DOMMAGEABLE POUR LES ÉLÈVES TRAVAILLER LA DÉMARCHÉ DE L'ARTISTE
AXE 3 MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, ...	MANIPULER, FAIRE PRATIQUER LES ŒUVRES FONCTIONNENT PAR RÉSEAU, TROUVER CES RÉSEAUX POUR COMPRENDRE CHERCHE LA RECONNAISSANCE DES COLLÈGUES PAR RAPPORT À SA DISCIPLINE, S'IMPLIQUER BEAUCOUP, POUR LES ÉLÈVES, POUR LES COLLÈGUES. ACCEPTER SA PLACE, SES COMPÉTENCES. ESSAYER, TOUJOURS ! TRAVAILLER CONSIGNE/CONTRAINTÉ ; CRÉER DES RÉSEAUX D'ŒUVRES, DE LA COHÉRENCE ; GÉRER LA DIVERSITÉ ET RÈGLES DE TRAVAIL PRISE EN COMPTE DES IDÉES DES ÉLÈVES (CONSTRUIRE L'AUTONOMIE) ÉVALUER LES TRAVAUX DES ÉLÈVES
AXE 4 RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS	RECU : PLUS TRAVAILLER SUR LE STATUT DES IMAGES, LES REPRODUCTIONS MESURE CETTE CONSCIENCE ET CETTE PRISE DE RECU DEPUIS TOUT LE TEMPS, « TOUJOURS ÉTÉ COMME ÇA, MOI » CHERCHE UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT, CELUI D'ISABELLE LUI CONVIENT, ELLE CHERCHE À LUI RESSEMBLER, TOUT EN TROUVANT SON CHEMIN PROFESSIONNEL ON NE ME L'A PAS DONNÉ, À MOI, ÇA ! ALORS LEUR DONNE ! IL Y A DE L'INQUIÉTUDE DANS LE FAIT DE NE PAS SAVOIR, APPRENDRE À GÉRER QUE LES CONNAISSANCES ON NE LES A PAS TOUTES. DONNER DE L'AUTONOMIE ET DONNER DE QUOI CONSTRUIRE CETTE AUTONOMIE, MAIS ÉQUILIBRE À TROUVER ENTRE TROP DONNER D'AUTONOMIE (BAZAR) OU TROP GUIDER (NE PEUVENT PLUS BOUGER) UNE PETITE BOITE DE CALLIGRAPHIE APPORTÉE PAR UN ÉLÈVE, PRIS COMME UNE PETITE ŒUVRE D'ART, COMME UN PETIT OBJET D'ART, OBJET PRÉCIEUX LES ÉLÈVES ONT ENCORE DANS LA TÊTE LE FAIT QUE LES ARTS PLASTIQUES RESSEMBLENT AU TRAVAIL MANUEL, (CULTURE OU ESPRIT DES PARENTS, PEUT-ÊTRE) LES ŒUVRES LES SURPRENNENT (67 JANVIER 2012)
TÂCHES REMARQUÉES	SPÉCIFIQUES FAIRE CHANGER LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES, EN LES OBLIGEANT À DÉTAILLER LE TRAVAIL
ACTIVITÉS REMARQUÉES	SPÉCIFIQUES PARALLÈLE ENTRE HISTOIRE DES ARTS ET ARTS PLASTIQUES, FAIRE DES PONTS PRATIQUE PLASTIQUE : TENTER, EXPÉRIMENTER ; RENDRE AUTONOMES LES ÉLÈVES
OCCURRENCES REMARQUABLES (MANUELLES + PARFOIS LOGICIEL TROPES©)	« À QUOI ÇA ME SERT DE SENTIR LE SABLE CHAUD SOUS MES PIEDS, SI J'AI PAS MARCHÉ DEDANS PIEDS NUS... » C'EST LE MOMENT OÙ JAMAIS AVEC L'HISTOIRE DES ARTS ALORS LÀ ILS FONT DES LIENS ETC., ...POUR QU'ILS RECHERCHENT DES ŒUVRES QUI LES INTÉRESSENT DÉJÀ ! CURIOSITÉ 112CC 20 JUIN 2012 LA MODE VAN GOGH

13.5 Tableau de mise en œuvre de l'analyse Serge

INITIALES	SD 14 SEPTEMBRE 2011, (SOUTENANCE DE MEMOIRE 28 SEPTEMBRE 2011) 20 JUIN 2012,
AXE 1 RAPPORT À L'ŒUVRE : SIGNES, OBJETS...	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)
AXE 2 CONCEPTION PERSONNELLE DE L'ŒUVRE, DE L'ART ET DE L'HISTOIRE DE L'ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES...	L'ART COMME UN OUTIL DE RÉBELLION, UNE ARME DE RÉBELLION « JE CROIS VRAIMENT À L'ART VISUEL » ; IL CROIT EN LE POUVOIR POUR LES ARTS VISUELS DE FAIRE QUELQUE CHOSE POUR LES ÉLÈVES. (Cf. RAPPORT À L'ART) DÉFINITION À LUI DE L'ŒUVRE PAR LA DISTINCTION AVEC LA PRODUCTION DE L'ÉLÈVE CONCEPTION DE L'ART : L'ART SERT À DES RELATIONS INTERPERSONNELLES LE BEAU : COMMENT JUGER SON TRAVAIL, APPRENDRE À LE JUGER AVEC LES AUTRES, RELATION AUX AUTRES
AXE 3 MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, ...	FAIRE DES CHOIX BLOCAGES DES COLLÈGUES 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 »
AXE 4 Réflexivité et incidents ÉVÉNEMENTS ET EXTRAITS DE VERBATIM	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 globale : mais s'il y a trop d'agitation (avant j'arrêtais), maintiennent il fait autrement il n'annule pas. Trouver auprès des artistes ou dans les sources artistiques des résonances 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. »
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 AFFRONTÉ APRÈS LES AUTRES : ACTIVITÉ DE MISE EN CONFIANCE FACE À L'ENSEIGNANT : PARLER DES ŒUVRES ÇA SERT À ÇA.
OCCURRENCES REMARQUABLES (MANUELLES + PARFOIS LOGICIELLES TROPES©)	AUTONOMIE, LE CHOIX DÉSORDRE SILENCE

13.6 Tableau de mise en œuvre de l'analyse Cathy

INITIALES	CM 11 JANVIER 2012
AXE 1 RAPPORT À L'ŒUVRE : SIGNES, OBJETS...	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 INTÉGRÉ LA PRATIQUE, LA MANIPULATION CONSERVER SON CÔTÉ ENFANTIN QUAND ELLE RENCONTRE UNE ŒUVRE

AXE 2 CONCEPTION PERSONNELLE DE L'ŒUVRE, DE L'ART ET DE L'HISTOIRE DE L'ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES...	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 L'ÉMOTION COMME CENTRE DE LA RELATION À L'ŒUVRE, L'ART DONNE DE L'ÉMOTION
AXE 3 MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, ...	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
AXE 4 RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS ÉVÉNEMENTS ET EXTRAITS DE VERBATIM	LE BOULOT, IL EST EN BACKGROUND SE RISQUER À LA LECTURE D'ŒUVRE, D'ABORD UNE RENCONTRE SE FAIT DANS LA PRATIQUE, PRÉPARER PAR LA PRATIQUE SI ELLE CONNAÎT LA TECHNIQUE ELLE PENSE QU'ELLE SERA TROP RIGIDE, ET ESSAIERA DE RESPECTER LA TECHNIQUE, MAIS SI ELLE NE CONNAÎT PAS, COMME ELLE N'A PAS D'APRIORI, ALORS ELLE AUTORISE ET S'AUTORISE À DES EXPÉRIMENTATIONS, DONC IL ARRIVE DES TROUVAILLES PAR LES ÉLÈVES. ELLE LAISSE LES ÉLÈVES PLUS LIBRES. LES EXPÉRIMENTATIONS DEVANT LES ŒUVRES DE MAILLOL, TOUCHER LES FESSES, LES SEINS, LE CORPS, MAIS EN MÊME TEMPS, C'EST TOUCHER LA MATIÈRE DE LA SCULPTURE, TOUCHER LA MATIÈRE ET RÉAGIR, RIGOLER, SE RÉGALER DEVANT LES ŒUVRES AH MONSIEUR MONET, EN VOYANT PIET MOGET
TÂCHES SPÉCIFIQUES REMARQUÉES	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
ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES REMARQUÉES	ALLER AU MUSÉE ALLER VOIR DES ŒUVRES SE DÉPLACER POUR ALLER VOIR LES ŒUVRES. TRAVAILLER DEVANT LES ŒUVRES POUR APPRENDRE À SE SOUVENIR ; BOUGER POUR TROUVER DES SOLUTIONS POUR COMPRENDRE LES ŒUVRES
OCCURRENCES REMARQUABLES (MANUELLES + PARFOIS LOGICIEL TROPES©)	LA TROUILLE, SE RÉGALER, PRENDRE PLAISIR PATOUILLER, SENSORIEL, MAGIQUE JE SUIS UNE BRICOLEUSE

