

Un projet artistique pour l'élève artiste à l'école ?

Questionner la pédagogie de projet par l'art

Formation Primaire



Mémoire de Bachelor de : Rosine Ponti
Sous la direction de : François Joliat
Delémont, avril 2019

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes suivantes pour leur aide apportée dans ce travail :

Mon mentor, Monsieur François Joliat, pour ses précieux conseils, sa disponibilité, son intérêt et son investissement dans ce travail.

Les élèves qui ont participé au projet et plus particulièrement ceux qui ont été interviewés.

Ma famille pour son soutien et ses conseils.

Jonathan pour ses relectures attentives et ses encouragements.

Avant-propos

Résumé

Mon travail de mémoire est principalement axé sur le domaine des arts visuels à l'école primaire et plus particulièrement au cycle 2. Les thèmes abordés dans ma problématique se basent sur la création artistique à l'école, sur la créativité des élèves et sur la didactique de l'art.

Ma réflexion porte sur le développement de l'élève de 8^{ème} Harmos à travers un projet artistique. Je suis dans un premier temps dans une observation participante, en tant qu'enseignante qui mène le projet en classe. Je présente ensuite les avis d'élèves qui ont vécu le projet et avec lesquels j'ai pu m'entretenir dans des entretiens semi-directifs. Enfin, je questionne la place de l'enseignant d'art dans le projet.

L'objectif du projet artistique est de placer l'élève dans une posture d'auteur et plus précisément d'artiste. Le projet est construit autour de trois pôles : l'immersion, amenée par des discussions autour d'artistes, de courants artistiques, ainsi qu'autour des représentations des élèves en lien avec l'art ; la production, amenée par des ateliers de création et la découverte d'outils ainsi que de techniques ; la mise en espace, ici celle d'un vernissage et de ce fait la socialisation des œuvres créées par les élèves durant le projet.

Cinq mots-clés

- Production artistique
- Développement de soi
- Rapport à l'art
- Créativité
- Pédagogie de projet

Liste des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Monochrome Bleu – Yves Klein | 20 |
| Figure 2 : Discussion | 20 |
| Figure 3 : Résultats recherches de couleurs | 21 |
| Figure 4 : Atelier recherches de couleurs | 21 |
| Figure 5 : Atelier monochrome..... | 22 |
| Figure 6 : Atelier émotions | 22 |
| Figure 7 : Projet personnel | 23 |
| Figure 8 : Œuvre de Jeremy..... | 23 |
| Figure 9 : Extraits portfolios..... | 24 |
| Figure 10 : Exemples d'œuvres d'élèves | 25 |
| Figure 11 : Discussion mise en place du vernissage..... | 25 |
| Figure 12 : Mise en place du vernissage | 25 |
| Figure 13 : Salle du vernissage | 26 |
| Figure 14 : Schéma des trois pôles..... | 27 |
| Figure 15 : Œuvre de Chloé | 45 |
| Figure 16 : Œuvre de Lola..... | 48 |
| Figure 17 : Œuvre d'Isabelle | 50 |
| Figure 18 : Œuvre de Noah..... | 53 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Résumé du plan de séquence | 19 |
| Tableau 2 : Catégories verbatim | 32 |

Liste des annexes

| | |
|--|------------------------------------|
| <i>Annexe 1 : Plan de pilotage du projet</i> | <i>I</i> |
| <i>Annexe 2 : Lettre aux parents</i> | <i>XII</i> |
| <i>Annexe 3 : Œuvres des élèves</i> | <i>XIII</i> |
| <i>Annexe 4 : Retranscriptions des entretiens.....</i> | <i>Erreur ! Signet non défini.</i> |

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction..... | 1 |
| Chapitre 1. <i>Problématique</i>..... | 3 |
| 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche | 3 |
| 1.2 État de la question | 5 |
| 1.2.1 L'enseignement de l'art : perspective historique | 5 |
| 1.2.2 La pédagogie de projet : perspective historique..... | 6 |
| 1.2.3 Le PER et l'art | 6 |
| 1.2.4 Trois pôles..... | 7 |
| 1.2.5 La Pédagogie de projet et l'enseignement des arts | 7 |
| 1.2.6 Émotion, créativité et liberté | 8 |
| 1.2.7 Culture et littératie | 10 |
| 1.2.8 Didactique de l'art et postures de l'enseignant..... | 12 |
| 1.2.9 Résultats de recherches, théories et synthèses..... | 14 |
| 1.2.10 Ressemblances entre études..... | 15 |
| 1.3 Question de recherche et objectifs de recherche..... | 15 |
| 1.3.1 Identification de la question de recherche | 15 |
| 1.3.2 Objectifs de recherche..... | 15 |
| Chapitre 2. <i>Méthodologie</i>..... | 17 |
| 2.1 Fondements méthodologiques..... | 17 |
| 2.1.1 Type de recherche | 17 |
| 2.1.2 Type d'approche | 17 |
| 2.1.3 Type de démarche | 17 |
| 2.2 Nature du corpus | 17 |
| 2.2.1 Réculte des données pour le pilotage du projet..... | 17 |
| 2.2.2 Réculte des données pour les entretiens..... | 18 |
| 2.3 Déroulement du projet | 19 |
| 2.3.1 Procédure et protocole de recherche..... | 19 |
| 2.3.2 Mise en contexte | 19 |
| 2.3.3 Discussion n°1 et ateliers de recherche de couleurs et de création d'un monochrome | 20 |
| 2.3.4 Discussion n°2 et atelier émotion | 22 |
| 2.3.5 Projets personnels | 23 |
| 2.3.6 Portfolios et productions des élèves..... | 24 |

| | | |
|---------------------------|--|-----------|
| 2.3.7 | Mise en espace | 25 |
| 2.3.8 | Vernissage..... | 26 |
| 2.4 | Entretiens | 27 |
| 2.4.1 | Guide d'entretien..... | 27 |
| 2.4.2 | Échantillonnage | 29 |
| 2.5 | Méthodes d'analyse des données | 29 |
| 2.5.1 | Règles de transcription | 29 |
| Chapitre 3. | Résultats de la recherche | 31 |
| 3.1 | Présentations des résultats | 31 |
| 3.1.1 | Pôle n°1 (Immersion) | 33 |
| 3.1.2 | Pôle n°2 (Production)..... | 35 |
| 3.1.3 | Pôle n°3 (Mise en espace)..... | 38 |
| 3.1.4 | Réflexion générale | 40 |
| 3.2 | Analyse et interprétation des résultats | 42 |
| 3.2.1 | Entretiens..... | 42 |
| 3.2.1.1 | Chloé..... | 42 |
| 3.2.1.2 | Lola | 45 |
| 3.2.1.3 | Isabelle..... | 48 |
| 3.2.1.4 | Noah | 50 |
| Conclusion | | 55 |
| Bibliographie..... | | 59 |

Introduction

Le point de départ de ma réflexion est l'envie de travailler dans le domaine des arts visuels avec les élèves. Je suis très intéressée par ce domaine depuis ma maturité gymnasiale que j'ai effectuée au Gymnase français de Bienne en option spécifique « arts visuels ». Cela m'a permis de prendre une position d'auteure à plusieurs reprises. J'ai eu l'occasion de créer plusieurs œuvres, dans un cadre donné, et de prendre passablement de décisions en lien avec mes propres créations. Je devais gérer mes projets seule. J'ai alors réalisé à quel point cette formation m'a permis d'enrichir mes connaissances en art et en bien d'autres domaines. Les nombreux projets que nous avons menés m'ont permis de réaliser que j'étais capable d'accomplir beaucoup de choses par moi-même et j'ai par conséquent pris confiance en moi à travers ces diverses créations. Voir un résultat concret, pouvoir l'expliquer et parfois l'exposer étaient des expériences très formatrices. Je n'ai pas le souvenir d'avoir souvent pu m'exprimer librement par le biais de l'art à l'école obligatoire, mais je pense que c'est transposable à des élèves plus jeunes.

J'ai constaté durant mes stages que les élèves étaient souvent amenés à se concentrer sur des techniques imposées et/ou un modèle précis lors de leurs leçons d'éducation artistique. J'ai trouvé dommage de laisser tomber les aspects plus créatifs et plus personnels des élèves. C'est pourquoi je souhaite axer mon travail sur le développement personnel des élèves par rapport aux arts visuels.

L'idée de choisir ce thème m'est venue lorsque je faisais des recherches bibliographiques pour mes cours de science de l'éducation. À cette occasion, j'ai découvert un ouvrage dont le titre m'a particulièrement interpellée : « L'art pour l'art ? : L'impact de l'éducation artistique » (Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin, 2014). Ce livre m'a amenée à me poser la question des effets de l'éducation artistique sur les élèves et plus particulièrement, de ce qu'il en est de l'éducation artistique dans les écoles aujourd'hui.

Selon moi, l'école n'exploite pas la dimension d'auteur qui existe en chaque élève, elle demande principalement à l'élève de chercher et de suivre des réponses déjà établies au préalable. La culture du juste et du faux est très ancrée à l'école et les élèves ont tendance à être perdus quand on leur dit qu'il n'y a pas de réponse qui soit juste ou fausse, mais que chacun peut avoir une vision différente d'une certaine chose. Je pense qu'il est important de mettre en place plus d'activités scolaires qui mettent en avant l'élève en tant qu'auteur, pour qu'il réalise que lui aussi peut inventer, interpréter et donner son avis.

Dans ce cadre, le rôle de l'enseignant d'art est important, car c'est lui qui a la tâche de mettre en place un climat favorable à la création. C'est dans un tel climat que les élèves peuvent prendre une autre posture que celle de l'élève qui suit et apprend uniquement ce qu'on lui donne à apprendre. Cela demande une grande flexibilité de la part de l'enseignant et beaucoup de temps pour que le travail soit abouti. Avec tous les objectifs du PER dans les différentes disciplines, il n'est peut-être pas possible de mettre en place un tel programme artistique de manière durable, surtout dans les grands degrés où les notes et les évaluations sont très contraignantes dans les apprentissages et le temps. Pour revaloriser l'art dans les leçons à l'école primaire, il est nécessaire de changer la vision actuelle du classement d'importance des différentes disciplines et partir du principe que l'élève a besoin d'un enseignement diversifié où l'art est présent pour exploiter sa créativité.

Je m'intéresse, à travers ma réflexion, au développement de l'élève dans les leçons d'arts visuels, à ce que ce style d'enseignement peut lui apporter et sous quelle forme il lui permet d'évoluer personnellement.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Dans le parcours de formation à l'enseignement, la principale question pédagogique qui se pose est la suivante : de quoi a besoin l'élève durant sa scolarité pour un apprentissage optimal et de quelle manière faut-il enseigner pour que cet apprentissage ait lieu ? La Haute école pédagogique (HEP) nous fournit un certain nombre d'approches et de clés de résolution de problèmes pour favoriser l'autonomie et l'implication des élèves dans leurs tâches afin de les amener à un apprentissage qui a du sens. Le Plan d'études romand (PER) énonce les capacités transversales qui peuvent être travaillées durant toutes les leçons. Elles amènent les élèves à apprendre à vivre en groupe, à avoir une réflexion par rapport à leurs apprentissages ou encore à prendre des responsabilités et à faire des choix. Mon travail de recherche a pour but d'observer ces composantes de l'enseignement par le biais des arts visuels dans un projet qui a comme objectif de placer l'élève dans une position d'artiste.

L'importance de l'art à l'école se pose aujourd'hui plus que jamais. Bussienne et Martin (2008) constatent que l'art n'occupe pas une place très importante dans les classes. J'ai pu le remarquer personnellement lors de mes stages. Les leçons d'éducation artistique sont souvent perçues comme un moment plus récréatif et non indispensable à la scolarité des élèves. Les branches dites plus intellectuelles, comme les langues et les mathématiques prennent une place beaucoup plus importante. C'est pourquoi les leçons d'éducation artistique ou de musiques sont régulièrement mises de côté en cas de retard dans d'autres branches. Cette hiérarchie dicte les priorités des élèves dès leur plus jeune âge. Mon travail souhaite également interroger cette manière de faire.

L'art fait partie du cursus scolaire d'un élève. Je me questionne cependant sur la place qui lui est concrètement attribuée. Les activités créatrices et manuelles figurent dans tous les horaires, mais ces leçons proposent souvent à l'élève de suivre des modèles prédéfinis. Ce ne sont pas des activités « libres » puisqu'elles limitent la création personnelle. Une liberté totale n'est toutefois pas souhaitable, car elle risquerait d'être plus contraignante qu'une liberté relative, à savoir un espace délimité par un certain cadre au sein duquel l'élève crée librement. Ce dernier risquerait de se sentir perdu en l'absence de consignes.

Bien que la confiance en soi se construise tout au long d'une vie, la période scolaire joue un rôle essentiel au niveau du développement de cette confiance. Pour un enfant, avoir la possibilité de montrer qu'il est capable de créer et de développer quelque chose par lui-même est particulièrement gratifiant et constructeur. Je pars du principe que tout élève qui crée et

qui a une intention créatrice est un auteur. Partir de ce principe veut aussi dire que chaque élève peut entrer dans un processus de création. Un tel processus est particulièrement pertinent dans le cadre d'une pédagogie de projet appliquée dans le domaine de l'art.

La pédagogie de projet est définie par Perrenoud (1999) comme étant une pédagogie qui met l'élève face à des problèmes réels, qui le pousse à les résoudre de manière concrète. L'élève doit être conscient de ses capacités et de ses connaissances. Cette démarche étant actionnelle, elle se prête bien aux arts visuels qui demandent un investissement concret visant à aboutir à un résultat visible. De plus, l'art auquel on donne du sens amène à revoir le « cadre » de l'école. En effet, si l'on souhaite donner du sens à l'art, on ne peut pas vraiment attendre un résultat type de la part des élèves, car il n'y a pas un modèle à « copier ». Le concept du développement de soi entre alors en jeu. Comment amener l'élève, par le projet artistique, à adopter une démarche réflexive spécifique ? Celle-ci lui est-elle bénéfique ? Pour tenter de répondre à ces questions, les élèves doivent être eux-mêmes les artistes, les auteurs de leur propre création.

Dans cette recherche, il est intéressant et actuel de mettre en pratique les concepts du PER et ceux de la pédagogie de projet. Je souhaite que mon travail apporte ainsi de nouveaux exemples d'utilisation des arts visuels en lien avec les capacités transversales du PER au sein d'une classe.

Je souhaite donc tester cette liberté au sein d'un projet artistique en mettant l'élève dans une posture d'artiste et en l'observant dans ce processus. L'avis des élèves et leur engagement m'intéressent énormément du fait que ce sont eux les premiers concernés par l'école et qu'ils peuvent très rapidement donner un avis critique sur ce qu'ils font et ce qui leur est demandé, si on le leur permet et s'ils y sont incités. Leur avis n'est que rarement le sujet de préoccupation principal de l'école et je trouve important et constructif de connaître leurs pensées sur un projet plus libre ainsi que de connaître leur manière de vivre l'expérience. Mon intention est de parler à l'élève comme à une personne, plus précisément à un artiste et non plus comme à un élève à qui l'on dicte presque tout ce qu'il doit faire. Il n'est pas possible de demander à un élève de prendre un rôle d'auteur s'il n'est pas pris au sérieux dans ses idées.