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 SOUVIENT 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 CONNAÎT. 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 ÉTAIT PLUS JEUNE, À L'ÉCOLE (PEUT-ÊTRE, ON NE SAIT PAS SI ELLE A ÉTÉ EN CONTACT AVEC DES ŒUVRES), ELLE TROUVE DES RESSOURCES DANS CE QU'ELLE A FAIT EN FORMATION : ELLE S'EST RATRAPÉE À CE MOMENT-LÀ. LES EXPÉRIMENTATIONS DANS LA COUR DE RÉCRÉATION AVEC LES PETITS ÉLÈVES DE MS, POUR FAIRE ENTRER DE L'AIR DANS LES BOUTEILLES ET SACHETS PLASTIQUES.
TÂCHES SPÉCIFIQUES REMARQUÉES	DÉCOUPER, TAILLER LES ŒUVRES DESSINER DEVANT LES ŒUVRES, AVEC LES REPRODUCTIONS

	<i>FAIRE UN TRUC AVEC ALIX</i>
<i>ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES REMARQUÉES</i>	<i>ALLER AU MUSÉE ALLER VOIR DES ŒUVRES RÉGULIÈREMENT (CALENDRIER GÉO) SE DÉPLACER POUR ALLER VOIR LES ŒUVRES. TRAVAILLER DEVANT LES ŒUVRES POUR APPRENDRE À SE SOUVENIR ; BOUGER POUR TROUVER DES SOLUTIONS POUR COMPRENDRE LES ŒUVRES</i>
<i>OCCURRENCES REMARQUABLES (MANUELLES + PARFOIS LOGICIEL TROPES©) EXTRAITS</i>	<i>OSER CROIRE ESSAYER BLAGUEUR</i>

13.8 Tableau de mise en œuvre de l'analyse *Huguette*

INITIALES	HL 7 MARS 2012
AXE 1 RAPPORT À L'ŒUVRE : SIGNES, OBJETS...	SE NOURRIR DES ŒUVRES : LES ÉMOTIONS, LA SENSIBILITÉ (RAPPORT AUX ŒUVRES ÉMOTIONS 351) CONSERVE SON ESPRIT D'ENFANT : RAPPORT AUX RENCONTRES AVEC LES ŒUVRES OU AUX RÉFÉRENCES RAPPORT À L'ART : SOCIALISATION DES ENFANTS PAR EXEMPLE PREMIÈRE CHOSE EN COMMUN AVEC SON MARI, CATHÉDRALE EST ALLÉE VOIR DES EXPOSITIONS, UN TRÈS GRAND BESOIN AUJOURD'HUI
AXE 2 CONCEPTION PERSONNELLE DE L'ŒUVRE, DE L'ART ET DE L'HISTOIRE DE L'ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES...	ENCADRE, MET EN SCÈNE LES ŒUVRES, PRÉSENTATION DANS UN CADRE, PAS BANALISER L'ŒUVRE A UN RÔLE SOCIAL : PARTAGER, OFFRIR, ŒUVRE CADEAU MISSION DE L'ART FAIRE DÉCOUVRIR LE MONDE
AXE 3 MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, ...	PEU CONFIANCE EN ELLE, DÉSIR D'APPRENDRE POUR TRANSMETTRE CHERCHE L'AUTONOMIE DES DOCUMENTS POUR ACCOMPAGNER IL DOIT LAISSER FAIRE LES ÉLÈVES
AXE 4 RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS ÉVÈNEMENTS ET EXTRAITS DE VERBATIM	LE VOCABULAIRE DONNE UNE AUTRE DIMENSION UNE AUTRE VALEUR AU TRAVAIL DES ÉLÈVES : EXEMPLE DU FOND ET DE LA FORME (TERME TECHNIQUE) ELLE S'EST FORMÉE EN PARALLÈLE DES ÉTUDIANTS QU'ELLE ACCOMPAGNAIT DANS LEUR PROPRE FORMATION À L'IUFM LE DÉTAIL DU BOL, CHANGEMENT DE FORMAT ET HABITUDE DE VOIR DE LA PEINTURE, HUGUETTE LAISSE RÉFLÉCHIR LES ÉLÈVES ET MENER UNE SORTE D'ENQUÊTE DANS LE MUSÉE (221-223) « ... 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... » L'ŒUVRE DE CHAGALL, PLUS PETITE EN REPRODUCTION, INTERROGE LES ÉLÈVES QUAND ON PASSE À LA RÉALITÉ. « ...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... »
TÂCHES REMARQUÉES	<i>DÉCOUPER-PRODUIRE COLLER PEINDRE REGARDER LES ŒUVRES POUR EN TIRER DES ÉLÉMENTS À REPRODUIRE</i>
ACTIVITÉS REMARQUÉES	<i>TRAVAILLER DEVANT LES ŒUVRES, ENQUÊTER FAIRE DES HYPOTHÈSES TRAVAILLER À PARTIR DE RÉFÉRENCES CULTURELLES SUR PLACE DANS LE MUSÉE OBLIGER LES ÉLÈVES À SE DÉPLACER EN METTANT EN PLACE DES ACTIVITÉS DE COMPARAISON D'ŒUVRES OU DE RECHERCHE DE DÉTAIL AVANCER OU RECULER FACE À L'ŒUVRE (PAS COMPORTEMENT NATUREL) CHERCHER À AVANCER DES RÉFÉRENCES COHÉRENTES, PAS PLAQUÉES</i>
OCCURRENCES REMARQUABLES (MANUELLES + PARFOIS LOGICIEL TROPES©)	<i>TRÈS ENVIE DE PARTAGER CETTE VIBRATION TERRIBLEMENT CHOQUÉE SENSIBILITÉ À L'ART</i>

13.9 Tableau de mise en œuvre de l'analyse *Isabelle*

INITIALES	IS 20 JUIN 2012
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 DIGÈRE 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 LIÉS, DONC IMPORTANCE ENSEMBLE SE BATTRE METTRE EN AVANT L'ART, HOSTILITÉ DES ÉLÈVES DISPARAIT AVEC LE TEMPS PROCÉDURE D'ANALYSE, CONCEPTION DE L'ART : 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) EDUQUER L'ÉLÈVE, JUSTIFIER LA PLACE DE LA DISCIPLINE, TOUJOURS (FATIGUANT) DIGÉRER 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 PRODUCTIONS D'ÉLÈVES)
AXE 4 RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS ÉVÉNEMENTS ET EXTRAITS DE VERBATIM	ÊTRE DANS LA CRÉATION POUR CRÉER DES SÉQUENCES BOULIMIE À UNE ÉPOQUE ALLER AU MUSÉE, VOIR DES ŒUVRES, SE NOURRIR DES ŒUVRES AUJOURD'HUI RASSASIÉE ACCOMPAGNEMENT LE PLUS POSSIBLE DES ÉLÈVES VERS LA CRÉATION ET LA PRATIQUE PLASTIQUE POIDS DE L'INSTITUTION QUI DÉCIDE : « 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 ! » 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 ALPHABÉTIQUE, ISABELLE) « ... 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... »
TÂCHES REMARQUÉES	SPÉCIFIQUES ENVOYER LES ÉLÈVES À L'ORDINATEUR CHERCHER LEUR ŒUVRE OU VOIR L'ŒUVRE QU'ON LEUR DIT DE REGARDER POUR LEUR TRAVAIL PERSONNEL OBSERVER LES ŒUVRES AVEC LE VIDÉOPROJECTEUR : VOIR DES DÉTAILS REGARDER, COMPRENDRE LE GESTE, LA DÉMARCHE PAR LE GESTE
ACTIVITÉS REMARQUÉES	SPÉCIFIQUES FABRIQUER DES OUTILS POUR RENCONTRER LES ŒUVRES, DES DICTIONNAIRES D'ŒUVRES DES GRILLES DE TRAVAIL POUR ANALYSER (AVOIR DES CLEFS)
OCCURRENCES REMARQUABLES (MANUELLES + PARFOIS LOGICIEL TROPES©)	PASSION ÉMERVEILLEMENT ENTHOUSIASME DES ŒUVRES QUI TOUCHENT CRÉDIBILITÉ AUPRÈS DES ÉLÈVES (128 : « L'ŒUVRE A PRIS DE L'IMPORTANCE ET DE LA CRÉDIBILITÉ AUPRÈS DES ÉLÈVES » HOSTILE, BARRIÈRES, « ON ATTEND DE NOUS »

13.10 Tableau de mise en œuvre de l'analyse *Philippe*

INITIALES	PS 27 JUIN 2012
AXE 1 RAPPORT À L'ŒUVRE : SIGNES, OBJETS...	PREMIÈRE ŒUVRE LES NYMPHÉAS 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'APPORTE AUX ÉLÈVES CE QUE JE RESENS 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

	LE RAPPORT À L'ŒUVRE DANS UN MUSÉE, N'EST PAS FAIT POUR TRAVAILLER AVEC LES ÉLÈVES, LE RAPPORT À L'ŒUVRE DOIT ÊTRE PLUS RÉFLÉCHI
AXE 2 CONCEPTION PERSONNELLE DE L'ŒUVRE, DE L'ART ET DE L'HISTOIRE DE L'ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES...	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 LA FONCTION DE L'ŒUVRE : MAÎTRISE 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)
AXE 3 MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, ...	RÔLE DE L'ENSEIGNANT, PERMETTRE LA CULTURE, MODIFIER LE RAPPORT À L'ŒUVRE DES ÉLÈVES, MODIFIE CE RAPPORT SA MANIÈRE DE PENSER LES CHOSSES SUR SON PROPRE RÔLE DANS LA CLASSE : NE PAS ÊTRE PASSIF DEVANT LES ŒUVRES, ÉCRIRE, PRODUIRE, FAIRE QUELQUE CHOSE SE SOUCIER DE LA PLACE DE L'ŒUVRE DANS LA CLASSE
AXE 4 RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS ÉVÉNEMENTS ET EXTRAITS DE VERBATIM	PASSER DE L'AUTRE COTÉ COMME FORMATEUR, DIFFICILE NORMAL DE MONTRER DES ŒUVRES : ACCULTURATION DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES CHEZ LES ÉLÈVES IL FAUT PLUS QU'UNE RENCONTRE IL FAUT RÉFLÉCHIR D'AVANTAGE SUR CE QUE L'ŒUVRE APPORTE AUX ÉLÈVES, PLUS EN PROFONDEUR ACCEPTER QUE CE SOIT PAUVRE AU DÉPART, CONSTAT FAIT ALLER 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 ! » FAIRE 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, "AH C'EST BEAU QUOI !" »
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	VALORISER LES ACTIVITÉS PLASTIQUES ET LES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES DANS LES ACTIVITÉS PLASTIQUES LIÉES À LA RENCONTRE DE L'ŒUVRE TOUTES LES ÉTAPES DE L'EXPÉRIMENTATION TRAVAILLER EN COLLECTIF POUR RENDRE LE TRAVAIL PLASTIQUE PLUS COHÉRENT
OCCURRENCES REMARQUABLES (MANUELLES + PARFOIS LOGICIELS TROPES©)	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

13.11 Tableau de mise en œuvre de l'analyse Layla

INITIALES	LM 11 JUILLET 2013
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 CHOSSES 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, TRACES, REPÈRES...	CONCEPTION DE RENCONTRE/PRACTIQUE : 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 !

AXE 4 RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS <i>ÉVÉNEMENTS</i> ET EXTRAITS DE VERBATIM	NE PAS LAISSER LES ÉLÈVES DEVANT LES ŒUVRES SANS OBJECTIF ; DÉTOURNER LA PRATIQUE PLASTIQUE POUR AIDER À FAIRE ADVENIR LA SENSIBILITÉ, LA MONTRER AUX ÉLÈVES, AUX ENSEIGNANTS, QUI N'ONT PAS CONFIANCE (EN EUX, EN LES AUTRES) ; EXEMPLE L'ÉCRITURE ! ÉVÉNEMENT : UNE ŒUVRE QUI A BOULEVERSÉ LES ÉLÈVES (FILLES), PAR LES PAROLES DE LAYLA, QUI ACCOMPAGNE LA RENCONTRE AVEC UNE EXPLICATION QUI LES TOUCHENT (LA RÉVOLTE DES FEMMES VOILÉES) ! C'EST UNE INSTALLATION D'UNE ARTISTE IRANIENNE, QUE LAYLA TENTE DE METTRE À LA PORTÉE DE TROIS JEUNES FILLES, (CLASSE DE 4 ^{ÈME}). ELLE LES MOTIVE (À LA FOIS POLITIQUE ET SOCIAL), PAR LE SENS QU'APPORTE L'ŒUVRE DANS LA SOCIÉTÉ ! C'EST PLACER LES ÉLÈVES DANS UN CONTEXTE OÙ ILS SONT TOUCHÉS, MONTRER QUE ÇA A DE L'INTÉRÊT !
<i>TÂCHES</i> <i>REMARQUÉES</i>	<i>SPÉCIFIQUES</i> <i>FAIRE OU REFAIRE KA COULEUR DU CIEL AVEC LES PASTELS (MÉLANGER DES PASTELS), SANS INVENTER LA COULEUR MAIS EN REGARDANT LE MOTIF !</i>
<i>ACTIVITÉS</i> <i>REMARQUÉES</i>	<i>SPÉCIFIQUES</i> <i>PEINDRE LE MOTIF DE L'ŒUVRE OU TRAVAILLER SUR PLACE LES MOTIFS DE L'ŒUVRE !</i> <i>EXEMPLE LE TRAVAIL DE SON PÈRE, PIET MOGET : DEVANT LE PORT DE PORT-LEUCATE, LA LIGNE D'HORIZON.</i>
<i>OCCURRENCES REMARQUABLES</i> <i>(MANUELLES + PARFOIS LOGICIEL</i> <i>TROPES©)</i>	<i>COMPLEXITÉ</i> <i>L'ŒUVRE TOUCHE UNE PETITE CORDE</i> <i>LE LUDIQUÉ FAIRE ATTENTION À NE PAS TOMBER DANS L'ATTRACTION</i> <i>IL FAUT DONNER SA CHANCE À L'ŒUVRE DE VENIR À TOI.</i>

13.12 Tableau de mise en œuvre de l'analyse *Ludivine*

INITIALES	LA 23 DECEMBRE 2012
AXE 1 RAPPORT À L'ŒUVRE : SIGNES, OBJETS...	PREMIÈRE ŒUVRE : UN LIVRE D'ART DANS LA BIBLIOTHÈQUE DE LA MAISON FAMILIALE. PÈRE PAS ABSTRAIT, ELLE ENTRE EN CONTRADICTION, AVEC LES GOÛTS DE SON PÈRE, ELLE AIME L'ABSTRAIT ! SA MÈRE L'EMMÈNE AU MUSÉE DU LOUVRE : LA JOCONDE, PARCE QU'ON L'A VU QUE DANS LES LIVRES, LÀ 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, PRÉSERVER UN PEU DE L'ŒUVRE
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, MANIÈRE 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'AISE, CAR ILS ONT SOUVENT PEURS DE DIRE DES BÊTISES. IL FAUT DÉPASSER ÇA ! S'OPPOSE À LA CONCEPTION DE NÉGATION DE L'ART ABSTRAIT DE SON PÈRE, EN DONNANT AUX ÉLÈVES ACCÈS À L'ART ABSTRAIT, ELLE PENSE QUE CETTE MANIÈRE DE RÉFLÉCHIR SUR L'ART OUVRE L'ACCÈS À TOUS LES ÉLÈVES, NE LAISSE PAS D'ÉLÈVES SUR LE CHEMIN ; 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 RESSENTI, 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 RÉUSSIR, ON A VU LES AUTRES FAIRE (EXEMPLE 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 UN MUSÉE AMBULANT !
AXE 4 RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS <i>ÉVÉNEMENTS</i> ET EXTRAITS DE VERBATIM	UTILISER CE QUI NOUS A FORMÉS ! STABILITÉ DANS SON LIEU DE TRAVAIL, C'EST QUAND MÊME UN AVANTAGE, PERMET UN TRAVAIL PLUS SEREIN ! LA FIERTÉ, LA SATISFACTION DE VOIR DES EFFETS, DE POUVOIR OBSERVER CE QUI SE PASSE AUPRÈS DES ÉLÈVES. PAR EXEMPLE LORSQU'ILS PRENNENT PARTI, QU'ILS S'INTÉRESSENT, QU'ILS DISENT DES CHOSES INTÉRESSANTES. D'ABORD COMMENCER PAR DES ŒUVRES QU'ON CONNAIT, PLUS SIMPLE, PLUS FACILE, PLUS STABILISANT, APRÈS ON ACQUIERT DE LA CONFIANCE, ET ENSUITE ON OSE MONTRER N'IMPORTE QUOI MÊME SI ON NE CONNAIT, NI L'ARTISTE, NI L'ŒUVRE.