Les résultats obtenus permettront, je l'espère, d'alimenter les idées et les observations autour du sens qui est donné aux apprentissages, mais aussi autour de la place qu'occupent l'enseignement de l'art, les enseignants d'art et les élèves artistes dans les écoles. Ma recherche apportera des constatations et des pistes à développer qui pourront être revues et testées à nouveau par la suite à travers d'autres recherches.

1.2 État de la question

1.2.1 L'enseignement de l'art : perspective historique

Dans l'Antiquité grecque et latine, l'enseignement de l'art était déjà présent dans le cursus scolaire des élèves et il y jouait un rôle important (Bichat, 2004). Rousseau, lui, envisageait déjà le dessin comme une matière nécessaire à l'éducation (Roumieux, 2004). L'enseignement de l'art aux élèves n'est donc pas un concept nouveau, mais il a été perçu de différentes manières durant l'histoire.

Jusqu'en 1968, l'enseignement du dessin a eu comme but « d'apprendre aux élèves à reconnaître le beau dans l'œuvre d'art » (Ardouin, 1997). L'école imposait donc aux élèves une certaine vision, définie par la société, de ce qu'était l'esthétique. De plus, les enseignants imposaient aux élèves de suivre des règles prédéfinies du beau. (Ardouin, 1997). La culture de l'esthétique était alors très ancrée et ne laissait qu'une place restreinte à la créativité de l'élève. Ardouin (1997) indique que l'éducation artistique était alors une éducation esthétique spécifique, établie sans tenir compte de l'enfant et de ses idées. Elle explique que c'est en 1980 seulement que l'éducation artistique a commencé à développer une nouvelle approche de l'esthétique. Ardouin (1997) voit bien que « la principale rupture est de faire de l'art non plus le lieu du beau, mais de la création » (pp.62-63), l'élève pouvait alors s'exprimer et créer, bien que cette liberté était limitée par certaines règles qui imposaient une certaine « continuité avec les artistes » (p.63). Elle décrit cette continuité comme l'apprentissage d'un certain langage plastique pour s'exprimer par l'art. L'élève crée, mais en utilisant une langue qui est, en quelque sorte, celle de l'art. En offrant un espace de liberté artistique, l'école fait un pas vers l'élève en tant qu'individu, puisqu'on considère alors qu'il peut, par lui-même, s'exprimer comme un artiste (Ardouin, 1997).

Cette évolution de la didactique des arts se développe à la suite de la pédagogie alternative du 20^e siècle qui commence de prendre en compte le développement de l'élève. Meirieu (2016) explique les visions des pédagogues qui prônaient une pédagogie nouvelle au 20^e siècle. Il dit que ceux-ci estimaient déjà que l'élève devait être au centre de son apprentissage et qu'il était nécessaire qu'il y trouve une motivation pour apprendre. L'élève a besoin de voir l'utilité de ce qu'il apprend. Ces pédagogues commençaient à parler d'une école faite pour chaque enfant et non pas pour un groupe qui serait la norme (Meirieu, 2016). Ce sont les prémices de la différenciation et de l'adaptation aux besoins de l'élève. Ces différents pédagogues précisent que l'élève doit être actif pour apprendre (Meirieu, 2016). On voit ici le lien avec une approche individuelle et libre de l'art qui permet à l'élève de développer le plein potentiel de sa créativité.

Aujourd'hui, l'enseignement de l'art est bel et bien présent dans le PER et les enseignants sont formés pour amener les élèves à être créatifs et autonomes. Cependant, ces principes ne sont pas forcément mis en œuvre sur le terrain. Certaines écoles, ou certains enseignants, préfèrent notamment abandonner cette matière au profit d'autres, jugées plus fondamentales. Le débat reste ainsi ouvert sur la place et l'importance de l'enseignement artistique à l'école obligatoire.

1.2.2 La pédagogie de projet : perspective historique

Forster (2008), explique que Pestalozzi, après avoir lu Rousseau¹, a décidé de promouvoir une nouvelle vision de l'école. En 1769, il a mis sur pied une sorte d'école/ferme qui permettait aux enfants défavorisés de venir y travailler et y apprendre à lire et à écrire. La pédagogie de Pestalozzi mettait en corrélation le « faire » et « l'apprendre ». En 1799, il s'est vu confier la direction de l'orphelinat de Stans (Forster, 2008). Dans cet établissement, il n'a volontairement pas mis en place de programme spécifique ni d'horaire fixe (Forster, 2008). Les enfants ne faisaient pas tous la même chose en même temps. Ils faisaient de rapides progrès et étaient très concentrés dans leurs tâches (Forster, 2008). Il a continué par la suite dans d'autres écoles, mais sa méthode a fait l'objet de plusieurs critiques, car elle n'était pas suffisamment axée sur l'enseignement religieux (Forster, 2008). Ainsi, le constat est que « Pestalozzi [...] est le précurseur de maints domaines : classes à niveaux, coopération en classe, pédagogie différenciée, évaluation formative et enseignement bilingue » (Forster, 2008, p.11).

Ces idées rejoignent celles d'une pédagogie active faisant participer l'élève en le mettant au centre de l'école et de ses apprentissages. Cette pédagogie se prête bien à l'enseignement des arts, car elle met en avant l'autonomie de l'élève et sa créativité, celle-ci pouvant être travaillée lors de leçons d'arts visuels.

1.2.3 Le PER et l'art

Les visées prioritaires du PER pour le domaine des arts sont « découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistique et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle ». Ces visées demandent de conscientiser l'art et de le pratiquer. Dans les composantes liées aux capacités transversales, la pensée créatrice est importante et énonce des descripteurs généraux pour l'élève. Le PER vise à ce que l'élève

¹ « L'émile ou De l'éducation est un traité d'éducation portant sur « l'art de former les hommes » de Jean-Jacques Rousseau publié en 1762. » (Wikipedia, 20.10.2018)

accepte le risque et l'inconnu, identifie et exprime ses émotions, s'engage dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploite. Ces descripteurs sous-entendent que l'élève doit travailler sous forme de petits projets qui lui permettent de se lancer dans quelque chose de nouveau.

La culture favorise le développement de la personnalité. Elle participe à la connaissance du monde et joue sur nos sens, nos perceptions. La culture permet également le lien dans le temps et dans l'espace. Les *Arts* produisent de la culture et s'en nourrissent. Ce domaine prend une part active dans le développement des acquisitions et productions culturelles des élèves, mais propose également des liens avec d'autres disciplines (*Langues, Histoire, etc.*).
(PER)

La culture est mise en avant dans le PER, en plus de la communication et de la collaboration. Le PER indique clairement que, pour répondre aux composantes ci-dessus, il faut faire participer les élèves à des expositions et leur faire découvrir le langage plastique. On trouve dans le PER l'importance de la pensée créatrice et de la démarche réflexive que l'élève doit exercer pour développer son regard critique. Les objectifs sont des points de départ qui permettent d'analyser si un élève répond aux attentes du PER à un moment donné. Considérer l'élève en tant qu'auteur à part entière n'est pas une exigence imposée par le PER. L'élève doit, selon le PER, assumer l'entier d'une production et la conception de celle-ci, mais il n'est pas précisé qu'il doit en être l'auteur ou le créateur ni quel cadre doit être apporté à cette production.

Il est complexe d'évaluer jusqu'à quel point il est possible de laisser l'élève libre dans sa création. Dans mon projet, je souhaite pousser cette liberté créatrice au maximum, bien que je sois consciente que je serai contrainte d'imposer un certain cadre.

1.2.4 Trois pôles

Pour guider cette recherche, je vais partir de trois pôles que je définis ici. Le premier pôle est *l'immersion*, c'est-à-dire tout ce qui a trait à la mise en place d'une culture artistique et à l'aménagement d'un dialogue par la discussion et la verbalisation des élèves. Le deuxième pôle est celui de la *production*. Ici, l'accent est mis sur les ateliers, les créations et les expérimentations faites par les élèves. Finalement, le troisième pôle est celui de la *mise en espace*. Il touche à l'exposition du travail accompli et à sa mise en place. Les concepts théoriques ci-dessous vont expliciter plus précisément ces trois pôles qui évoluent ensemble.

1.2.5 La Pédagogie de projet et l'enseignement des arts

Genest et Pellaton (2012) décrivent la pédagogie de projet comme étant active. Elle est axée sur les capacités transversales du PER, telles que la pensée créatrice et la démarche réflexive.

Perrenoud (1999) présente cette pédagogie comme une démarche qui se fait au sein du groupe-classe et qui doit comporter un but concret. L'enseignant, bien qu'il doive apporter un certain cadre par sa présence, doit être particulièrement attentif à ne pas prendre la place des élèves en prenant trop de décisions. L'élève, s'il est acteur de son savoir, peut développer sa confiance en lui-même, ainsi que son esprit critique (Perrenoud, 1999). L'esprit critique est l'une des bases essentielles permettant à l'élève de prendre position et de faire des choix. L'enseignant doit en être conscient et travailler à un tel développement avec les élèves, sous différents angles, pour qu'ils s'habituent à créer leur opinion propre et puissent ensuite le faire de manière autonome. Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin (2014) voient la pédagogie de projet comme un moyen de communication et d'évolution en groupe. Ils la décrivent comme une pratique très positive qui permet aussi aux élèves de développer leurs compétences sociales.

Fabre (2017) propose de laisser plus de liberté à l'élève et de lui donner des occasions d'agir pour aller vers un « sentiment de soi », lui permettant de créer quelque chose, de le développer et de l'essayer par lui-même. Il indique que la signification de l'œuvre peut être discutée avec l'élève, mais en gardant en tête qu'il n'existe pas de signification unique. Il faut plutôt comprendre l'analyse d'une œuvre comme une possibilité de multiples compréhensions. Fabre (2017) explique aussi que l'exposition des œuvres et la verbalisation permettent de prolonger la réflexion des élèves par rapport à celles-ci, mais aussi par rapport à l'art de manière générale.

Bichat (2004) pense qu'il faut favoriser l'enseignement des arts à l'école primaire et mettre des mesures en place pour qu'on lui accorde une place d'importance équivalente à celle réservée aux autres branches. Il mentionne aussi l'idée de mettre en place des postes d'enseignants spécialisés dans les branches artistiques et dans la mise en place de projet. Je ne sais pas si c'est là une solution ou un besoin concret que de mettre des enseignants spécialisés en arts dans les écoles primaires, étant donné que la formation d'un enseignant primaire est généraliste. Peut-être suffirait-il de mettre plus l'accent sur cette discipline en didactique de l'art et au sein de la formation des enseignants.

1.2.6 Émotion, créativité et liberté

Pour moi, l'artiste peintre est quelqu'un qui transforme des émotions, un message ou une idée en peinture. Il interprète ses sentiments par le biais de son art. Ainsi, le rendu peut être totalement représentatif de la réalité, totalement abstrait, ou il peut se situer entre ces deux extrêmes. L'artiste, de manière générale, utilise l'art pour s'exprimer. Je dirais que le fait

d'apporter du sens dans une création permet de la qualifier d'artistique. C'est pourquoi la signification d'une œuvre ne peut pas être objective.

Il est possible de chercher la définition d'un mot dans un dictionnaire. Même s'il existe parfois plusieurs définitions d'un même mot, le sens de celles-ci leur est donné par l'utilisation commune que nous faisons de ce mot. Par contre, le sens d'une œuvre ne se trouve pas dans le dictionnaire. Il est parfois possible de trouver un sens à une œuvre dans certains documents qui indiqueront l'intention du peintre. Peut-on pour autant s'arrêter sur un seul sens donné ? Le sens de l'œuvre est-il uniquement celui que l'auteur a voulu lui donner ? Chacun peut avoir une interprétation différente qui peut diverger ou converger avec celle de l'artiste. Je trouve intéressant de constater que la signification d'une œuvre diverge selon la personne qui la perçoit. Cette idée pourrait être approfondie et testée dans la création personnelle, le but serait alors, pour les élèves, d'apporter leur propre signification à leur création et donc d'apprendre en quelque sorte à donner du sens par eux-mêmes.

L'art est fortement lié aux émotions et à la créativité. Il peut devenir un outil pour s'exprimer ; c'est une manière de poser un discours sur un support matériel. Une certaine forme d'art peut remplacer la parole et permettre d'extérioriser une émotion. Tout le monde a des émotions, et chacun a le besoin de les exprimer. Les émotions m'interpellent, car elles sont difficiles à décrire et à gérer et je pense que leur extériorisation par le biais de l'art peut être très riche.

J'ai déjà mentionné la place de la créativité dans le processus de création. J'y reviens maintenant plus précisément. L'auteur, par définition, crée par lui-même. L'artiste est un auteur, mais qui évolue dans le monde de l'art. Son activité requiert donc une démarche individuelle. Bien que l'inspiration vienne souvent de ce qui entoure l'artiste, celui-ci doit se l'approprier et y donner une résonance personnelle. L'élève a lui aussi des besoins propres et il est donc intéressant de lui proposer l'art comme outil d'expression, afin de voir ce qu'il en fait.

La créativité, mise en lien avec un processus d'apprentissage, joue un rôle central dans le développement de l'enfant et donc dans la mise en place de ses apprentissages. Puozzo (2003) cite Bandura : « la perception que l'apprenant a de ses émotions et des manifestations physiologiques qui en découlent a une influence très forte sur l'apprentissage et la réussite scolaire » (1997/2007, s.p.). Puozzo (2003) s'interroge : « comment construire un environnement qui induirait des émotions facilitatrices d'apprentissage et qui réduirait ainsi les émotions parasites de l'apprentissage ? Quel pourrait être le rôle de la créativité dans ce processus ? » (s.p.). La créativité serait-elle une sorte d'ouverture à l'apprentissage ? « La créativité pourrait être une sorte de composante centrale de la « transformation de soi » à l'adolescence » (Barbot et Lubart, 2012, p. 299). Cette transformation de soi de l'élève par le

processus de création m'interpelle et j'en ferai l'un des buts de ma recherche. Je souhaite mettre en place un processus de transformation de soi chez l'élève pour le guider vers un apprentissage créatif et positif qui puisse développer son estime de lui-même.

Skipper (1969) a mené un programme visant à stimuler la créativité artistique chez des adolescents, ceci par quatre programmes différents, dont un en art visuel. Ce programme était composé « d'exploration, d'apprentissages, de tables rondes et d'interventions d'artistes. » Il en est ressorti que cela a aidé les adolescents à développer leur sensibilité esthétique. De plus, il nous dit que d'autres programmes « d'entraînement créatif » ont permis une amélioration chez les adolescents au niveau de leur estime de soi. (Skipper, 1969, dans Barbot et Lubart, 2012)

Je m'inspirerai des idées ci-dessus pour mettre en place mon projet, car je trouve pertinent de varier les formes de démarche pour amener l'élève à une certaine conscience de la créativité et de ce qu'est un processus de création artistique. J'en viens maintenant au lien qui se fait entre ces différentes démarches et les apprentissages. Giglio et Perret-Clermont (2009), disent que « la transmission et la confrontation sont indispensables pour que l'acte créatif soit aussi un acte d'apprentissage. » (p.16). Ils expliquent ensuite que l'enseignant doit mettre en place un dispositif permettant à l'élève d'être créatif. Les auteurs précisent que l'enseignant doit être attentif à prendre suffisamment de temps pour observer ce qui se passe afin d'éviter d'imposer ses propres idées ou de les mélanger à celles des élèves (Giglio & Perret-Clermont, 2009). Je reparlerai plus tard de la posture de l'enseignant qui doit poser un cadre qui aide l'élève dans son processus créatif.

Quant à la créativité, elle est liée à la liberté et au développement de soi. En effet, l'essence même de la créativité est la possibilité de faire quelque chose librement. Elle est d'ailleurs définie comme « capacité d'imagination, d'invention, de création » (Petit Larousse illustré, 2004, p. 311). Le mot « invention » implique une liberté d'expression qui permettra la création. En l'absence de liberté il n'est pas réellement possible d'innover, d'inventer et de créer. Je me pose alors la question suivante : comment pratiquer la liberté en classe avec ses élèves ? Freire (1974) fait valoir que le dialogue est une pratique de la liberté : « ce n'est pas dans le silence que les hommes se réalisent, mais par la parole, dans le travail, dans l'action-réflexion » (p.11). Il voit le dialogue comme la possibilité de s'exprimer, d'écouter l'autre s'exprimer et de ce fait d'être libre et de rendre l'autre libre d'une certaine manière. Ma recherche vise justement à ce que l'élève soit libre dans sa création. Il est alors primordial d'instaurer, dans mon projet, un dialogue avec l'élève ainsi qu'entre les élèves.

1.2.7 Culture et littérature

J'ai parlé plus tôt d'un lien entre la culture, l'art et l'école ; je vais y venir plus précisément maintenant. Gindrat (2011) voit la culture artistique à l'école comme quelque chose dont l'élève

a besoin pour donner du sens à la création artistique. Pour que l'élève entre en réflexion, cette auteure estime qu'il est nécessaire qu'il passe par des essais d'expression artistique. Gindrat (2011) met l'accent sur l'émotion que l'élève rencontre en lien avec cette expression artistique ainsi que sur l'importance de la culture qui permettra à l'élève de parler de ses « tentatives », c'est-à-dire de ses essais artistiques. « De plus, la démarche de projet stimule la motivation des élèves en les rendant co-acteurs (ou parfois même co-auteurs) d'un projet » (*Guide pour la mise en oeuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle*, 2013). Dans le même ouvrage, il est mentionné que « le projet permet de conforter et de prolonger les apprentissages, les élèves étant amenés à donner plus de sens à leurs savoirs en se les appropriant. Il favorise l'interdisciplinarité ainsi que le décroisement des apprentissages » (p.12).

Zask (2017) parle d'une culture libre et démocratique. Elle dit que l'individu apprend et comprend par ses apprentissages et se forme grâce à cela, et non pas grâce à un modèle donné et interchangeable. Dans cette perspective elle voit l'enseignement des arts comme étant un pilier important de l'apprentissage scolaire. L'enseignement de l'art et de la culture sont donc des composantes vues comme nécessaires pour entrer dans un dialogue et apprendre avec la culture. Dans la même idée, Sorin, Pouliot, & Dubois Marcoin (2007) décrivent la culture comme quelque chose qui aide à se comprendre et à comprendre le monde, tout en évitant une pensée unique. De plus, ces auteures parlent d'une approche culturelle par le dialogue, ce qui permet aux élèves de prendre en compte la diversité des postures, mais qui leur permet aussi de verbaliser leur pensée.

Je viens de parler de la culture en constatant ses liens avec les arts. Je vais maintenant parler de la lecture d'une œuvre en passant par la littératie². La littératie, en lien avec la lecture, est une manière de lire sans forcément commencer un déchiffrement total, plutôt en se laissant aider par ses connaissances préalablement acquises pour comprendre et donc déchiffrer un texte. Pierre (2003) indique dans son ouvrage que la littératie a longtemps mal été traduite de l'anglais par le mot « Alphabétisation ». Cela viendrait d'une confusion entre ce qu'est l'écrit, l'oral, la lecture et la littératie (Pierre, 2003). Il compare « le concept d'intelligence qui mesure le degré d'assimilation par un individu des connaissances sur le monde et le concept de littératie qui est une mesure du degré d'assimilation des connaissances sur l'écrit » (p. 25). Le lien qu'il voit entre les deux est alors l'adaptation de l'individu à son environnement par l'assimilation de nouvelles connaissances. Pierre (2003) parle du plan individuel, mais aussi

² Traduction du mot anglais « literacy » qui signifie de manière générale les connaissances et compétences que l'on a dans un certain domaine. (Wikipédia, 20.10.2018)

du plan social où la littératie est fortement liée à la culture. « Le concept de la littératie permet ainsi de repenser la problématique de l'alphabétisation, en tenant compte des facteurs épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques qui déterminent l'appropriation de l'écrit par les individus et la société » (p.125). Il écrit aussi que les apprentissages formels du mécanisme de la lecture sont mis au second plan.

Dans ce cas, l'apprentissage de la lecture est vu comme une activité globale centrée sur l'utilisation de l'écrit dans des contextes de lecture et d'écriture réels et c'est en vivant de telles activités que l'enfant déduirait par lui-même les règles de fonctionnement du code écrit. (Pierre, 1996b, sous presse a). (Pierre, 2003, p.121)

Cette théorie a été développée par rapport à la lecture et à l'écriture, mais il est intéressant pour ma recherche de l'appliquer à l'art. En effet, la lecture d'une œuvre demande une littératie qui a pour but de lire l'art. Interpréter une œuvre librement est une pratique de la littératie, car il n'y a pas préalablement eu de déchiffrement, d'étude précise et approfondie de l'œuvre. L'élève procède alors à une recherche par lui-même, à une interprétation personnelle qui mène à des émotions, des questionnements et qui fait référence à ses connaissances de la culture. Cette recherche de sens peut aussi se faire par rapport à un public, lorsque l'élève est amené à confronter sa propre compréhension de l'œuvre aux visions et aux ressentis d'autres individus. La lecture peut alors évoluer avec celle des autres. C'est donc en se confrontant aux œuvres d'art et aux différents points de vue que l'enfant va apprendre à les interpréter et à analyser sa propre interprétation. L'un des buts de ma recherche est que l'élève puisse mettre des mots sur ce qu'il fait, sur ce qu'il pense de l'art, de la création et de sa propre création. C'est pourquoi il est nécessaire de parler aux élèves des artistes, de la manière qu'ils avaient de travailler, des raisons pour lesquelles ils créaient, du sens qu'ils donnaient à leurs œuvres.

En outre ce qui est intéressant avec ce projet, c'est qu'il n'y a pas uniquement les capacités artistiques de l'élève qui sont travaillées. Il y a également son expression orale et écrite, ou encore sa relation avec les autres élèves puis avec la société, par le biais de l'exposition de ses œuvres. Je vois ce projet comme une mise en place de lecture d'art, une sorte de littératie esthétique.

1.2.8 Didactique de l'art et postures de l'enseignant

Espinassy (2018) s'intéresse à la place de l'enseignant d'art visuel et plus précisément au cadre de travail que celui-ci instaure en classe. L'auteure souhaite montrer comment l'enseignant doit s'y prendre pour créer un « milieu de travail individuel et collectif dynamique et efficace » (Espinassy, 2018, p. 95) dans le cadre des arts visuels.

Espinassy (2018) retient que, le dispositif mis en place pour inciter les élèves à créer doit favoriser l'utilisation variée des techniques ou des outils mis à disposition. « Un va-et-vient permanent s'opère ensuite entre incitation et production, qui nécessite des conditions d'échanges, de dialogue, d'écoute » (Espinassy, 2018, p. 99). En partant de l'expérimentation des élèves en classe, il sera possible de discuter avec eux des œuvres en création et de celles qui ont déjà été créées auparavant.

L'auteure indique que la créativité ne naît pas simplement des élèves, mais de la « qualité des contraintes » mises en place par l'enseignant (Espinassy, 2018, p. 100). Espinassy (2018) dit qu'il faut choisir les matériaux par rapport à leur potentiel d'expression. L'auteure affirme que les élèves doivent dire, faire et penser. C'est à partir de cela qu'ils pourront être créatifs et qu'ils évolueront dans le domaine des arts visuels. En effet, je pense qu'il est important de mettre un cadre pour mener les élèves à une certaine créativité. La posture de l'enseignant joue alors un rôle essentiel dans la mise en place d'un dispositif didactique approprié pour inciter les élèves à la création et à l'utilisation personnelle des outils.

Sanchez-Iborra (2017) donne plusieurs profils de médiateurs pour parler des enseignants en art. Le profil adéquat implique que l'enseignant mette en place un dispositif pour que les élèves puissent argumenter et approfondir leurs idées par rapport à des œuvres d'art. Il faut qu'ils créent des liens avec d'autres branches ou encore avec des perceptions ou des sensations (Sanchez-Iborra, 2017).

La place de l'enseignant est un point important dans l'acquisition d'une posture d'auteur par l'élève. Joliat (2017) décrit quatre types d'enseignants. L'enseignant artiste pour qui le talent est présent ou non chez la personne et pour qui l'apprenant doit se débrouiller seul pour développer sa fibre artistique. Cet enseignant ne sait pas comment il est devenu artiste, mais il est simplement fait pour cela. L'enseignant expert, lui, doit maîtriser parfaitement une certaine technique pour ensuite pouvoir l'enseigner aux élèves. Pour lui, il faut être en perpétuel perfectionnement, comme dans un sport de haut niveau par exemple. Le but est de formater le corps de l'apprenant pour une tâche spécifique. Cet enseignant voit son expertise comme étant suffisante pour enseigner son art. Quant à l'enseignant professionnel, il a un profil mixte du fait qu'il démontre des compétences d'expert, mais qu'il s'intéresse au développement de l'élève. Il met l'élève au centre de l'apprentissage et se questionne sur les meilleures manières d'enseigner et donc de permettre à l'élève un apprentissage qui part de lui. Le dernier profil que Joliat (2017) présente est l'enseignant éducateur qui est à la recherche d'un climat attrayant avec pour objectif premier le plaisir des élèves.

Ma posture dans ce projet est plutôt de l'ordre de l'enseignant professionnel, je mets une priorité sur la compréhension du développement de l'élève à travers un projet et j'y apporte

des savoirs experts dans le domaine des arts visuels. L'enseignant artiste ne suffit pas, parce qu'il ne peut pas encadrer des élèves pour les mener vers une position d'auteur, car lui-même ne sait pas comment expliquer qu'il soit artiste et il ne pense pas que chaque élève peut en être un. L'éducateur, lui, est très axé sur l'élève, mais pas sur son développement ou sur son apprentissage à long terme. Il se soucie de son plaisir sur le moment uniquement. Ça ne suffit pas non plus, car l'élève n'a pas juste besoin de s'amuser, il lui faut un certain but avec un enseignant qui lui donne la possibilité de l'atteindre par lui-même sans que ce soit toujours le plaisir qui prime, mais plutôt le développement positif de l'élève dans un environnement propice à la création.

1.2.9 Résultats de recherches, théories et synthèses

Les idées théoriques évoquées ci-dessus proviennent d'un échantillon restreint de littérature sur le sujet de l'art en pédagogie. De manière globale, ces exemples mènent à penser que l'enseignement artistique est propice à la créativité des élèves et qu'il peut être profitable à l'élève dans son apprentissage scolaire, ainsi que dans son développement personnel.

Je vais maintenant présenter quelques résultats et données concrètes de recherches pour appuyer mes propos. Dans leur ouvrage, Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin (2014) soutiennent qu'il a été démontré que l'enseignement artistique peut avoir un impact positif sur l'élève et son apprentissage. Dans son travail de mémoire professionnel, Freléchoz (2005) a comparé deux manières de mener une séquence en arts visuels sur un échantillon restreint d'élèves. Elle retient que ces derniers ont été moins motivés par une démarche purement technique que par une démarche à partir d'un artiste étudié au préalable. La démarche à partir d'un artiste offre, selon l'auteure, plus de liberté dans la production artistique. Il est donc intéressant de voir que c'est la méthode qui leur offrait le plus de liberté que les élèves ont le plus appréciée. Dans un autre mémoire, Farine et Brüger (2005) retiennent que l'enfant peut voir sa créativité étouffée face à un modèle, celle-ci étant en l'absence de modèle plus vaste et plus diverse. Fergola (2018) rejoint ces idées en estimant qu'il faut trouver un équilibre pour laisser une certaine liberté dans la création de l'élève.

Selon les données récoltées, les enseignants sont enfermés dans un système trop strict et ils n'arrivent pas ou ils ne veulent pas trouver un équilibre entre règle et liberté d'expression en oubliant que, comme disait Schneider, « L'expression est une nécessité intérieure. » [...] Alors, pourquoi ne pas laisser la possibilité d'expérimenter et de travailler dans un système qui encourage l'innovation et la créativité ? (Fergola, 2018)

Fergola (2018) constate dans son mémoire que la relation entre l'enseignant et l'élève a changé suite à une semaine d'immersion en musique. Dans ce projet, les élèves étaient soutenus et le cadre imposé ne permettait pas de jugements de la part des camarades.

Fergola (2018) dit qu'un tel cadre permet par la suite une prise de confiance chez les élèves, qui peuvent ensuite s'exprimer plus librement. Cette vision démontre une envie de changement dans le mode d'enseignement des arts. Cette évolution devrait aller dans le sens d'un enseignement plus libre, mais surtout plus axé sur l'expression des élèves et la mobilisation de leur créativité.

Une autre étude, menée par Safourcade, Scherb et Vendramini (2014), se penche sur « les questions des formes d'éducation et sur les processus d'émancipation de la parole de l'élève dans le domaine des arts en milieu scolaire » (p. 514). Leur but était d'analyser le processus par lequel les élèves de 9 à 10 ans trouvent un sens à une œuvre, par quelles stratégies et de quelles manières ils perçoivent l'œuvre d'un artiste, ainsi que celle qu'ils ont personnellement créée. Il est ressorti de leur étude que les discussions entre élèves en rapport aux œuvres et donc la verbalisation les menaient à « une construction collective du sens » (p. 526). Il a aussi été observé que les élèves faisaient spontanément des liens entre leurs œuvres et les œuvres d'artistes vues en classe (Safourcade et *al.*, 2014). Le dialogue se fait en quelque sorte entre les artistes et les élèves, ce qui montre un rapprochement et une identification par rapport à l'art de la part des élèves. La construction d'un sens par rapport à des œuvres d'art permet par la suite aux élèves de donner du sens à leur propre création.

1.2.10 Ressemblances entre études

En analysant les résultats obtenus dans les diverses études ci-dessus, il est intéressant de constater qu'ils vont dans un sens qui favoriserait l'enseignement artistique, la créativité et la liberté des élèves au sein de l'école. L'élève serait plus confiant et plus apte à exprimer sa pensée dans un cadre artistique. De plus, l'expression artistique est vue comme un langage dont les enfants auraient besoin pour s'exprimer d'une autre façon.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Dans quelle mesure un projet artistique mêlant des discussions autour de l'art, des ateliers de création personnelle et la mise en place d'une exposition en classe a-t-il un impact sur le développement personnel de l'élève ?

1.3.2 Objectifs de recherche

Mon objectif de recherche est de mettre en place un projet artistique en classe et d'observer son impact sur le développement de la démarche réflexive, créative et artistique de l'élève, ainsi que sur son rapport à l'art. Ce projet vise à apporter un changement chez l'élève, une

sorte de transformation de soi par une confrontation à la création et à la réflexion en lien avec celle-ci. Mon but est de comprendre chaque individu avec ses caractéristiques propres, sans a priori. Pour ce faire, il est nécessaire de créer un climat approprié dans la pratique pour mener ce projet artistique en classe. L'objectif final est donc d'observer si oui ou non une transformation de soi s'opère chez l'élève et si oui, de quelle manière elle se manifeste.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

La recherche menée a une visée qualitative : elle analyse la transformation des élèves vers une posture d'auteur. Afin d'étudier cette transformation, je me base principalement sur quatre entretiens d'élèves à la fin du projet. De ce fait, les données sont restreintes et l'approche met donc l'accent sur la compréhension d'un phénomène et non pas sur l'analyse de données chiffrées (Pasche Gossin, 2018). Les phénomènes en question sont, la démarche réflexive de l'élève et son développement d'auteur au sein du projet.