	COMPRENDRE AUTREMENT LES ÉLÈVES, FACE AUX ŒUVRES, ET SE METTRE SOI-MÊME À LA PRATIQUE POUR COMPRENDRE LES ŒUVRES ET COMPRENDRE LEUR PRATIQUE !
TÂCHES REMARQUÉES	SPÉCIFIQUES LANCER DES BILLES DANS LA PEINTURE, MÉLANGER LES COULEURS SANS LES TOUCHER, SANS TOUCHER LA FEUILLE ! PARLER DE L'ŒUVRE, LES DÉBUTS SONT DIFFICILES, DONC IL FAUT ACCEPTER CE « VIDE » ! ET LAISSER PARLER LES ÉLÈVES !
ACTIVITÉS REMARQUÉES	SPÉCIFIQUES PRATIQUE ARTISTIQUE IMPORTANTE ; LANCER DES BILLES, DANS LA PEINTURE, DES PIERRES PLATES DANS LA COULEUR, PAS MÊME CHOSE ; L'IDÉE EST DE LAISSER UNE TRACE ET DE MÉLANGER LA COULEUR ; TRAVAILLER AVEC D'AUTRES MÉDIUMS : COMME LE CAFÉ OU LE CHOCOLAT...
OCCURRENCES REMARQUABLES (MANUELLES + PARFOIS LOGICIEL TROPES©)	AVOIR LE RESSENTI PAS UTILE D'AVOIR DES MILLE ET DES CENT, POUR RENCONTRER ALLER AU MUSÉE (551)

13.13 Tableau de mise en œuvre de l'analyse *Francisca*

INITIALES	FL 19 MARS 2013
AXE 1 RAPPORT À L'ŒUVRE : SIGNES, OBJETS...	PÈRE DESSINATEUR, ŒUVRES DANS LA MAISON DEPUIS TOUTE PETITE LE RAPPORT À L'ART PASSE PAR LA PRATIQUE ; L'ATELIER EST INDISSOCIABLE DE LA PG, DONC DE LA RENCONTRE AVEC L'ŒUVRE 422 IL Y A DES ŒUVRES DIFFICILES, FAIRE QU'ON NE SE SENTE PAR DÉVALORISER PAR RAPPORT À L'ŒUVRE. IL Y A DES CHOSSES QUI SURGISSENT LONGTEMPS APRÈS, ON A COMME ÇA DES ÉMOTIONS QU'ON NE COMPREND PAS 744
AXE 2 CONCEPTION PERSONNELLE DE L'ŒUVRE, DE L'ART ET DE L'HISTOIRE DE L'ART : COMPORTEMENTS INDICES, TRACES, REPÈRES...	NE PAS PENSER L'ŒUVRE SANS L'ARTISTE ET LE LIEU DE L'INSTALLATION DE L'ŒUVRE L'ART N'EST PAS RÉSERVÉ À QUELQU'UN, 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 NOUS AVONS À TRAVERS L'ART, DES OBJECTIFS D'ÉDUCATION ARTISTIQUE, D'ÉDUCATION AU REGARD
AXE 3 MISE EN PLACE DE LA RENCONTRE DES ŒUVRES : ACTIONS, GESTES PROFESSIONNELS, ...	COMBAT POUR AMENER LES ŒUVRES DANS L'ÉCOLE, DANS LA CLASSE : PRESQUE POLITIQUE PROJET ESSENTIEL ET INTÉGRER 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 LE DROIT DE TOUCHER 406
AXE 4 RÉFLEXIVITÉ ET INCIDENTS ÉVÉNEMENTS ET EXTRAITS DE VERBATIM	RÉFLEXION PASSER DU À LA MANIÈRE DE PAS TRÈS « CRITIQUABLE » : « OUI ! ON TROUVE DES CHOSSES 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 ! » À UNE EXPLORATION DE L'ŒUVRE EN FINESSE ET EN PROFONDEUR. LES RELATIONS À L'ŒUVRE SE SONT DIVERSIFIÉES. VALORISATION DE L'ENFANT QUI PRODUIT SOUS LES GRANDS ARBRES, DES PROJETS GIGANTESQUES, AVEC ZENDE ET MAYA MEMIN, FABRIQUER DES LIVRES D'ARTISTES : 362 19 MARS 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 PHOTO DE LA SERRURE : « 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) ! »
TÂCHES REMARQUÉES	SPÉCIFIQUES DESSINER, CRÉER, PRATIQUER DEVANT LES ŒUVRES ET AVEC L'ARTISTE SI POSSIBLE
ACTIVITÉS REMARQUÉES	SPÉCIFIQUES RENCONTRE DE L'ŒUVRE DANS L'ÉCOLE, PG DES PROJETS ESSENTIELS POUR RENCONTRER LES ŒUVRES ET LES ARTISTES
OCCURRENCES REMARQUABLES (MANUELLES + PARFOIS LOGICIEL TROPES©)	MISE EN CONTACT «...VIVAIT, 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 MODES 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 : faites 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 carrés. 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 déposer la touche de peinture s'il y a lieu : frotter, brosser, griffer...

CATHY

15.1 Cathy : Paul Klee recherche 1

motif village

couleurs: chaudes + touches froides

→ note de complémentaires

fond flamboyant

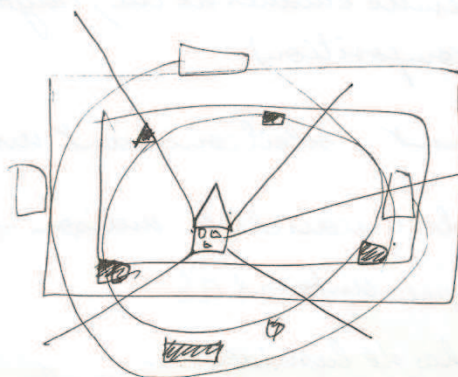
- touches jaunes → lumière

- vert lumineux lui aussi (repond au vert noir qui domine)

- points de noir pour punctuer la partition, rythmes, sauseuse, l'œil glisse

devient trop lisse, trop évident et la composition

composition: encliquant des yeux



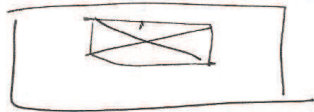
point focal
très sage, centre
de gravité

les 4 touches de vert delimitent le village, le rest
est dans un halo → réserve vers le cant

15.2 Cathy : Paul Klee recherche 2

touches jaunes : en cercle → font ressortir en l'encadrant le point focal. donnent le relief en faisant sortir du tableau

- la composition géométrique donne des rectangles et des triangles



- la couleur des cercles : cercle de pince

" de carmin

les diagonales convergeant vers le point focal renforcent l'impression 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 semble émaner de lui, rayonner autour de lui (dû à composition)

lumière - embrasement - soleil couchant mais dynamique en 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

→ dominant + petits contrastes + gdes touches de couleurs
triangles - carrés. petits - grands

15.3 Cathy : Paul Klee recherche 3

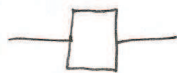
1°) obs: silencieuse puis impressions, en ordre puis ordonner.

2°) motif :
- ville
- lune
- ciel
- terre

3°) formes : - decrivie : pl's rect, gds
- rectangles allongés qui dépassent → mot,
dynamisme, si on tout est plat
→ penser à en faire qui dépassent

ville
- étirée + paquets, pas au milieu

faire dessin
autallean { → + joli que si 1 gros paquet au milieu
→ on peut se promener avec les yeux, c' est
ville



si paquet: les yeux ne se promènent pas
(faire chemin avec le doigt sur dessin
du tableau).

3°) couleurs :

- contraste: motif clair sur fond obscur
on peut faire l'inverse.