2.1.2 Type d'approche

Le type d'approche de cette recherche est une approche pratique du fait que je suis en tant qu'enseignante engagée dans la recherche. C'est donc une approche par la planification, l'action, l'observation et la réflexion par rapport à un projet concret. Le but étant aussi de tester une transformation de l'enseignement en classe pour aller vers une amélioration de celui-ci (Dupin, Montésinos-Guelet et Morin, 2010).

2.1.3 Type de démarche

La recherche se fait dans une démarche d'innovation, elle cherche à explorer et à transformer des manières de faire au sein de la classe (Pasche Gossin, 2018). J'applique des pistes vues dans la problématique en les testant concrètement sur le terrain.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données pour le pilotage du projet

Le temps consacré à la récolte des données se limite à 6 fois 90 minutes d'expérimentation en classe, plus le vernissage en fin de projet.

Les moyens utilisés pour la récolte des données sont des captures audiovisuelles durant le projet pour observer le groupe classe et un carnet de bord pour suivre l'évolution du projet. De plus, des discussions en lien avec des œuvres et des artistes ont été filmées et un portfolio a été tenu par les élèves durant le projet, pour qu'ils puissent y conserver une trace de ce qu'ils apprennent et ce qu'ils ont réalisé. Lors du vernissage, une caméra a également été placée dans la salle pour capturer l'évènement.

Cette approche permet une observation du développement des élèves au sein du projet, mais aussi de ma pratique en tant qu'enseignante et meneuse du projet. Le but de ces processus est de garder une trace des idées et réflexions des élèves ainsi que des ateliers du projet.

2.2.2 Récolte des données pour les entretiens

L'entretien semi-directif a pour but de poser des questions ouvertes et de laisser l'élève s'exprimer dans l'ordre qui lui convient. Les thèmes sur lesquels l'élève a été questionné a été établis à l'avance et les questions permettent de rester dans ces thèmes tout en laissant libre cours aux paroles de l'interviewé. Pour ce qui est de la mise en contexte, celui qui guide l'entretien doit mettre la personne en confiance pour que celle-ci se sente à l'aise et puisse dire ce qu'elle pense (Joliat 2017). Les entretiens ont fait l'objet d'enregistrements audio, puis d'une retranscription complète.

2.3 Déroulement du projet

2.3.1 Procédure et protocole de recherche

La recherche en classe s'est déroulée tous les lundis, durant six semaines en salle d'éducation artistique durant deux leçons. Ci-dessous, je décris le déroulement complet du projet en lien avec la problématique.

Tableau 1 : Résumé du plan de séquence

| | |
|------------------|---|
| Intervention n°1 | <ul style="list-style-type: none">• Explication du projet aux élèves.• Discussion autour d'une œuvre (monochrome de Klein).• Recherches de couleurs. |
| Intervention n°2 | <ul style="list-style-type: none">• Création d'un monochrome. |
| Intervention n°3 | <ul style="list-style-type: none">• Présentation de Paul Klee et de différents courants artistiques + discussion autour de quelques œuvres.• Création de peintures représentant des émotions. |
| Intervention n°4 | <ul style="list-style-type: none">• Interprétation en groupe de l'émotion retranscrite sur les peintures.• Planification du projet individuel.• Début de la création de l'œuvre finale. |
| Intervention n°5 | <ul style="list-style-type: none">• Création de l'œuvre finale. |
| Intervention n°6 | <ul style="list-style-type: none">• Fin de la création de l'œuvre finale.• Préparation du vernissage dans la salle d'éducation artistique. |
| Intervention n°7 | <ul style="list-style-type: none">• Vernissage. |
| Intervention n°8 | <ul style="list-style-type: none">• Entretiens individuels avec Chloé³, Lola, Isabelle et Noah. |

2.3.2 Mise en contexte

Le projet a été décrit globalement aux élèves. Le vernissage a tout de suite été discuté pour que les élèves connaissent l'objectif du projet. J'ai mis en évidence le fait que je n'étais pas là pour approuver ou désapprouver les créations ou les commentaires des élèves, mais pour écouter ces derniers et discuter avec eux.

Les élèves ont alors reçu leur portfolio (un cahier non ligné) dans lequel ils ont illustré et commenté l'avancée du projet. Ils l'ont utilisé pour prendre des notes, donner leur avis sur des œuvres, résumer les leçons, coller des essais et des recherches de couleurs ainsi que pour préparer leur projet personnel. Le rituel instauré était le suivant, le portfolio était relu

³ Tous les prénoms utilisés dans ce document sont des prénoms d'emprunts

individuellement par l'élève à chaque début de leçon et rempli à chaque fin de leçon avec un résumé personnel de ce qui avait été fait. Le portfolio était aussi utilisé librement durant les leçons et à la maison pour tout ce qui était en lien avec le projet.

2.3.3 Discussion n°1 et ateliers de recherche de couleurs et de création d'un monochrome

La première discussion était basée sur une œuvre d'Yves Klein, plus précisément l'un de ses monochromes bleus. Je n'ai donné aucune indication sur l'artiste ni sur l'œuvre. Les élèves étaient regroupés autour d'une table devant le tableau et donnaient leur avis sur celui-ci. En tant qu'enseignante, je guidais la discussion grâce à des relances, sans donner mon opinion. Par la suite, j'ai ajouté aux idées et points de vue des élèves la vision de Klein et j'ai présenté succinctement l'artiste. Durant cette discussion, les notions d'art et d'artiste ont été questionnées et les élèves ont donné leur avis. Le but était de mettre l'élève face au groupe classe pour verbaliser sa pensée et écouter celle des autres.



Figure 1 : Monochrome Bleu – Yves Klein

La première élève qui a parlé a réagi de la manière suivante : « Non, pour moi c'est pas une œuvre c'est juste du bleu » (Élisa), Isabelle a répondu « ça peut représenter plein de choses...c'est tout simple, mais ça peut représenter... une mer...ça peut représenter une rivière ». Ensuite, les élèves se sont exprimés en allant dans le sens de ce que Élisa ou Isabelle avaient dit ou alors ils hésitaient



Figure 2 : Discussion

dans leur point de vue. La plupart des élèves étaient, d'une certaine manière, dérangés par cette œuvre bleue. Dylan a dit : « Ça me fait penser à beaucoup de choses, mais, j'aurais aussi pu faire ça pis dire que c'est une œuvre ». Le fait qu'une simple surface bleue puisse être considérée comme étant une œuvre les a fait réagir. Mathieu a remarqué « en fait c'est bête parce que... ça c'est une œuvre, mais si c'est nous qu'on fait c'est pas vraiment une œuvre ». Il a précisé : « Si c'est un grand peintre qui le fait, ben il pourrait la vendre, nous on pourrait pas ». Joëlle a répondu « moi je suis pas trop d'accord avec Mathieu parce que au début le peintre il était aussi pas connu », Isabelle a soutenu cette idée en approfondissant la réponse: « moi je suis d'accord avec Joëlle parce qu'au début le peintre, y'avait personne qui savait quand il est né qu'il allait être artiste, même plus tard peut-être qu'il dessinait bien, mais qu'il avait pas l'idée de devenir artiste (...) Mathieu quand il sera plus grand ... s'il fait un dessin pis que il est remarqué par des personnes peut-être que après il pourra devenir artiste...ça

peut arriver à tout le monde ». Isabelle a ensuite ajouté : « en fait chaque peintre il fait un dessin...quand il fait son dessin c'est son imagination du moment qu'il est en train de vivre, s'il est content il va faire un dessin qui est plutôt joyeux ». La discussion s'est alors axée sur le ressenti du peintre quand il a peint l'œuvre. Là aussi plusieurs hypothèses ont émergé dans la discussion : il était triste, il était au bord de la mer, il ne ressentait rien, etc.

Je leur ai ensuite expliqué qui était Klein et ce qu'était un monochrome. Je leur ai aussi expliqué que la couleur avait été brevetée par Klein. Ils ont donc émis l'hypothèse qu'eux aussi pourraient créer une couleur et c'est exactement ce que j'allais leur proposer dans l'atelier qui allait suivre.

Durant ce premier atelier, les élèves ont fait une recherche de couleurs à partir des couleurs primaires, du blanc et du noir. Ces couleurs ont été préalablement nommées et le cercle chromatique a été présenté. De cette manière, les élèves ont, dès le départ, été placés dans un rôle de créateur. L'objectif était de créer une « nouvelle couleur » qui



Figure 4 : Atelier recherches de couleurs

serait alors nommée par l'élève, ceci dans l'idée de faire une démarche similaire à Klein. Cette recherche a ensuite été collée dans le portfolio afin que les élèves puissent s'y référer tout au long du projet. Pour finir cette première étape, les élèves ont peint un monochrome avec leur nouvelle couleur lors de la leçon suivante. Pour ce faire, les techniques mises à disposition étaient le rouleau et le gros pinceau. Durant tout le projet, j'ai volontairement renoncé à montrer l'utilisation des



Figure 3 : Résultats recherches de couleurs

différentes techniques pour que chacun les utilise à sa manière, comme il le sentait, sans vouloir copier un modèle ou encore penser faire juste ou faux. En effet, sans présentation initiale l'élève ne peut pas « faire faux » puisqu'il n'existe alors pas de modèle objectivement « juste ».

Les recherches de couleurs étaient une activité très appréciée. Les élèves découvraient des couleurs et les montraient à leurs camarades. J'ai pu retranscrire des phrases telles que : « ça fait de l'orange c'est trop beau (...) les gars j'ai fait un orange j'adore », « Madame j'ai mis de l'eau pour diluer et ça donne une autre couleur ».

Les élèves étaient étonnés de leurs résultats et voulaient en découvrir plus. Les discussions entre les élèves étaient très présentes tout au long du projet. Ils se donnaient parfois des conseils entre eux, sur les manières de peindre le monochrome par exemple. Un élève expliquait à un autre qu'il avait peint au pinceau ; il lui montrait comment il faisait et lui donnait des conseils pour l'aider à choisir.



Figure 5 : Atelier monochrome

Plusieurs élèves demandaient une certaine confirmation de ma part. J'essayais alors de rester neutre et de leur demander d'émettre leur propre autocritique pour voir s'ils étaient satisfaits ou s'ils souhaitaient modifier quelque chose. Dans la plupart des cas, les élèves avaient déjà leur propre avis. Soit, ils disaient qu'ils aimaient leur résultat comme ça, soit qu'ils n'étaient pas contents avec la couleur ou qu'ils ne la trouvaient pas belle. Dans ces deux derniers cas, ils essayaient de modifier leur couleur, mais certains peinaient à rester motivés, car ils avaient un but trop précis en tête. J'ai souvent dû leur dire qu'ils pouvaient changer d'idée au cours du projet et qu'ils ne devaient pas forcément finir avec la première idée qu'ils avaient eue.

2.3.4 Discussion n°2 et atelier émotion

Lors de la seconde étape du projet, j'ai ouvert une discussion avec les élèves en lien avec les œuvres de Klee. Comme pour la présentation sur Klein, j'ai aussi donné des informations sur les intentions de l'artiste après avoir discuté des œuvres avec les élèves. Le fait de ne pas donner d'informations tout de suite permet de ne pas influencer les élèves et surtout de leur faire remarquer que chacun peut avoir une interprétation différente d'une même œuvre et qu'il n'existe pas forcément d'interprétation correcte. L'accent a surtout été mis ici sur le ressenti et les émotions en lien avec les œuvres. Par des images, des informations orales et écrites j'ai expliqué les concepts du cubisme et de l'expressionnisme. Nous avons aussi discuté de ce qu'est l'abstrait en partant des représentations des élèves.

L'atelier qui a suivi la discussion avait comme objectif de mettre en peinture des émotions tirées au sort. Le but était de ne pas révéler l'émotion aux autres élèves pour qu'ils puissent donner leur avis sans savoir quelles émotions leurs camarades avaient représentées. Ce processus devait montrer que l'abstrait peut faire ressentir des choses différentes selon la personne qui regarde l'œuvre et que chacun en aurait sa propre interprétation. Pour cet atelier, les élèves pouvaient utiliser les techniques de peinture suivantes : le pinceau, l'éponge, la



Figure 6 : Atelier émotions

spatule et les doigts. Ainsi, ils ont eu la possibilité de découvrir de nouveaux résultats sur le papier. Les couleurs utilisées étaient les mêmes que lors de la recherche de couleurs. De ce fait, les élèves étaient continuellement dans le « faire » et dans l'utilisation des ressources déjà créées, par exemple leur référence de couleur dans le portfolio.

Les élèves étaient toujours plus autonomes dans leurs choix artistiques et dans leur sélection de matériel. Ils savaient en principe où se trouvait ce dont ils avaient besoin et savaient utiliser le matériel. S'ils ne savaient pas, ils testaient sans forcément venir vers moi pour me demander si c'était juste. Ils assimilaient de mieux en mieux les mélanges de couleurs et ils se référaient à leur portfolio.

2.3.5 Projets personnels

Le seul cadre donné aux élèves pour le projet personnel était le suivant : l'œuvre finale doit être abstraite, les couleurs utilisées sont les couleurs primaires, le noir et le blanc, le support est un carton blanc de 64 cm x 43.5 cm et les techniques à disposition sont le pinceau, le rouleau, la spatule, les doigts et l'éponge, soit les techniques utilisées jusqu'à présent.

Pour lancer le projet, les élèves ont eu comme consignes de faire une première planification dans leur portfolio et d'y mettre leurs idées et croquis. Par la suite, ils avançaient à leur rythme tout en étant conscients du temps qui leur était donné, soit environ 4 fois 45 minutes. Ainsi, les élèves étaient dès le début les créateurs de leur projet et devaient faire preuve d'autonomie tout en ayant la possibilité de discuter avec leurs pairs et avec l'enseignante. Mon rôle était d'épauler les élèves et de les écouter, mais surtout de ne pas donner mon avis.



Figure 7 : Projet personnel

Au début, les élèves étaient un peu perdus, car ils avaient beaucoup de libertés. J'ai pu lors, du lancement du projet personnel, observer un changement de dynamique dans le travail des élèves. La classe était plus tranquille que lors des ateliers. La plupart des élèves ont trouvé un thème et ont commencé à procéder à leur manière dans leur portfolio. J'étais tout de même présente pour donner des conseils, par exemple, en proposant de faire des essais de couleurs ou de techniques sur des feuilles de brouillons ou dans leur portfolio, ce qui a permis à certains de se lancer. Un élève, Jeremy, est cependant resté longtemps bloqué, car il ne savait pas quoi faire. Je n'ai pas réussi, en discutant avec lui de techniques, de thèmes et de couleurs à l'aider à trouver quelque chose qu'il avait envie de faire. Il faisait quelques essais qu'il



Figure 8 : Œuvre de Jeremy

n'approfondissait cependant pas, car il n'était pas satisfait. Il a finalement été inspiré durant la toute dernière leçon, où il a été très appliqué. Il a alors peint son œuvre finale.

2.3.6 Portfolios et productions des élèves

Chaque élève a utilisé son portfolio à sa manière. Certains ont ajouté des choses à la maison alors que d'autres y mettaient uniquement le strict minimum. Dans ce portfolio, les élèves ont pris des notes sur les tableaux vus en plénum, mais aussi sur des tableaux qu'ils pouvaient interpréter individuellement.

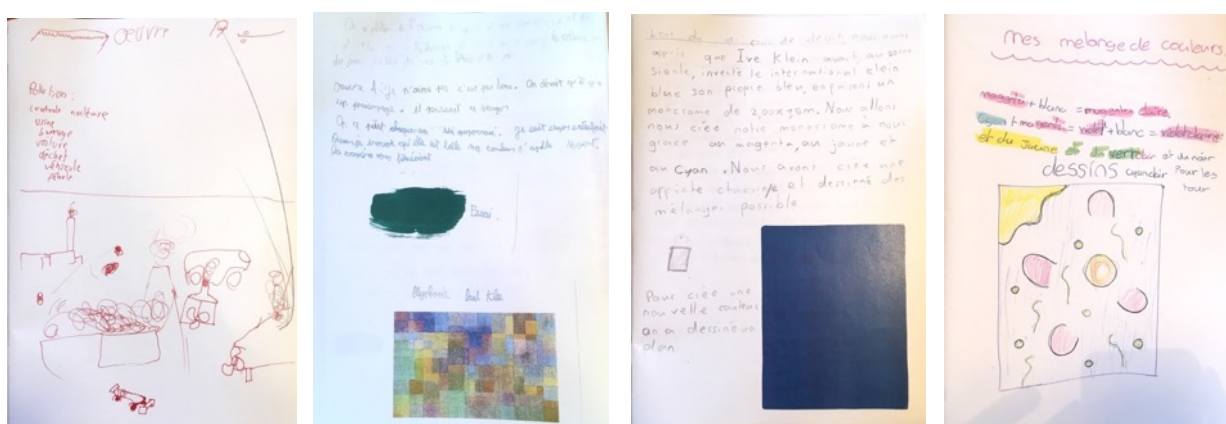


Figure 9 : Extraits portfolios

Tous les élèves ont présenté une production finale et une fiche explicative qui l'accompagnait pour le vernissage. La plupart des élèves étaient contents et fiers de leur résultat. Un élève m'a cependant dit ne pas être satisfait par le résultat final. Il me l'avait déjà dit auparavant et nous avons tenté de trouver ce qui pourrait lui permettre d'améliorer ou de changer son œuvre. Il n'était malgré tout pas totalement satisfait et je n'ai pu réagir qu'en lui disant qu'il est parfois difficile d'arriver à un résultat qui nous convient totalement.

Certains élèves ne voulaient pas montrer leur portfolio au vernissage. Je leur ai alors expliqué que c'était pour que les parents voient leur cheminement, mais certains ne l'ont tout de même pas exposé. Je pense que c'était trop personnel pour eux de les exposer et j'ai respecté leur choix de ne pas vouloir les montrer.

Les résultats sont assez étonnants et montrent une implication de la part des élèves. Chacun a eu sa propre idée et s'est donné de la peine pour aller jusqu'au bout de celle-ci. Toutes les œuvres sont différentes de par leurs couleurs, les techniques utilisées et aussi le sens dans lequel l'élève a décidé de l'exposer. Les styles sont propres à chaque élève.



Figure 10 : Exemples d'œuvres d'élèves

2.3.7 Mise en espace

Avant l'étape finale, à savoir l'exposition des œuvres, nous avons dû mettre en place le vernissage. J'ai rassemblé les élèves et leur ai rappelé ce qu'il y avait à exposer en les invitant à regarder l'espace à disposition. Par la suite, j'étais présente pour permettre aux élèves de se mettre d'accord sur la manière dont ils pensaient s'y prendre. Il était important de le faire sous la forme



Figure 11 : Discussion mise en place du vernissage

d'une discussion pour permettre aux idées d'être présentées et éventuellement testées afin de les conserver ou de les mettre de côté si elles ne convenaient pas. Mon rôle était celui d'une médiatrice : je devais créer les conditions permettant une discussion entre les artistes qui s'apprêtaient à exposer leurs œuvres. Les élèves devaient alors mettre en place le vernissage et trouver leur place pour être efficaces et utiles au groupe. J'ai à nouveau laissé un maximum de liberté à l'élève tout en intervenant là où c'était nécessaire pour aider à trouver des solutions.

Les interactions entre élèves étaient nombreuses durant cette étape. J'ai pu voir sur les vidéos plusieurs « conflits », liés au fait que les élèves tenaient à ce que leur vernissage soit bien fait. Les conflits ont été assez rapidement résolus et le résultat convenait à peu près à tout le monde. De manière générale les élèves ont réussi à gérer les imprévus en trouvant de nouvelles solutions.



Figure 12 : Mise en place du vernissage



2.3.8 Vernissage

Finalement, le vernissage a été programmé durant la soirée de la séance des parents. La séance s'est déroulée en classe, puis le vernissage a eu lieu en salle d'éducation artistique afin de créer une ambiance spécifique à celui-ci et pour que tous découvrent les œuvres au moment prévu à cet effet. Avant cela, j'ai résumé le projet en quelques mots pour mettre les visiteurs dans le contexte. J'ai aussi précisé que les élèves présents étaient à disposition pour toutes questions. Du fait que le vernissage a eu lieu en soirée, uniquement la moitié des élèves étaient présents.

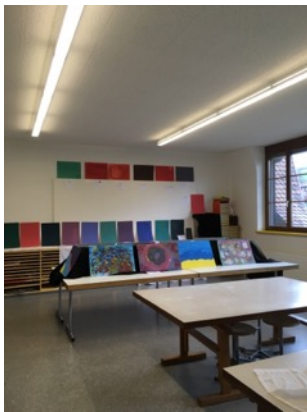


Figure 13 : Salle du vernissage

2.4 Entretiens

2.4.1 Guide d'entretien

La semaine suivant le vernissage, j'ai mené quatre entretiens individuels semi-directifs. J'ai indiqué aux élèves que je ne les évaluais pas, que je n'utiliserais pas leur prénom pour parler de cet entretien et que celui-ci ne serait utilisé que dans le cadre de mon travail de recherche.

Comme certains entretiens se sont déroulés hors des heures d'école, j'ai demandé une autorisation auprès des parents en expliquant le projet et le but des enregistrements. Je me suis engagée à ne pas publier ces entretiens ainsi qu'à les utiliser uniquement au sein de ma recherche.

Les entretiens ont duré 20 à 30 minutes. Les œuvres ainsi que le portfolio de l'élève étaient mis à disposition de ce dernier pour l'aider à se remettre dans le contexte. Le guide présenté ci-après est celui que j'ai utilisé durant les entretiens. Il est construit par rapport aux trois pôles explicités dans la problématique.

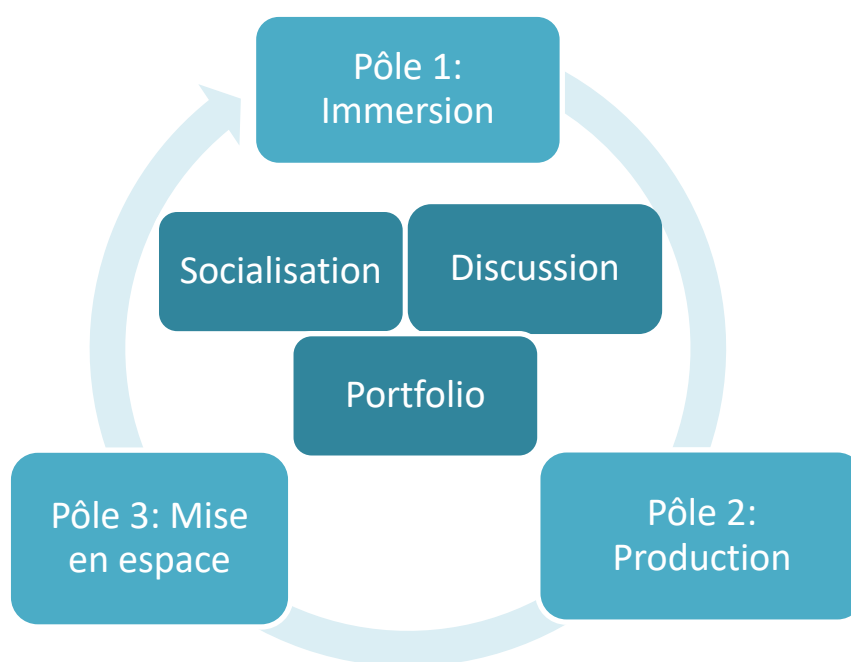


Figure 14 : Schéma des trois pôles

Guide d'entretien

Pôle 1, Immersion (Discussions et présentation) :

Remise en contexte :

Nous avons parlé de Klein. Nous avons vu un monochrome et nous en avons discuté. Nous avons analysé des œuvres de Paul Klee et parlé un petit peu de sa vie, puis nous avons parlé des émotions. Nous avons aussi parlé des différents courants artistiques.

Questions :

1. Avant de commencer le projet comment te représentais-tu un artiste ?
2. Et maintenant ? Es-tu du même avis ?
3. As-tu envie d'en connaître plus sur des artistes ou des courants artistiques ?

Pôle n°2, Production (Ateliers) :

Remise en contexte :

Le premier atelier était la recherche de couleurs à partir des couleurs primaires, puis tu en as choisi une que tu as nommée et tu en as fait un monochrome. Le deuxième avait pour but de faire transparaître une émotion à travers une œuvre. Le troisième atelier consistait à trouver par toi-même un thème puis à faire le projet d'une œuvre et de la peindre. Tu as pu utiliser diverses techniques. Tout au long du processus, tu avais un portfolio pour t'accompagner. Pour finir, nous avons aussi créé une fiche explicative à placer à côté des œuvres.

Questions :

4. Que retiens-tu particulièrement des ateliers ?
5. Que penses-tu de l'utilisation du portfolio durant les ateliers ?
6. Qu'est-ce que tu aimerais savoir de plus, approfondir ?
7. Est-ce que ce projet t'a donné envie de faire de nouvelles réalisations pour toi (si oui quoi comme) ?

Pôle n°3, Mise en espace (Vernissage) :

Remise en contexte :

Lors de la dernière leçon, nous avons mis en place le vernissage pour exposer les œuvres des 3 ateliers ainsi que le portfolio. Puis, lors de la séance des parents, le vernissage a été ouvert et les parents ont pu venir regarder les œuvres exposées.

Questions :

8. Que penses-tu de faire un vernissage à la fin du projet ?
9. Que penses-tu de la mise en place, de la préparation du vernissage ?
10. Que penses-tu du vernissage (résultat) ?

Réflexion générale :

11. Qu'est-ce que tu as appris de nouveau ?
12. Qu'est-ce qui t'a ennuyé ?
13. Qu'aurais-tu fait autrement ?
14. Que penses-tu de mon enseignement, de ma manière de donner les leçons ?
15. As-tu d'autres remarques à faire, d'autres choses à dire ?

2.4.2 Échantillonnage

La population concernée est ma classe de stage de 8^{ème} Harmos. L'échantillonnage se limite plus précisément à quatre élèves de la classe. Ceux-ci ont été questionnés individuellement lors d'un entretien semi-directif.

Le choix de l'échantillonnage a été dicté par ma place de stage en ce qui concerne le degré précis, mais la recherche visait le cycle 2 au vu du programme et des entretiens prévus qui se prêtent plus à des élèves de ce cycle. La sélection des élèves interviewés m'a en partie été imposée par la disponibilité de ceux-ci en dehors des cours. Sur la base de l'échantillon disponible, j'ai voulu diversifier les profils, j'ai alors pu choisir 3 filles et 1 garçon ayant des profils différents les uns des autres.

2.5 Méthodes d'analyse des données

L'analyse des entretiens s'est faite en plusieurs temps. J'ai retranscrit les entretiens par unité de sens pour comprendre ce que l'élève souhaitait dire. Les verbatim ont été ici condensés pour ne présenter que l'essentiel de la pensée des élèves et apporter ainsi une vision d'ensemble sur le développement de chacun d'eux. C'est à partir des verbatim que j'ai recherché à catégoriser les idées des élèves en quatre catégories émergentes. En effet, celles-ci n'étaient pas prédéfinies, c'est en lisant les verbatim que j'ai pu les mettre en place.

J'ai analysé les quatre parcours des élèves interviewés séparément. De cette manière j'ai pu répondre à ma question de recherche en observant le développement de chacun d'eux à travers les trois pôles prédéfinis (immersion, production et mise en espace).

2.5.1 Règles de transcription

... : Phrase en suspend

(...) : Partie enlevée

, : Temps d'arrêt

(*mot*) : Information annexe

XX : Contenu inaudible

Questions et propos en italique : Paroles de l'enseignante

{Mot} : Parole entrecoupée

- : Je n'ai pas pu ressortir d'élément à analyser

Chapitre 3. Résultats de la recherche

3.1 Présentations des résultats

Les quatre entretiens d'élèves ont eu lieu durant la semaine suivant le vernissage. Le but de ces entretiens était de connaître le ressenti et l'avis des élèves par rapport au projet artistique qu'ils ont mené. Je voulais aussi questionner leur vision de l'art et de l'artiste. Je présente ici les réponses des élèves en les séparant, comme dans le guide d'entretien, selon les trois pôles et plus précisément par question.

Les verbatim des élèves sont marqués grâce à des couleurs qui sont assignées à des catégories émergentes. Ces catégories sont décrites dans le tableau ci-après.

Tableau 2 : Catégories verbatim

| Posture | Exemples de verbatim | Définition |
|---|---|--|
| L'élève artiste : Posture immanente | <ul style="list-style-type: none"> - (...) même si on est pas connu on peut être un artiste tout le monde peut être un artiste (...) - ...pour moi, les dessins, on doit laisser notre esprit faire un peu (...) | L'élève artiste pense que chacun d'entre nous a un potentiel artistique. Il voit l'art comme un moyen d'expression lié aux émotions, mais aussi comme étant propre à chacun. L'élève artiste a besoin d'un environnement propice à la création. Il voit la communauté d'artistes comme une richesse et souhaite évoluer à travers l'art ainsi que se questionner par rapport à des œuvres. |
| L'élève non artiste : Posture transcendante | <ul style="list-style-type: none"> - L'artiste c'est quelqu'un qui... était connu et qui était reconnu pour les choses qu'il faisait bien, c'est quelqu'un qui était... assez important, quelqu'un de spécial - (...) il faut s'entraîner, passer des tests | L'élève non artiste voit la posture d'artiste comme un niveau supérieur inatteignable. C'est un titre que l'on reçoit uniquement si des experts ont décidé que l'on est artiste. Cet élève voit l'artiste comme une personne qui est reconnue pour ce qu'elle fait et qui peut exposer et vendre ses œuvres. |
| L'élève presque artiste : Posture d'expertise | <ul style="list-style-type: none"> - ... nous-mêmes on se sentait un petit peu artiste, mais on n'était pas des vrais artistes... | L'élève presque artiste a une posture d'artiste comme décrite plus haut, mais il considère que c'est une impression, non une réalité. Il voit le projet comme un moment où l'on agit comme des artistes, mais sans l'être réellement. |
| L'élève neutre : Posture neutre | <ul style="list-style-type: none"> - (...) si vraiment j'ai envie de peindre je peux aller chercher sur internet et là, j'ai pas trop envie de redessiner à la maison, de peindre une œuvre d'une autre façon | L'élève neutre ne présente pas d'intérêt spécifique pour l'art. Il ne souhaite pas approfondir le sujet, du moins en dehors des cours, et ne se sent pas artiste. |

Dans les tableaux ci-après, j'ai condensé les réponses pour aller à l'essentiel de ce que les élèves ont dit.