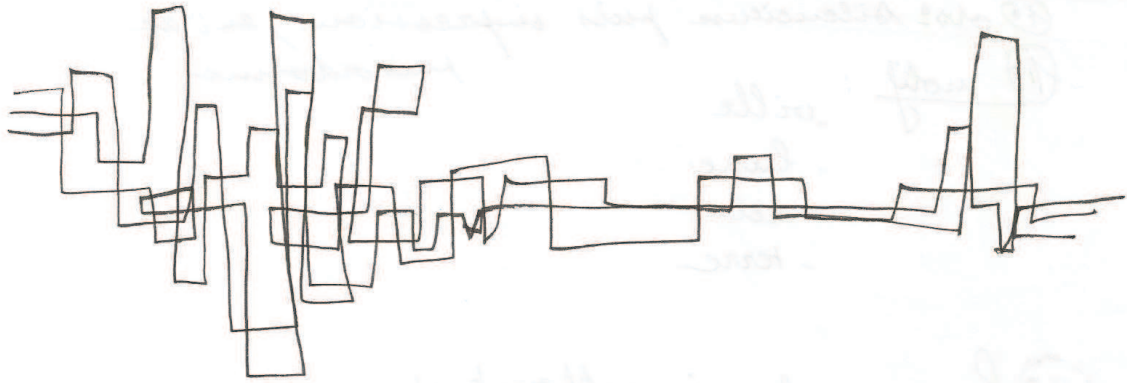
- fond uni avec 2 bandes de couleur (pour nous)
1 ciel - 1 terre (on peut faire le ciel rouge
et la terre bleue)

- Mais les rectangles: coloriés par morceaux

4°) comment c'est fait :

4. lignes qui partent du bord en faisant des
angles droits

15.4 Cathy : Paul Klee recherche 4



- expliquer en les faisant les volumes pour que les yeux se promènent
je dirige mon trait en fct^o de ce qu'il y a / je calcule c'est pas le hasard
- si je fais trop de traits → fouillis → on en fera 3
- colorier ciel - terre - rectangles.
- rappeler les proport^o: + joli 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 à colorier
- couleurs imaginaires
- pas au milieu
- calculer des formes qui sortent pour ne pas faire paquet

EXPOSITIONS PERSONNELLES 1980 A 2011



Mary-Eue PENANCIER-RIVIERE
le 22-87-57 à Dunkerque.
Boulevard DESCART
88 TOURCOING Tel: 20 26 95 78

enseignante en arts plastiques à Lens, au lycée Condorcet.

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 envahit tout 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
parallèles.

Ainsi, l'oeuvre et sa création tissent un fil d'Ariane qu'il ne faut
plus jamais lâcher.

Mary-Eue PENANCIER-RIVIERE.



M.E. PENANCIER



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.

1989, 1990, 1991 : 3 Fois prix spécial du jury décernés par les enseignants et formateurs de l'ENSBA : 1989 *Les jardins sauvages et exotiques poussent dans nos têtes*, 1990 *Ah l'art quel cirque !* 1991 *Les plus belles...*

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.

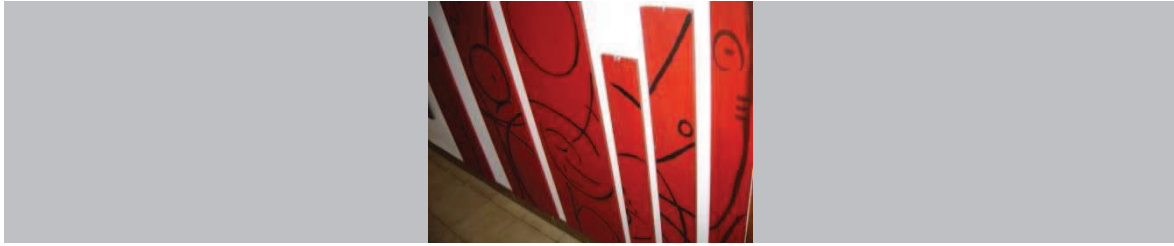
Exposition personnelle à Saint Estève 2005 2006 : *ROUGE*, installation d'un MOBILATOIRE (invention) dont le principe est 80 morceaux de bois peints recto verso en rouge et noir, réversibles et mobiles dans tout l'espace donné. Les spectateurs déplacent les fragments et réinstallent sans cesse l'exposition.

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 cordon 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'attacherai. 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 teste 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'étalement 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 attends aux détours de ces traces.

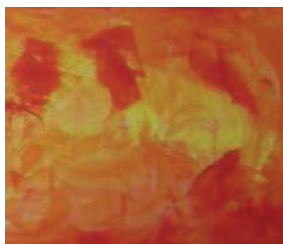
La trace est essentielle. Je me demande à quel point, elle n'est pas l'égal de l'outil ?

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'épaulent 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 imbiber 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 raquette 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'amoncellent 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 6^{ème} 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 côté 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 Andréas Knutssen, fondateur de la compagnie des machines Bull en France.



Georges Renaud - détail de la théière du service - Manufacture HB - milieu XXe siècle. Faïenceries de Quimper Suzon et Bernard à droite



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'Ivros : 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 épousé 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 a 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 il y a les langues et d'abord l'anglais. Suzon est allée en Angleterre à 13/14 ans, je ne sais pas exactement, au pair chez Neville Chamberlain, futur premier ministre, curieux quand même. Il avait aussi son frère, Austen qui était déjà au gouvernement de sa majesté. Elle y est retournée souvent jeune et de temps en temps, elle faisait un saut là-bas, J'ai failli y aller mais cela ne s'est pas fait. J'aimais bien les anecdotes comme l'histoire du perroquet de Lord Chamberlain qui descendait de son perchoir et penchait la tête pendant le bénédicité. La famille Chamberlain est toujours restée en contact avec Suzon.

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 Andréas 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 Menuhin, Igor Oïstrakh, et plein d'autres, que souvent je ramenaient 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 créé 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'une couleur différente : jaune, fuchsia, bleu outre-mer, mauve etc. Moi je bavais devant tant de mélanges, 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, près 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.

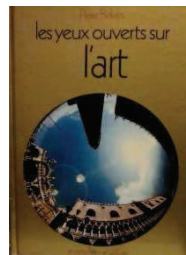


Le Prince Ringuet et sa famille Néri, copain de Pierre.



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 toutes les deux. Ma mère a toujours ensemble en famille, pendant ces déclencheur. J'ai toujours eu en ma un trésor, une œuvre à lui tout seul.



vraiment pourquoi nous étions là fait en sorte que nous soyons fêtes. Ce livre sera l'élément possession ce livre, conservé comme

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 :

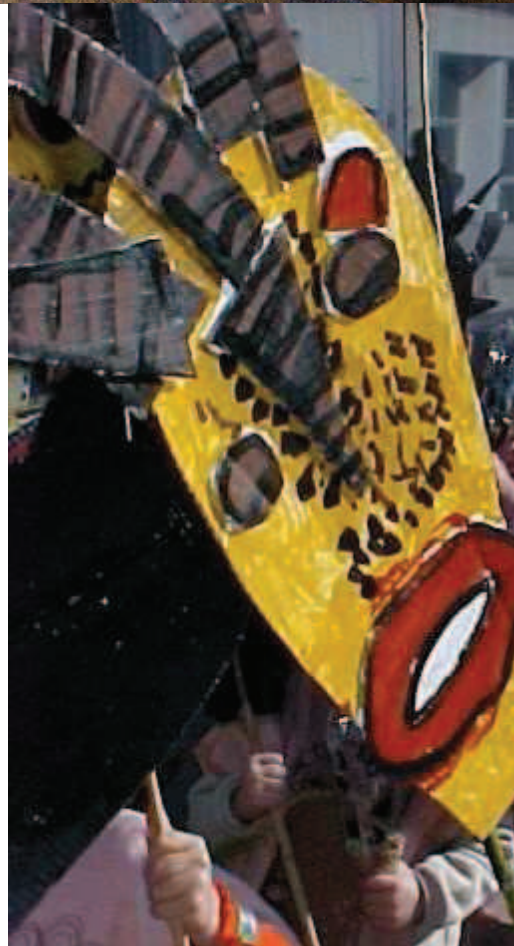
Sabine POCARD a été choisie pour la qualité de ses interventions en milieu scolaire en 1998, avec agrément DRAC, et pour la nature de son travail de création. (Cf le document joint et le C.V.) ; je pense avoir mal orthographié son nom lors du remplissage du dossier de l'atelier en juin 98.

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 ScOFF. »

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 ETAPE 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 (PLUS QUE LES PEINTURES) QUI EXAGERENT LE TRAIT ONT INTERESSE ET BEAUCOUP INFLUENCE LES ELEVES.