3.1.1 Pôle n°1 (Immersion)

Avant de commencer le projet comment te représentais-tu un artiste ?

| | |
|----------|---|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> • Quelqu'un qui mettait ses œuvres dans un musée par exemple...et qui faisait des peintures • ...c'est par exemple aussi quelqu'un qui chante ou bien qui sait bien faire un truc |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> • ... comme dans les films avec un chapeau rond et un tablier et avec ses œuvres • ...ça peut aussi être quelqu'un qui est doué en chant ou quelque chose comme ça |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> • ...quelqu'un qui... était connu et qui était reconnu pour les choses qu'il faisait bien, c'est quelqu'un qui était... assez important, quelqu'un de spécial • ... c'est des personnes qui sont comme nous, mais qui sont reconnues autrement |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> • Comme une personne comme les autres • Il peint des dessins il...fait des arts |

Et maintenant ? Es-tu du même avis ?

| | |
|----------|---|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> • (...) même si on peint pas très très bien ... on peut quand même être un artiste • (...) peut-être qu'on se sent un artiste même si peut-être on l'est pas |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> • Un artiste c'est quelqu'un qui peint ce qu'il ressent ou bien qui chante • (...) il faut s'entraîner, passer des tests, après ils disent oui tu es un artiste ou bien... ou bien pas • C'est quelqu'un qui est élevé (celui qui va faire passer les tests), pas en grandeur, mais en niveau (...) |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> • (...) même si on est pas connu on peut être un artiste tout le monde peut être un artiste parce que tout le monde a des manières différentes de faire les choses... • (...) même qu'ils sont pas connus c'est des artistes, peut-être pour eux, pour leurs parents, pour des amis • C'est quelqu'un qui fait des choses un peu spéciales • (...) tout le monde crée quelque chose dans sa vie... |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> • (...) c'est quand même des gens connus (...) • Il fait des œuvres, il peint, pis normalement il fait... des fois du cubisme, des fois de l'expressionnisme, et il dessine et il peint |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Si moi je veux devenir un artiste maintenant au début je serai pas connu, mais peut-être qu'après oui, mais c'est pas obligé d'être connu, on peut très bien vendre des œuvres et pis pas être connu |
|--|--|

Est-ce que tu es un artiste ?

| | |
|----------|---|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> • Entre les deux parce que c'est pas vraiment mon truc d'être artiste et tout, mais je me sens pas comme une nullosse qui sait rien faire et puis qui n'apprend rien |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> • Pas tellement non (rire) • Parce que j'ai pas passé dans une grande école pour faire des tests (...) nous-mêmes on se sentait un petit peu artiste, mais on n'était pas des vrais artistes... • ...on avait le matériel comme des artistes... • L'exposition, on était bien habillé (...) avec les parents qui venaient on avait l'impression qu'on était vraiment à notre exposition... |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> • Je me sens comme une artiste quand même parce que... j'ai peut-être créé des choses (...) |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> • Moi je trouve pas... • Parce que j'ai pas vendu d'œuvres et... j'ai pas envie |

As-tu envie d'en connaître plus sur des artistes ou des courants artistiques ?

| | |
|----------|---|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> • Oui, enfin ça dépend quoi • (...) des styles comme le cubisme l'expressionnisme ouais ça c'est bien |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> • Pas forcément non • Parce que si vraiment j'ai envie de peindre je peux aller chercher sur internet et là, j'ai pas trop envie de redessiner à la maison, de peindre une œuvre d'une autre façon |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> • Ça me dérangerait pas, mais c'est pas un besoin que j'ai, si je vais dans un musée en principe c'est pour apprendre des choses donc là je serai contente si j'en connais des autres... |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> • Moi je dis que non parce que ça m'intéresse pas, parce que j'ai pas envie |

As-tu des commentaires sur les discussions qui ont eu lieu en classe ?

| | |
|-------|--|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> • ...c'était intéressant, mais des fois c'était un petit peu long • ..des fois on avait envie de peindre et puis c'était parler parler parler... <p><i>Mais t'as trouvé intéressant de partager tes idées ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Parce que comme ça ils savent ce que je pense, mon avis et je sais aussi l'avis des autres |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> • - |

| | |
|----------|---|
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> • (...) chacun a un peu son avis (...) si on fait des hypothèses chaque réponse est juste • J'ai quelquefois eu des changements d'avis • (...) je gardais un peu mon idée, mais j'intégrais l'idée des autres |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> • - |

3.1.2 Pôle n°2 (Production)

Que retiens-tu particulièrement des ateliers ?

| | |
|----------|--|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> • (...) les mélanges de couleurs parce que j'aimais bien ça <p><i>T'aimais rechercher toi-même {ouais} est-ce que si j'avais dit : « vous devez faire cette couleur-là », ça t'aurait autant plu {Non} pourquoi ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est un petit peu comme si t'es un peu en prison • ...j'ai trouvé que c'était bien, y'avait quand même une règle... faites une émotion, mais y'avait pas... vous devez faire cette couleur avec cette grandeur et puis vous devez utiliser des éponges |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> • J'ai bien aimé qu'on ait que ces 5 couleurs principales et qu'après on doit créer nous-mêmes des couleurs avec une peu plus de jaune ou bien un peu plus de cyan ou un peu plus de noir, ça j'ai bien aimé même si ça donnait pas toujours ce qu'on aurait aimé, mais ça donne quand même beau • J'ai bien aimé être filmée, j'ai trouvé que ça faisait comme si on passait à la télé (...) |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> • Je trouve que c'était bien, parce que... on a pu s'exprimer comme on voulait et comme on était tous un peu des artistes on... pouvait pas avoir de reproches des autres, même si notre dessin on le trouvait pas forcément beau ou les autres le trouvaient pas beau c'était quand même une œuvre (...) tout ce qu'on avait envie de faire on pouvait le faire sur du papier et pas sur les gens par exemple si on était énervé contre quelqu'un on pouvait tout donner et tout faire sur la feuille au lieu de tout dire à la personne. • Pour me défouler un peu, tout ce que j'avais à l'intérieur de moi et que j'arrivais pas à dire et que ça m'angoissait peut-être que j'ai réussi tout à enlever, on a pu faire des mouvements, utiliser plein de peintures, des manières différentes aussi de peindre et ça nous a peut-être vidé, par exemple... John quand il faisait plein de coups partout avec son pinceau peut-être que il faisait ça pour exprimer quelque chose qu'il voulait faire sortir toute la colère qu'il avait en lui (...) |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> • De pouvoir se lancer dans les œuvres et en faisant des couleurs, en choisissant ce qu'on voulait faire, avoir pas toutes les couleurs qui existent... • ...les 5 couleurs, je trouve que ça rajoute un défi aussi |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • C'était cool, maintenant je sais ce que c'est une œuvre <p>C'est quoi une œuvre ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est comme ça (l'élève montre son tableau) enfin c'est pas droit une œuvre, mais... <p>C'est une œuvre ou pas ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • À moitié • Parce que... c'est pas comme les... vrais artistes |
|--|---|

Que penses-tu de l'utilisation du portfolio durant les ateliers ?

| | |
|----------|---|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> • ...peut-être dans quelques années on peut revoir, puis penser que avant on pensait ça et maintenant on pense plus ça • Pour les mélanges de couleurs (les retrouver) • Comme ça ils (les parents) savent ce qu'on a fait pendant ce temps (...) les artistes qu'on a vus, les œuvres et nos mélanges de couleurs (...) |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> • J'ai bien aimé que comme pour le tableau on a pu se le dessiner dans le portfolio comme ça on avait une petite idée (...) Je trouvais que ça faisait un rappel et comme ça on se souvenait et on devait pas toujours vous demander quoi faire. • J'ai bien aimé parce que ça peut faire un souvenir de ce qu'on a fait avec vous, et ça nous donne des idées pour une prochaine fois si on veut faire à la maison (...) |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> • Le portfolio c'était bien parce que on a pu faire des essais on a pu écrire des choses pour nous aider dans les prochaines œuvres et c'est quelque chose de bien parce que si on aimerait faire une couleur et on sait plus comment la faire ben on l'avait dans le portfolio (...) quand on a fait le vernissage (...) les parents pouvaient voir ce qu'on a fait derrière toutes ces œuvres et qu'on les a pas juste faits comme ça, mais qu'on a dû travailler qu'on a dû réfléchir • ...par exemple... pour nos œuvres tout à coup des personnes qu'on connaît qui... qui sont connus de l'art peuvent voir nos dessins et ils pensent que c'est beau et ils pourraient en faire une œuvre d'art et s'ils demandent... comment j'ai fait on peut leur dire grâce au portfolio ou même à nos amis à nos proches on peut leur montrer comment on a fait, et ça peut les intéresser |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> • Ça je trouve cool parce que... si on oublie pendant la semaine on peut relire, on peut se remettre l'idée dans la tête qu'on voulait faire • ...comme ça on faisait pas que de l'oral, on pouvait par exemple noter à la maison |

Qu'est-ce que tu aimerais savoir de plus, approfondir ?

| | |
|----------|--|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> • ...pour moi, les dessins, on doit laisser notre esprit faire un peu, pour faire ce qu'on veut, chacun développe un peu sa technique (...) • Oui ça serait intéressant de pouvoir peindre ou colorier, etcétera avec d'autres techniques d'autres matériaux d'autres choses, ça serait plus efficace et puis on évoluerait |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> • ... les techniques pour peindre, ça j'ai pas forcément envie, parce que... je trouve que c'était assez ce qu'on a fait, le pinceau le rouleau... la spatule et l'éponge et les doigts c'est les techniques principales on va dire, avec lesquelles on peut faire toutes sortes de choses comme avec l'éponge on arrive bien faire quelque chose qui... ressort, avec le rouleau ça donne plus plat, plus régulier, avec le pinceau ça fait un peu... comme si on était en bateau ou bien on arrive faire des détails ou faire des petites giclées et puis avec la spatule on peut bien faire les détails, comme pour des étoiles |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> • C'est clair que il y a plein de manières de peindre différemment et il y en a plein que je connais pas encore et j'espère les connaître un jour, et aussi les essayer, ça ferait bizarre aussi d'essayer d'autres manières de peindre, comme avec le monochrome d'Yves Klein Léa elle a dit que c'était juste un pot de peinture versé ben ça peut être une manière de peindre de verser plein de pots de peinture, et il y a tout qui se mélange et ça fait peut-être une œuvre qui est très jolie • J'en sais déjà beaucoup, mais s'il y a quelque chose que je ne connais pas ça me dérangerait pas |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> • Ouais des manières de faire |

Est-ce que ce projet t'a donné envie de faire de nouvelles réalisations pour toi (si oui, quoi comme) ?

| | |
|-------|--|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> • Oui, quoi, je sais pas • ...peut-être une petite exposition dans mon salon (...) de trucs en cartons que j'ai faits moi • ...j'aimerais mélanger des couleurs comme on a fait inventer de nouvelles couleurs (...) |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> • Je pense que à la maison je vais quand même demander à ma maman d'acheter les 3 couleurs principales... comme ça je peux aussi un peu plus chercher les couleurs comme au tout début pour créer les couleurs, comme ça je pourrais voir ce qu'on... découvre comme couleurs • Chez moi je fais déjà un peu de la sculpture dans le bois (...) maintenant ça me fait envie de faire des découvertes... de styles, de faire des essais sur des plus petites feuilles ou bien sur un bout de carton, et après si ça nous plaît pas on peut le mettre à la poubelle ou le garder comme un souvenir, mais autrement j'ai envie d'approfondir quand j'ai le temps |

| | |
|----------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • J'essaie déjà de faire un peu du facile, dans une planche j'ai découpé un cœur avec comme matériel le marteau et il a bien donné |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> • (...) je pourrais essayer de faire des œuvres des tests je pourrais essayer de faire des choses différentes ça serait une bonne expérience ouais... de pouvoir, en créer d'autres peut-être pas avec le même matériel ... • Ça peut être autre chose pas forcément que de la peinture comme par exemple parfois dans les restaurants ils font du « latte art » c'est joli aussi je peux aussi dessiner, je peux faire le dessin sur l'ordinateur. |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> • Alors non parce que j'aime pas le dessin (rire) |

3.1.3 Pôle n°3 (Mise en espace)

Que penses-tu de faire un vernissage à la fin du projet ?

| | |
|----------|---|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> • Très bien • Parce que comme ça on peut montrer aux gens ce qu'on a fait (...) savoir leur avis (...) s'ils trouvent ça joli, moche, que ça représente quelque chose ou que ça représente rien |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> • (...) on peut mettre en valeur nos œuvres, on peut mettre en valeur ce qu'on ressentait (...) • Pour ceux qui n'avaient pas très envie (...) qui étaient timides (...) finalement au fur et à mesure du vernissage, je trouve que ça donnait bien (...) |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> • Je trouve que c'est une bonne idée parce que on a peut-être fait des progrès on s'est amusé on a fait des belles choses (...) là tous les parents ont pu voir différentes manières de peindre et ils ont pu voir que des peintures représentaient la joie et certaines un peu plus la tristesse et certaines ou on savait pas trop à quoi penser (...) et peut-être qu'il y a deux dessins qui se ressemblent, mais qui ne veulent pas du tout dire la même chose (...) |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> • Je trouve que c'est une bonne idée comme ça il y a pas que nous qui avons vu les œuvres, aussi les parents, c'était cool, on s'est mis à plusieurs pour faire et je trouve que ça a donné beau à la fin |

Que penses-tu de la mise en place, de la préparation du vernissage ?

| | |
|-------|---|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> • J'aurais préféré que les monochromes s'accrochent au tableau, mais vu qu'on n'arrive pas à les accrocher...mais sinon c'était bien |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> • J'ai trouvé pas mal les discussions qu'on a eues, pour savoir comment installer (...) • Parce qu'on pouvait prendre des décisions, entre tout le monde (...) on pouvait tous donner notre idée (...) |

| | |
|----------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • (...) c'était très bien, mais on aurait peut-être pu faire un peu plus en détail, après je trouve l'idée de mettre les draps bien, ça donnait bien (...) |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> • Je trouve que c'était bien, parce que certains pouvaient finir leur peinture, mais les autres nous ont pas dérangés s'ils préparaient on a pu aussi tester différentes manières de mettre... les œuvres on a remarqué que certaines... manières allaient moins bien que d'autres et on a pu aussi expliquer un peu |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> • C'était cool, sauf que y'en a des ils parlaient plus qu'autre chose, mais c'est pas grave • (...) au début je voulais mettre les tables en long pis ça allait pas du coup deux copains ils m'ont dit faut les mettre dans l'autre sens pis après on a essayé pis ça donnait mieux (...) |

Que penses-tu du vernissage (résultat) ?