18.2 Carré de jardin



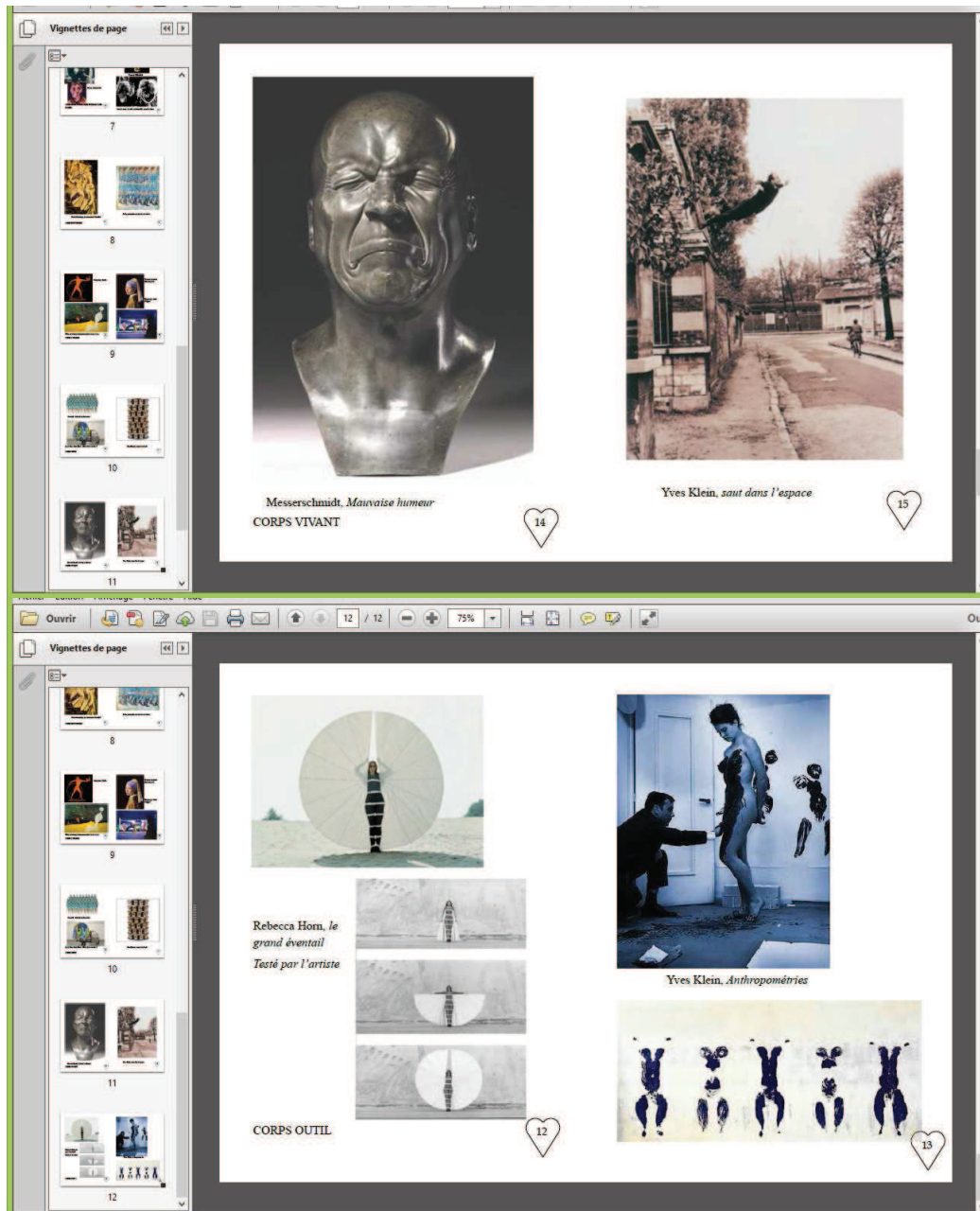
ISABELLE

Élèves au travail, collège Frédéric Bazille, Castelnau-le-Lez

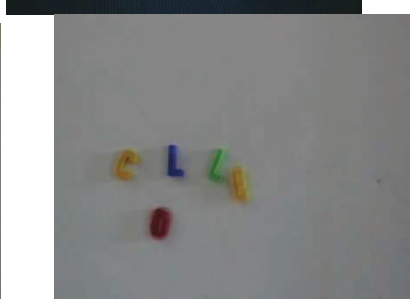
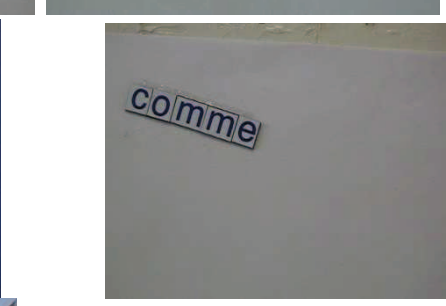
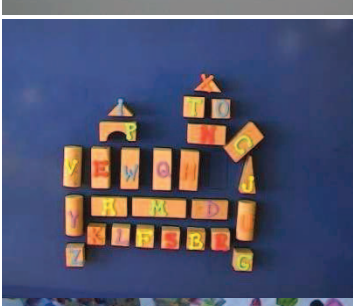
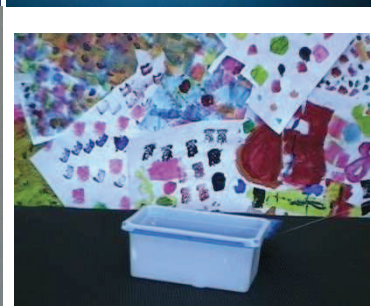
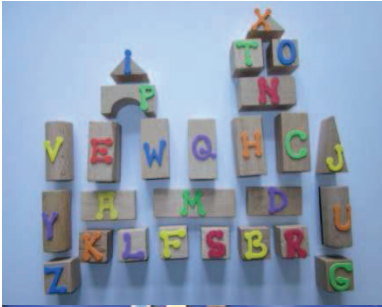


NATHALIE

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



PHILIPPE

21.1 Résumé des opérations plastiques : extrait du texte de Claude Reyte 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

<i>ISOLER</i>	<i>REPRODUIRE</i>	<i>TRANSFORMER</i>	<i>ASSOCIER</i>
priver du contexte supprimer, séparer, effacer cacher cadrer extraire, découper, détacher dissimuler privilégier par rapport au contexte montrer, suggérer, choisir différencier, distinguer valoriser entourer, désigner révéler voiler, dévoiler	copier doubler calquer photocopier photographier, filmer refaire répéter multiplier imprimer	Changer, modifier fragmenter, dissocier effacer, supprimer ajouter, combiner déplacer, inverser, intervertir substituer déformer raccourcir, rétrécir allonger, exagérer changer d’échelle enfermer, emballer compresser, expanser convertir changer de technique (outil, support, couleur, format) changer le contexte métamorphoser transposer maquiller, déguiser	rapprocher juxtaposer, superposer intercaler, alterner faire cohabiter relier opposer réunir, joindre, lier assembler, rassembler imbriquer, combiner, intégrer compléter, ajouter, prolonger entasser, empiler accumuler collectionner

ISOLER CONSISTE A SEPARER UN ELEMENT DE CE QUI L’ENTOURE. ON PRIVE ALORS CELUI-CI DE CE QUI LUI DONNAIT UNE IDENTITE PAR SON ENVIRONNEMENT

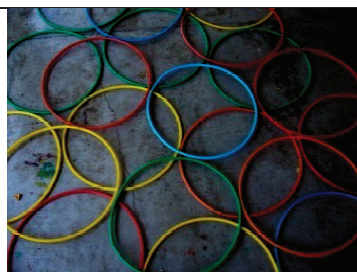
Reproduire : l’image et l’objet reproduits exercent un pouvoir de fascination. C’est aussi un moyen d’appréhender le monde, de se l’approprier.

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

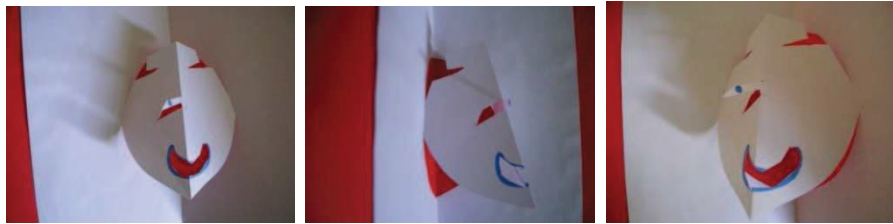
21.2 Travaux des élèves dans la cour



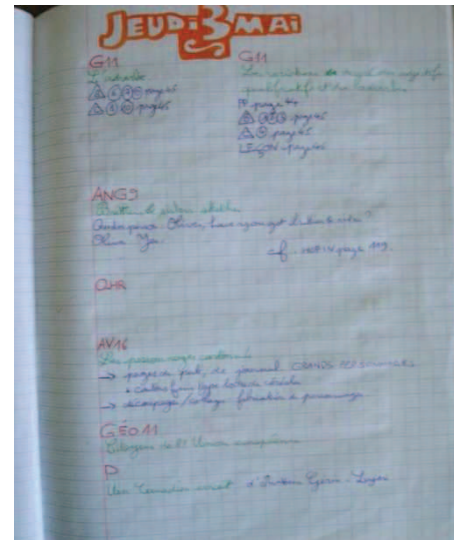
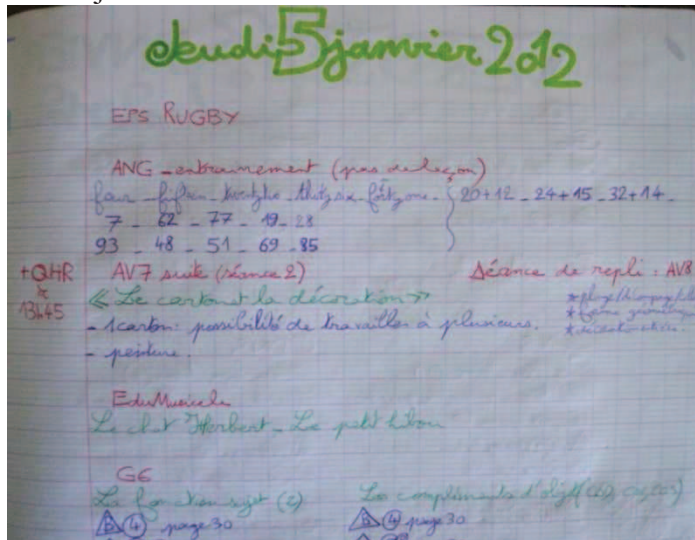
Travaux d'élèves de la classe de Philippe, dans la cours Cercle à la craie e, cerceaux déposés pour gabarits, et cahier-musée personnel des élèves, 2011, documents personnels de Philippe.

SERGE

Travaux d'élèves déposés dans le cahier journal de Serge

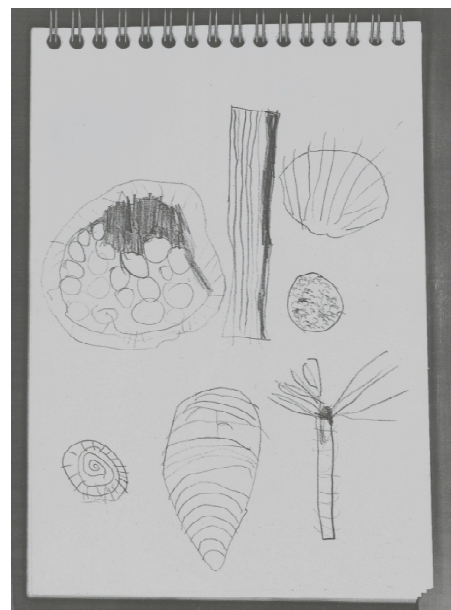


Cahier journal 2012

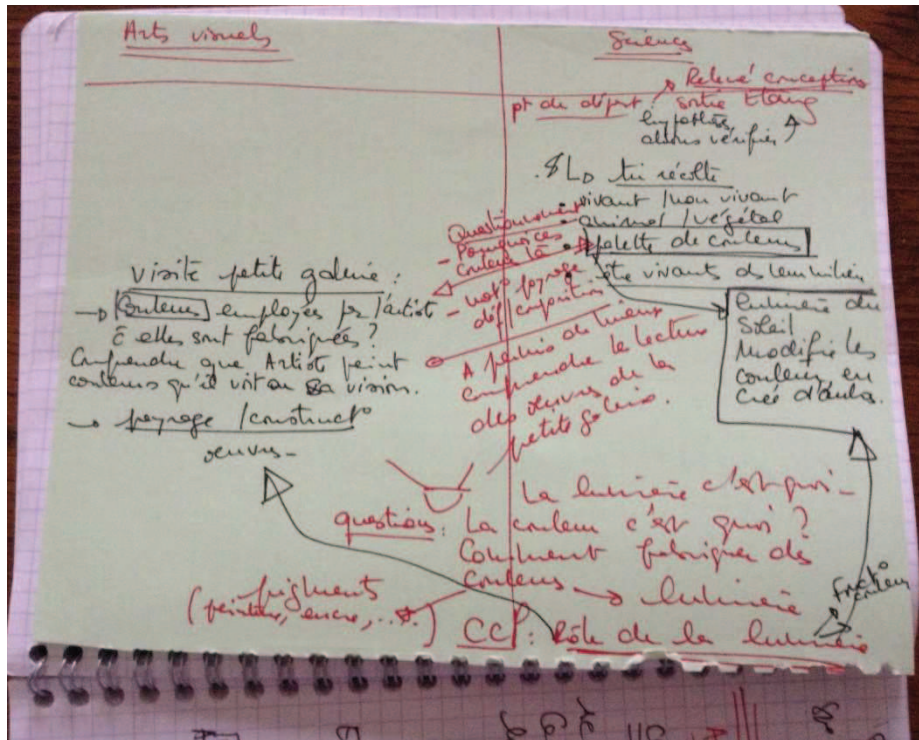


STEPHANIE

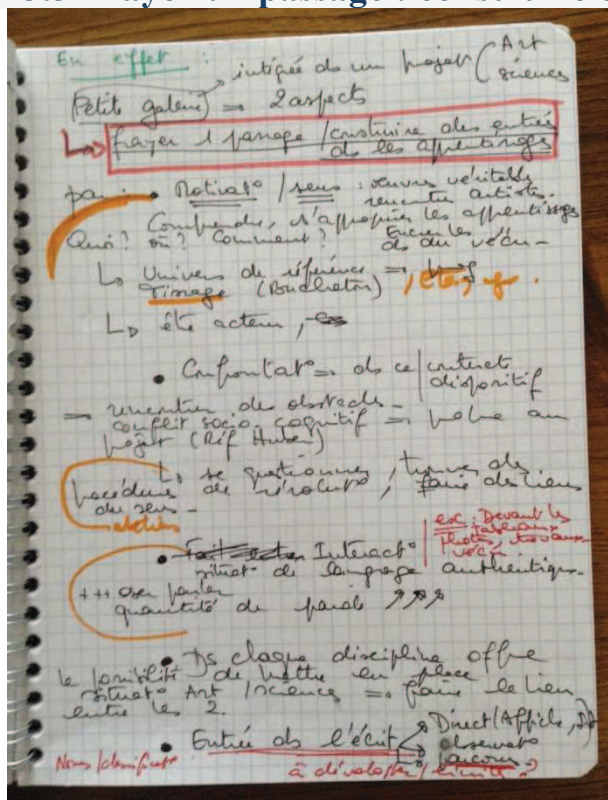
23.1 Carnet de croquis élève GS, école E. Cotton 2009



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



REPERTOIRE DES MOTS ET TABLEAU DE CATEGORISATIONS POUR LES PROGRAMMES ECOLES-COLLEGE

24.1 Collège

	SOCIAL 1	LANGAGE 1	ACTIVITE 3 ELEVE 74 Elève 2 Elèves 72	PERCEPTION 6	ART 2 ARTS 55	EVALUATION (S) 4	ACTIVITE ENSEIGNANT Professeur 4 Professeurs 2	LIEU DE L'ART	MONDE 6
1	Ecoute 4	Oral 5	Pratique 63	Emotions 2	Repères 13	Compétences 25	Enseignement 35	Musée 4	Historique 8
2	Respect 1	Oralement 1	Technique 15	Ressenti 1	Œuvres 36	Connaissances 15	Varié 5	Partenariat 1	Géographique 3
3	Responsabilité 2	verbalisation 6	Faire 10	Sensation 1	Œuvres d'art 5 Œuvre d'art 4	Capacité 1	Apprentissage 15	Galerie 1	Sociologique 2
4	Tolérance 1	Parole 1	Opérations 4	Sensible 10	Passé 1	Aptitudes 2	Notions 5	Exposition 7	Social*5
5	Construction de l'individu 1	Vocabulaire 6	Productions 31	Sensoriel 1	Contemporain 9	Comportement 9	Champ notionnel 2	Installation* 6	Scientifique 1
6	Personnalité	Lexique 1	Réalisations 8	Vivre 1 (VH 1)	Références 5	Attitude 2	Attention 5	Intégration 2	Transversalité 4
7	Subjectivité 1	Ecrit 6	Inventer 2	Vécu 1	Références 2	Faculté 1	Problématique 4	Vitrine 1	Méissage 1
8	Singularité*4	Ecriture pour soi 1	Invention 1	Intelligible 2	Culture 21	Attendu 2 (attendu 1)	Engagement 2	L'écran 1	Contexte 8
9	Autonomie 4	Echange 3	Exploration 3	Esthétique*4	Culturel 25	Acquis 21 (acquisition 4)	Programme 14	Le cadre 1	Pluralité 2
10	Autonome 8	Expression 19	Expérience 17	Perçu 3	Faits artistiques 3	Maîtriser 6	Progression 2	Le socle 1	Diversité 6
11	Altérité 2	Expressif 3	Expérimentation 1	Point de vue 17	Artistique 86	Savoir-faire 7	Dispositif *5	Le piédestal 1	Histoire 6
12	Curiosité 4	Symbolique*12	Composante 8	Intelligibilité 1	Artiste 9	méthodologique 6	Situation 26	Internet 5	Economique 1
13	Donner son avis 1	Codes 5	Investigation 6		Projet 14	Composante* culturelle 1	Situation pratique 1		Socio-économiques 1
14	Participer à une verbalisation 3	Dialogue 3	Imagination 1		Médiums 8	Composante* pratique 1	Enjeux cognitifs 1		Environnement 14
15	Responsable 5	Poétique 3	Création 14		Esthétique*4	Composante* comportementale 1	Disciplines 3		Emblématique 5
16	Autres* 2	Narrative 2	Créativité 2		Statut artistique 3	Appréciation 1	Situation d'enseignement 1		Chronologie 4
17	Avis 4	Narration 3	Créer 1		Œuvre reconnue 1	Vérification 1	Activités 3		Histoire des arts 19
18	Equipe 3	Communication 6	Créateur 3		Contact direct 2	Evaluation formative 1	Evaluation* 11		Interagir 1
19	Avis contradictoires 3	Descriptif 1	Action 11		Matérialité 4	Evaluation sommative 1	Les Thématiques 5		Quotidien 7
20	Collectif 1	Eléments de rhétorique 1	Intention 7		Domaine 6	Critère 1	Formation 6		Référent 7
21	S'ouvrir 1		Initiative 8		Démarche 2	Confrontation 2	Méthode 3		Réel 12
22	Considération 1		Processus 2		Objet *49	Auto-évaluation 1	Outils* 4		Fictionnel 3
23	Particulier 4		Choir 7		Dimension matérielle 1	Identifier 9	Moyens 12		Univers 3
24			Choix plastiques 1		Mise en espace 3	Efficacité 5	Composante*8		Fiction 7
25			Représentation 15		Acteur 2	Intention et attention 6	Diversifié 10		Réauté 12
26			Dessiner 2		Spectateur 9	Action et réflexion 9	Educatif 1		documentaire 3
27			Dessin 11		Iconiques 5	Mémorisés 2	Progresser 1		Documentation 2