| | |
|----------|---|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> • Alors pour moi ça va bof (...) à la place de l'œuvre de Léa j'aurais mis le bienvenue et l'œuvre de Léa je la pousse un petit peu (rire) parce que sinon après celui de Léa on entre et puis on le voit (...) |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> • J'ai trouvé que ça faisait vraiment la salle d'un artiste où il avait mis... ses œuvres, ça faisait vraiment ressentir l'artiste • Si on avait pu espacer un peu plus... on serait un peu moins serré et... on aurait eu des passages plus grands entre les tables où il y avait les œuvres, sinon j'ai bien aimé (...) • (...) je trouve que c'était intéressant de pouvoir mettre nos hypothèses et après voir que les autres ont mis autre chose et peut-être que ça nous inspirait aussi |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> • Je trouve que c'était un beau résultat parce que... on a pu voir tous les efforts qu'on a faits on a dû beaucoup réfléchir pour faire des œuvres et on a dû avoir beaucoup d'imagination aussi et de voir tout ce qu'on a fait et... de voir toutes nos œuvres disposées comme ça, qu'on pouvait tous bien les voir je trouve que c'était intéressant ça pouvait aussi nous donner des idées pour d'autres œuvres (...) • (...) c'était bien de voir toutes les œuvres qui ont été faites de la même manière et celles qui ont pas été faites de la même manière, (...) on pouvait voir tous les monochromes (...) et voir que certaines personnes avaient des couleurs comme ça d'autres totalement à l'opposé chacun avait des... envies différentes, ou des idées aussi • (...) je voyais les visages quand ils passaient vers les œuvres des fois ils faisaient des grimaces des fois ils faisaient des grands sourires et on pouvait voir si cette œuvre elle leur plaisait ou pas |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> • Je trouve ça donnait beau, pis c'était cool parce que... les parents qui voulaient aller voir... le monochrome ils pouvaient passer derrière des tables ils pouvaient aller voir... |

3.1.4 Réflexion générale

Qu'est-ce que tu as appris de nouveau ?

| | |
|----------|--|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> ... qu'on peut être un artiste même si on sait pas très bien peindre ou colorier ou chanter, et ceater (..) on peut faire un vernissage nous-mêmes aussi (rire) J'ai découvert des nouveaux artistes aussi que je connaissais pas (...) |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> Les courants artistiques, qu'est-ce que c'était un monochrome et... j'ai jamais eu l'idée d'écrire ce que je faisais dans un portfolio pour moi c'était quelque chose de nouveau et ça a bien donné |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> ... qu'on pouvait peindre avec les petites plaques ...ce que j'ai appris aussi c'est que même si on est pas reconnu comme un artiste on peut l'être nous-mêmes, j'ai appris aussi qu'il y a avait plein de manières différentes de peindre, il y avait plein d'émotions différentes il y avait plein de couleurs différentes avec trois couleurs on pouvait faire plein de couleurs et elles étaient toutes différentes (...) j'ai bien appris aussi dans les émotions des autres (...) |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> Que il y avait pas que la manière de peindre au pinceau, et... que j'arrivais à dessiner bien (rire) |

Qu'est-ce qui t'a ennuyé ?

| | |
|----------|--|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> Le rangement (rire) j'aime pas ranger |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> Des fois que beaucoup discutent ça déconcentrait et c'était des fois un peu chiant on va dire ça comme ça, autrement c'est bien allé en général |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> C'est surtout quand on parlait trop après moi j'aime pas quand on parle trop j'aime bien quand on peut dessiner peindre et quand on parle ça me dérange un petit peu, mais... c'était pas grave parce que là c'était quand même très intéressant et ce qui m'a ennuyé aussi c'est quand des personnes faisaient des taches sur les autres dessins sans faire exprès, même moi j'en avais pas reçu, mais je voyais les autres qui faisaient des grimaces qui étaient pas content (...) ça me faisait un peu de la peine (...) |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> Quand on faisait des... conseils autour de la table et que... tout le monde parlait, au bout d'un moment ça devenait embêtant ... c'est toujours les mêmes qui parlent (...) moi j'aurais préféré qu'on fasse par exemple un quart d'heure et pis après à la fin un quart d'heure, mais le problème c'est que vous expliquiez aussi au début, mais après à la fin on peut plus expliquer ...quand on a dû choisir qu'est-ce qu'on voulait faire comme œuvre, moi j'arrive pas à me concentrer quand il y a du bruit (...) ça m'énervait un peu |

Qu'aurais-tu fait autrement ?

| | |
|----------|---|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> - |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> Ce que j'aurais fait c'est qu'on soit un peu moins par table, et que il y ait plus de place pour que on ne soit pas tous sur une table (...) on aurait la moitié de la table pour chacun et on arriverait bien mettre notre matériel comme ça on se giclerait pas et la table bougerait moins |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> J'aurais peut-être fait (<i>le vernissage</i>) aussi dans le corridor pour qu'il y ait un peu plus de place, sinon tout était très bien |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> - |

Que penses-tu de mon enseignement, de ma manière de donner les leçons ? (*Ambiance, manière de faire, etc.*)

| | |
|----------|---|
| Chloé | <ul style="list-style-type: none"> (...) des fois on était en train de peindre ou tout d'un coup vous nous dites arrêtez parce que vous deviez dire un truc (...) ça interrompt un peu le moment ...on pouvait parler, mais pas très fort (...) y'avait une bonne ambiance à part quand les gens ils giclaient des trucs, mais sinon c'était bien et je sais pas vous allez pas venir vers nous et dire « y'a pas assez de jaune y'a pas assez de blanc y'a pas assez de ça y'a pas assez de ci » |
| Lola | <ul style="list-style-type: none"> (...) j'aurais bien aimé que il y ait plus de calme, autrement je trouvais que c'était bien (...) (...) le matériel était suffisant parce que s'il y en avait eu trop on n'aurait pas su quoi faire avec notre œuvre on serait un peu partagé |
| Isabelle | <ul style="list-style-type: none"> (...) vous avez des manières... différentes d'enseigner que tous les autres profs et je trouve que c'est des bonnes manières, et c'était bien de voir que vous vous donniez de la peine pour nous expliquer les choses (...) |
| Noah | <ul style="list-style-type: none"> Je trouve que vous enseignez bien, vous avez une bonne technique, et puis... l'ambiance c'était bien, parce que parfois quand il fallait être sérieux vous laissiez pas parler pis quand c'était un peu moins sérieux (...) vous laissiez un peu plus parler (...) quand on doit tout le temps être sérieux au bout d'un moment on en a marre |

3.2 Analyse et interprétation des résultats

3.2.1 Entretiens

3.2.1.1 Chloé

Situation de départ

Chloé prend assez facilement la parole, mais ne se montre pas toujours très intéressée selon les branches et les demandes de l'école. Elle apprécie les leçons de dessin sans que ce soit une branche spécialement importante pour elle.

Pôle 1

Analyse

Lors de la première discussion en classe, elle prend quelquefois la parole et souhaite obtenir des précisions sur le premier peintre mentionné (date de naissance). Elle est attentive et prend des notes. Chloé s'est montrée intéressée par les artistes et les courants artistiques tout au long du projet.

Dans son entretien, elle mentionne plusieurs fois qu'elle aurait préféré avoir plus de temps de création que de théorie ou de discussion. Elle ne participe pas beaucoup aux discussions, mais lorsqu'il s'agit de mentionner des notions apprises plus tôt elle se propose pour les expliquer. Chloé veut approfondir ce qui a été vu en classe, c'est-à-dire les courants artistiques comme le cubisme et l'expressionnisme.

Nous avons, au sein du pôle 1, essayé de définir l'artiste ; nous en avons discuté en classe, mais cette définition a été questionnée par tous les élèves tout au long du projet. Chloé, dans l'entretien, montre que sa représentation de l'artiste a évolué. Elle voyait celui-ci comme quelqu'un qui devait être doué pour quelque chose, puis elle a modifié son opinion et retient désormais qu'il n'est pas nécessaire d'avoir un talent spécifique pour être artiste. Chloé ne se définit pas exactement comme une artiste : elle se voit comme quelqu'un de doué pour certaines choses, mais elle n'a pas le souhait d'être une artiste.

Ses propos vont dans le sens d'une compréhension de l'art dans laquelle chacun peut être artiste à sa manière, mais elle est neutre du fait qu'elle ne ressent pas le besoin de devenir artiste ou de se donner ce titre-là. Elle dit aussi être curieuse et elle est très critique dès le départ. Chloé a changé de vision dès le début de l'entretien. Elle est passée de l'élève non-artiste à une élève artiste. Chloé évoquait en début d'entretien un artiste qui expose dans un musée et qui est connu. Elle change d'avis dès la deuxième question après quoi elle reste dans une définition de l'artiste comme étant quelqu'un qui est libre de créer ce qu'il veut. Elle

dit « qu'il faut laisser son esprit voler », elle dit aussi que le cadre du projet avec une certaine liberté permettait cela. Elle se sent alors proche de l'artiste.

Interprétation

Pour Chloé, le pôle n°1 a apporté quelque chose à sa vision de l'art et à sa représentation d'un artiste. Pour répondre à ma question de recherche, il semble y avoir eu chez Chloé un changement sous l'angle du premier pôle. Elle s'est ouverte à de nouvelles informations en lien avec des artistes et des courants artistiques et elle a su écouter l'avis de ses camarades et assimiler certaines notions artistiques. Si elle continue à être stimulée de cette manière, son avis va certainement continuer à se modifier et à s'affiner.

Pôle n°2

Analyse

Durant les ateliers, Chloé est motivée et se met assez rapidement à faire des essais et à prendre des risques. Elle m'a quelques fois demandé si elle faisait juste et je répondais en lui demandant si elle était satisfaite ou non de son travail. Sur les vidéos elle ne fait pas beaucoup de déplacements, elle semble bien gérer ce dont elle a besoin ou non et être assez concentrée sur ses différents travaux. Elle alimente son portfolio pour suivre son projet. Chloé relève que c'est un outil qui permet de se repérer au fil du temps.

Dans son entretien elle dit qu'elle a apprécié la liberté qui était donnée tout en précisant que le cadre donné était important. Finalement, elle parle de faire une exposition chez elle.

L'élève est ici dans un profil d'élève artiste.

Interprétation

Chloé était très impliquée dans sa tâche. Ses remarques sur les changements à apporter aux ateliers sont pertinentes. Elle demande à ne pas être interrompue dans la création, ce qui est un besoin d'auteur de pouvoir créer dans un cadre qui lui convient. Les détails d'un cadre propice à la création sont primordiaux. Elle identifie très bien ses besoins, à savoir une atmosphère calme et une place suffisante dans l'espace. Cela montre une implication personnelle de l'élève. Chloé dit aussi que « ce n'est pas son truc d'être artiste », mais elle veut connaître plus de choses et aussi faire une exposition d'objets en carton à la maison. Elle paraît très intéressée par tout ce qui s'est passé et par ce qu'elle a pu tester durant les ateliers.

Chloé a saisi l'enjeu de ce projet. Elle relève qu'elle était libre de créer dans un cadre donné et elle s'est sentie à l'aise dans ce schéma de création. Cela confirme, pour cette élève, le besoin de création axé sur la liberté et la créativité de l'élève. Le fait d'avoir une trace des

mélanges de couleurs dans un portfolio l'aidait et lui permettait d'ancrer ses nouvelles découvertes.

Lorsque Chloé parle du dessin et de l'esprit qui peut faire ce qu'il veut, on voit bien qu'elle est en développement personnel. Elle n'est plus dans sa première définition de l'artiste qui doit être expert, mais bien dans une nouvelle définition où elle ressent le besoin de laisser faire son esprit. L'exposition qu'elle veut éventuellement mettre en place chez elle indique un changement intérieur, car elle ne l'avait jamais fait auparavant. Ses idées se mettent en place et ses points de vue changent. Elle prend confiance en elle.

Pôle n°3

Analyse

Chloé se montre très impliquée dans la mise en place du vernissage. Elle donne son avis et fait des essais. Elle est aussi très critique dans l'entretien et elle dit clairement ce qu'elle pense de la phase finale du projet. Pour elle le vernissage est important, parce qu'il permet un contact avec un public. Chloé trouve qu'il est important de savoir ce que les gens pensent de ses œuvres et des œuvres de ses camarades. Elle parle aussi du ressenti que les parents pourraient avoir en regardant les peintures. Cette élève lie ce vernissage aux émotions ainsi qu'à l'esthétique, elle veut savoir si le public trouve le résultat « beau ».

Interprétation

Chloé a mis beaucoup d'énergie dans les ateliers et l'exposition, c'est pour cela que le vernissage et le regard des gens sont très importants pour elle. Les discussions et les idées qui ont été abordées en classe lui ont permis de réaliser que les parents n'ont pas tous la même réaction envers les œuvres et que ces différences sont normales.

Pour répondre à ma question de recherche, Chloé s'est développée personnellement. Elle dit avoir parfois remis en question certaines de ses idées et elle a commencé à penser à des projets personnels. De plus, sa transformation en auteur se remarque, car elle a des demandes d'élève artiste.



Figure 15 : Œuvre de Chloé

3.2.1.2 Lola

Situation de départ

Lola est de nature assez timide et elle ne prend pas beaucoup la parole à l'école. Elle demande presque systématiquement mon approbation avant d'émettre elle-même un jugement. Elle apprécie les leçons artistiques et j'ai appris qu'elle faisait parfois de la sculpture sur bois chez elle.

Pôle n°1

Analyse

Durant les discussions, Lola prend la parole et donne son avis à quelques reprises. Elle est attentive aux peintres et courants artistiques qui ont été présentés. Face à moi, durant l'entretien, elle parle beaucoup plus et elle fait ressortir plusieurs idées qu'elle n'avait pas exprimées auparavant. Elle prend confiance durant l'entretien. Elle se permet de dire plus de choses et de développer ses idées.

J'ai pu remarquer que Lola est souvent gênée de prendre position en affirmant qu'elle est une artiste, elle précise par exemple, qu'elle fait des choses « faciles » en sculpture.

Lola entre principalement dans le profil de l'élève non-artiste et par la suite dans celui de l'élève presque artiste.

Interprétation

Lola est mitigée entre son impression d'être artiste et le fait de devoir être reconnue avant de pouvoir le dire. C'est le reflet d'un certain manque de confiance en soi. Lola dit qu'il faut être jugé avant d'être artiste et c'est ça qui l'empêche d'être une élève artiste.

Elle montre durant l'entretien qu'une certaine confiance s'est établie avec moi, plus qu'avec le reste de la classe. Elle est à l'aise pour s'exprimer. J'ai eu le temps de construire cette confiance et surtout je l'ai fait dès le départ du projet pour que les élèves se sentent le plus libre possible. Le fait qu'elle ne soit pas encore tout à fait à l'aise devant la classe est normal, car le processus n'a pas encore été assez long pour créer une ambiance propice à la libre expression des opinions. Il lui faudrait plus de moments avec le groupe classe afin de favoriser cette confiance.

Pôle n°2

Analyse

Lola apprécie découvrir des techniques. Elle trouve beaucoup de plaisir à créer par elle-même de nouvelles couleurs. Le portfolio est important pour elle. Elle l'utilise comme un passage entre son idée et l'œuvre qu'elle va faire. Dessiner dans son portfolio et pas directement sur du papier comme un dessin final est une manière de se lancer sans trop de pression. Cette élève acquiert la plupart du vocabulaire mentionné durant les ateliers pour parler des techniques. Elle ne pense pas avoir besoin de connaître de nouvelles techniques, car celles qu'elle connaît et pratique maintenant offrent déjà beaucoup de diversité. Son envie est de faire de nouvelles découvertes par elle-même, chez elle, de retrouver de nouvelles couleurs et de nouveaux styles, mais grâce aux techniques connues.