28			Travail 17 (travailler 10)		sémantiques 6	Reconnaître 5	Objectif 5		Patrimonial 2
29			Dispositif*5		Propriétés matérielles 2	Distinguer 7	Arts Plastiques 36 Visuels (3)		Relation 16
30			Cheminement 3		Propriétés plastiques 6	Nommer 2	Situation pédagogique 1		Profusion 1
31			Tâtonner 2		Statut 11	Décrire 1	Organisation 3		Médiatique 1
32			Esquisser 1		Peinture* 4	Commenter 1	Approche 7		Trace 4
33			Bifurquer 1		Abstraction 2	Différencier 5	Situations diversifiées 4		Indice 1
34			Réfléchir 1		Plasticité 1	Discriminer 2	Questions d'enseignement 4		Un fait 1
35			Elaborer 6		Signification 3	Comprendre 11	Matériaux 10		Entrée 15
36			Confronter 2		Décorative 1 (décoratif 3)	Critique 4	Supports 9		Source 3
37			Présentation 8		Utilitaire 3	Argumentation 2	Questions 28		Espace 58
38			Présenter 7		Publicitaire 2	Décrypter 1	Questionnement 3		Temps 8
39			Argumenter 4 (argumentation 2)		Symbolique* 5	Repertorié 1	Stratégie de communication 1		Témoign 1
40			Modalités opératoires 1		Image 93	Repérer*6	Manière 5		Le Pouvoir 3
41			Carnet de bord 1		Numérique 19	Caractères 3	Champ 14		Dimensions temporelles 2
42			Outils * 8		Regardeur 2		Appris 2		Virtualité 2
43			Explorer 10		Singularité*4				Qualité de l'espace 1
44			Chemins 1		Réception 3				Urban 1
45			Bifurcation 1		Style 2				Monument 2
46			Démarches *2		Genre 1				Commande 3
47			Fabrication 3		Images fixes2				Public (que) 2
48			Fabriquer 4		Images animées 2				Mécénat 1
49			Détourner 3		Portée 2				Espace bâti 1
50			Parti pris 1		Nature 13				
51			Tier parti 2		Auteur 5				
52			Exploiter 6		Spécificité				
53			Expérimenter 11		dématérialisation 1				
54			Repérer*6		Propagande 1				
55			Peinture * 10		Implication* des images 1				
56			Choisir 7		Reproduction 3				
57			Organiser 3		Immatérielle 2				
58			Construire 9		Reproductible 1				
59			Hasard 1		Unique 3				
60			Analyser 7		Durée 2				
61			Transformation 2		Pérennité 1				
62			Construction 11		Instantanéité 1				
63			Intervention 1		Interaction 1				
64			Modifier 5		Domination 1				
65			Etudier 10		Dilution 1				
66			Etudes 7		Marquage 1				
67			Instruments 1		In situ 5				
68			Volume 10		Le sens 5				
69			Réinvestir 3		Accrochage 2				
70			Interroger 5		Mise en scène 3				

71			Débatte 2		Données physiques 1				
72			Implication*1		Rencontre 2				
73			Diffusion 4						
74			Citer 1						
75			S'emparer 1						
76			Jouer 1						
77			Transformer 2						
78			S'approprier 1						
79			Impliquer 5						
80			Le corps 7						
81			Appréhender 2						
82			Animer 1						
83			Couleur 10						

24.2 École maternelle et élémentaire (cycle I, II, III)

La catégorisation des termes reste inchangée pour faciliter la comparaison.

	SOCIAL 6	LANGAGE 9	ACTIVITE ELEVE 26 Elève 16 Elèves 10	PERCEPTION	ART 14	EVALUATION	ACTIVITE ENSEIGNANT Enseignant 8	LIEU L'ART	DE MONDE 3
1	Ecoute 2	Oral 8	Pratique 14	Emotions 2	Repères 3	Compétences 21	Enseignement 8	Musée 1	Historique 3
2	Respecter 11	Parole 3	Technique 9	Sensible 1	Œuvre 23	Connaissances 13	Varié 6	Exposition 17	Géographique 3
3	Construction d'une culture	Vocabulaire 14	Opérations 3	Sensoriel 3	Œuvre d'art 2	Capacité 4	Apprentissage 8		Social 2
4	Personnalité 1	Ecrit 4	Productions 3	Vivre 1 (Vital 1)	Passé 2	Attitude 1	Notions 2		Scientifique 7
5	Autonomie 3	Ecriture 2	Réalisations 3	Vécu 2	Contemporain 4	Faculté 1	Attention 5		Contexte 3
6	Autonome 2	Echange 8	Inventer 1	Esthétique 3	Références 4	Attendu 2	Programme 10		Pluralité
7	Curiosité 3	Expression 13	Expérience 2	Point de vue 3	Culture 8	Acquis 3 (acquisition 6)	Progression 1		Diversité 6
8	Participer 2	Code 1	Composante 1		Culturel 3	Maîtriser 2	Situation 4		Histoire 3 (raconter histoire 4)
9	Les Autres 6	Dialogue 3	Investigation 2		Artistique 16	Savoir (v) 8	Activités 21		Environnement 3
10	Collectif 2	Poétique 1	Imagination 1		Projet 7	Identifier 3	Formation 6		Chronologie 2
11		Communication 3	Création 5		Médiums 8	Efficacité 1	Outils* 3		Histoire des arts 9

12			Créer 1		Esthétique 3	Attention 5	Moyens 3		Interagir
13			Action 2		Contact direct 1	Réflexion 1	Progresser 1		Quotidien 6
14			Initiative 3		Domaine 8	Mémorisation 1 (mémorisé 4)	Objectif 3		Univers 3 (universalité 1)
15			Choix 1		Démarche 2	Reconnaitre 6	Arts Plastiques 3 Arts Visuels 6		Réalité 1
16			Représentation 2 (représenter 1)		Objet *15	Distinguer 5	Organisation 1		Relation 8
17			Dessin 10		matériel 1	Nommer 5	pratiques diversifiées 3		Profusion
18			Travail 5 (travailler 1)		Plastique(s) 6	Décrire 7	Matériaux 1		Médiatique 1
19			Réfléchir 1		Statut 11	Comprendre 18	Supports 4		Trace 3
20			Présentation 2		Peinture* 8	Critique 1	Questionnement		Entrée 1
21			Présenter 2		Image 3	Repérer 2	Communication 3		Espace 3
22			Argumenter 1		Numérique 6	Caractères 1	Manière 4		Temps 6
23			Outils 3		Images fixes1				temporel 2
24			Explorer 10		Portée 2				Urbain 1
25			Démarche 2		Nature 2				Bâtiment 1
26			Fabrication 1		Le sens 1				
27			Exploiter 1		Rencontre 2				
28			Expérimenter 1		Arts visuels 4				
29			Repérer 2						
30			Peinture 8						
31			Organiser 1						
32			Construire 3						
33			Construction 1						
34			Etude 1						
35			Instruments 6						
36			Volume 3						
37			Interroger 1						
38			S'approprier 3						
39			S'impliquer						

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