Lola est dans un profil mixte entre l'élève presque-artiste et l'élève artiste.

Interprétation

Lola développe son estime de soi, elle découvre ce dont elle est capable. Il y a de la fierté et un sentiment de satisfaction à la fin du vernissage et aux différents moments où elle a cette « impression d'être une artiste ». Elle finit par prendre confiance à la fin de l'entretien, en parlant de son œuvre, elle trouve que c'est un bon résultat et elle se permet d'y porter un jugement. Elle dit avoir « maîtrisé » et elle précise d'ailleurs qu'elle était gênée, mais qu'au fur et à mesure du vernissage et du projet elle prenait confiance en disant que « ça donnait bien ». Sa manière de parler des techniques montre qu'elle est vraiment entrée dans un processus de création et qu'elle a évolué avec les nouvelles possibilités qui lui étaient proposées.

Pôle n°3

Analyse

Lola voit le vernissage comme une véritable exposition d'artiste. Elle trouve intéressant de partager les œuvres de la classe avec un public. Elle dit que cela peut être inspirant de voir des œuvres et d'avoir différents points de vue.

Pour ce dernier pôle elle est assez clairement dans un profil d'élève artiste et elle se montre critique par rapport au projet.

Interprétation

Elle aime se sentir artiste, elle s'est bien habillée pour le vernissage et elle l'a pris très au sérieux. Elle n'a cependant pas assez confiance en elle pour dire qu'elle est une artiste et que c'est un vrai vernissage. Elle a besoin d'une validation pour s'assurer de pouvoir dire que quelque chose est de l'art ou non, est juste ou faux, ou que quelqu'un a du talent ou non. Le vernissage représente beaucoup pour cette élève. Elle est très fière de présenter son travail. Cette exposition est une étape importante pour qu'un public voie ce qu'elle a fait, principalement que ses parents le voient. Le regard des autres a eu un grand impact sur son point de vue sur le vernissage. Lola s'est mise dans un rôle d'artiste durant le projet, et elle montre de l'intérêt à faire de nouvelles découvertes. Le regard positif et intéressé des gens lors du vernissage ont permis à Lola de sentir qu'elle est capable de continuer par elle-même, elle est alors en confiance pour faire ses propres recherches. Elle dit que c'était finalement bien, mais avant que les parents viennent elle n'en était pas sûre. Cela fait encore une fois ressortir son profil d'élève presque artiste.

Elle trouve les opinions de chacun très importantes. Le fait que tout le monde puisse avoir un avis différent lui parle. Lola est en évolution sur ce point, elle ne se donne pas forcément la liberté d'exprimer ses propres hypothèses sur les œuvres ou sur ses œuvres, cette liberté dépend du contexte dans lequel elle se trouve. Il lui faudra encore du temps et de nouvelles situations qui la mettent en confiance pour qu'elle puisse être à l'aise en toute circonstance.



Figure 16 : Œuvre de Lola

3.2.1.3 Isabelle

Situation de départ

Isabelle est une élève très motivée et très scolaire, elle apprécie l'école et les leçons artistiques. Ça ne la gêne pas de prendre la parole devant la classe, elle aime donner son avis et montrer à toute la classe ce qu'elle fait durant les leçons. Elle a beaucoup d'idées et elle a envie de créer de nouvelles choses. Elle ne le fait pas spécialement chez elle, mais plutôt quand l'espace est mis en place pour le faire à l'école.

Pôle n°1

Analyse

Isabelle ne donne pas une définition précise de l'artiste à la fin du projet, mais elle dit que tout le monde l'est d'une manière ou d'une autre. Devant le groupe classe, elle donne souvent son avis et explique très précisément toutes ses idées. Elle prend en compte les idées des autres et les commente où les complète. Parfois, après avoir écouté un camarade elle modifie son avis et elle en fait part à la classe.

Son profil n'est pas très bien défini pour ce pôle, mais elle tend à parler comme une élève-artiste.

Interprétation

La pensée de cette élève évolue beaucoup au niveau de sa représentation de l'artiste. Elle voit tout le monde comme étant capable d'être artiste.

Isabelle n'a pas de soucis à s'exprimer en public. Elle est aussi très intéressée par ce que ses camarades disent ainsi que par les leçons. Les discussions avec le groupe classe lui apportent beaucoup, elle réfléchit aux avis de chacun et tente de les comprendre. Elle construit ses idées et montre un développement rapide à ce niveau-là. Ce projet lui a certainement permis de se poser des questions en lien avec l'art, mais surtout par rapport à elle-même, à ses émotions et à sa manière de les traduire.

Pôle n°2

Analyse

Isabelle a bien vécu les ateliers et elle a apprécié s'exprimer à travers la peinture. Elle en parle avec beaucoup de détails et elle arrive facilement à mettre des mots sur ses ressentis ou ses idées. Elle voit tout le travail qui a été accompli, c'est pour cette raison que le portfolio est important pour elle, pour avoir une preuve de ce travail.

Sa posture est ici celle de l'élève artiste.

Interprétation

Isabelle a rapidement développé une posture très réflexive dans le projet. C'est elle qui donne le plus souvent son avis durant les discussions de groupe ainsi que dans son portfolio. Elle est très attentive à ses propres émotions ainsi qu'à celles des autres et elle recherche ce que la peinture peut apporter à l'expression de ses émotions. Cet aspect est lié à la communication, elle voit la peinture comme un nouvel outil pour s'exprimer. Ses descriptions sont très fortes, elles sont révélatrices d'un besoin de s'exprimer. Il est intéressant que ce soit elle qui parle le plus de l'expression à travers la peinture, alors qu'elle semble être celle qui a le plus de facilité à s'exprimer oralement. Je pense donc que ce projet lui a permis d'élargir ses possibilités d'expression, ce qui est positif pour son développement personnel. Elle est très curieuse, elle montre un réel intérêt pour la création et elle veut connaître de nouvelles techniques. Elle dit d'ailleurs connaître déjà beaucoup de choses. Cela démontre une certaine estime de soi.

Pôle n°3

Analyse

Isabelle voit le vernissage comme un moment d'échange avec les parents, un espace où ceux-ci vont ressentir diverses émotions par rapport aux œuvres. Elle trouve très important de montrer le résultat du projet, car il a demandé beaucoup de travail et de créativité. Isabelle met aussi en avant le fait que chacun puisse, par le biais de la peinture, dévoiler un peu de sa personnalité.

Interprétation

Isabelle est très sensible aux émotions des élèves qui ont peint les tableaux, mais aussi à celles du public lors du vernissage. Je ne pense pas qu'elle ait spécialement évolué de ce côté-là, car c'est quelque chose de naturel chez elle. Ce projet lui a cependant permis de s'exprimer à ce sujet. L'art abstrait est un chemin apparemment très intéressant pour mener à une réflexion personnelle, car il ne s'agit pas de quelque chose de défini ce qui laisse une grande liberté d'interprétation. Isabelle a pu, à travers ce projet, se développer en tant qu'auteur.

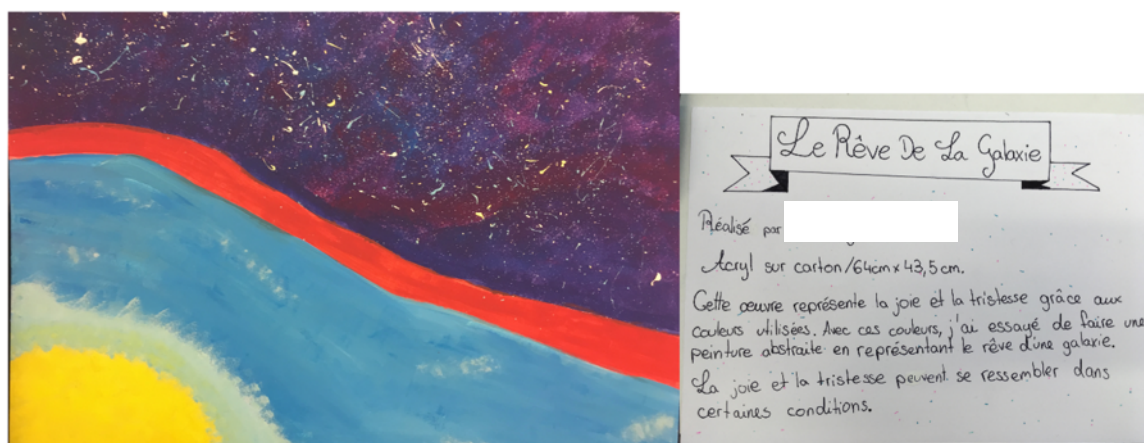


Figure 17 : Œuvre d'Isabelle

3.2.1.4 Noah

Situation de départ

Noah n'est pas sûr de lui et il n'apprécie pas spécialement les leçons artistiques. Il dit qu'il est mauvais, qu'il ne sait pas faire. Il donne parfois son avis en classe, mais il n'est pas forcément très à l'aise pour montrer ce qu'il fait ou pour dire ce qu'il pense. Plus particulièrement dans les branches artistiques et sportives.

Pôle n°1

Analyse

Noah n'a pas de réelle définition d'un artiste, mais il le voit spontanément comme une personne qui peint. Noah n'est pas fixé dans sa définition de l'artiste. Il hésite entre dire que tout le monde pourrait être artiste et le fait que la qualité d'artiste implique une certaine notoriété de la personne. Il ne manifeste pas d'envie ou de motivation à connaître plus de choses au niveau des courants artistiques pour le moment.

Il se trouve alors dans un profil entre l'élève artiste et le non-artiste.

Interprétation

Noah parle peu durant l'entretien. Je n'arrive pas à déceler s'il n'a simplement que peu de choses à dire, car il est désintéressé de certains aspects du projet, comme il le dit parfois, ou s'il a peur de dire ce qu'il pense ou de faire quelque chose d'artistique du fait que c'est un domaine qu'il ne connaît pas bien.

Noah affirme clairement qu'il ne souhaite pas approfondir ses connaissances théoriques, sur des artistes ou des courants artistiques. La longueur de ces moments en classe peut expliquer ce désintérêt. En effet, les moments théoriques étaient assez longs et statiques pour les élèves. Noah associe ainsi les discussions théoriques à des moments d'ennui. Certains aspects d'une leçon peuvent changer totalement la vision que s'en fait l'élève. Sous une autre forme d'enseignement, Noah serait peut-être très intéressé à approfondir le sujet. L'intérêt d'un élève dépend du mode d'enseignement que l'on construit autour du contenu.

Pôle n°2

Analyse

Noah change de discours et se situe beaucoup plus dans le profil de l'élève artiste pour ce pôle. Il montre un engagement et un intérêt pour la création en classe. Il apprécie la liberté du cadre, il aime pouvoir se « lancer dans les œuvres ». Il demande du calme pour se concentrer. Il relève l'importance pour lui d'avoir des défis et la recherche de couleur en est un pour lui ce qui lui a permis d'entrer positivement dans le projet.

Par contre, il ne souhaite pas continuer ou utiliser cela chez lui, car il n'aime pas le dessin.

Interprétation

Ce projet lui a permis de dire qu'il savait bien dessiner. Il a apprécié utiliser diverses techniques pour peindre et les travaux autour de la structure et des couleurs lui ont particulièrement plu. Noah a du mal à trouver l'inspiration. C'est pourquoi les recherches de couleurs lui convenaient bien, parce que sans devoir chercher l'inspiration il créait quelque chose. Pour créer une œuvre abstraite sans consignes, il aurait eu besoin de plus de temps. Il a fini par se rabattre sur du réalisme pour son œuvre finale, car cela le rassurait certainement d'avoir un résultat plus ou moins connu et reconnaissable. L'abstrait le déstabilisait encore trop et il avait peur du jugement extérieur. Avec une représentation de moto, il est allé vers une certaine sécurité pour que ce qu'il voulait montrer soit clair pour le public. Il n'est donc pas encore dans un processus de création totalement libre, mais il a tout de même montré une évolution et il a tenté de relier le réalisme à l'irréalisme. Il explique que la moto de sa peinture peut monter sur le mur d'un côté du tableau, mais pas de l'autre côté, ou c'est irréaliste que la moto puisse monter. Il s'est fait sa propre définition de ce qu'était l'abstrait.

Pôle n°3

Analyse

Noah est très impliqué dans ce dernier pôle. Dès qu'une tâche devient pratique et qu'elle nécessite une mise en place, elle lui paraît être plus concrète et importante. Pour le vernissage, il était très impliqué, il voulait que ce soit bien fait et qu'il y ait une logique, que ce soit pratique pour que les parents puissent tout voir. Il est très critique et voit les points forts et les points faibles du travail de groupe pour la mise en place d'un projet. Il prend du recul pour en discuter. Il s'est beaucoup engagé dans la mise en place du vernissage et il a trouvé finalement positif d'avoir les points de vue de tout le groupe pour trouver des solutions adéquates.

Il est ici principalement dans le profil de l'élève artiste.

Interprétation

Son implication montre qu'il prend le projet très au sérieux et qu'il s'est impliqué en tant qu'auteur. À travers le vernissage il montre quelque chose de personnel et il est fier de ce qu'il a fait.

Noah se considère presque comme étant un artiste, mais il lui manque parfois une validation pour considérer son œuvre comme telle. Il ne pense pas forcément vouloir être un artiste. Il est satisfait de son résultat et du projet, il a appris des choses, il a pris confiance en lui, mais il ne ressent pas le besoin de continuer dans ce domaine. Cet élève pourra continuer à se développer, mais ce ne sera peut-être pas avec l'art pour le moment. Je pense cependant que

le fait de montrer le résultat de son travail était bénéfique pour cet élève. Cela lui a permis d'obtenir la reconnaissance d'un public pour le travail qu'il a fourni. Le développement de Noah à travers le projet est assez intéressant, parce qu'il change progressivement de profil. Sa pensée par rapport à l'art évolue et il est toujours plus dans un profil d'artiste. Il ne va peut-être jamais refaire quelque chose d'artistique par lui-même, mais la démarche du projet lui a convenu.



Figure 18 : Œuvre de Noah

Conclusion

Je rappelle ici ma question de recherche : dans quelle mesure un projet artistique mêlant des discussions autour de l'art, des ateliers de création personnelle et la mise en place d'une exposition en classe a-t-il un impact sur le développement personnel de l'élève ?

Synthèse d'analyse

De manière générale, les élèves interviewés identifient leurs besoins par rapport au projet. Par exemple, le besoin de créer dans le calme, de discuter leurs points de vue, de produire par eux-mêmes ou encore d'avoir plus de temps de création et moins de temps avec le groupe classe. J'en déduis qu'il faut les laisser s'exprimer et écouter leurs remarques pour les aider dans leurs démarches créatives. De plus, leur donner la parole et les écouter leur donne confiance en eux et instaure un dialogue constructif entre l'enseignant et l'élève. La relation et le cadre de confiance qui ont été mis en place durant le projet ont permis à ces élèves de s'exprimer. Ces derniers ont modifié leur compréhension de la notion d'artiste et ils ont pris conscience de ce changement. Le projet leur a apporté de plus en plus d'autonomie, ce qui les a menés à prendre une posture d'élève artiste. Je pense qu'il faut laisser suffisamment de liberté aux élèves et les guider de moins en moins pour finir par les laisser conceptualiser des projets totalement libres.

Le projet artistique à l'école, perspective

En me basant sur les entretiens d'élèves, je souligne que ceux-ci ont besoin d'une dynamique différente au niveau de l'immersion. Les discussions en classe étaient trop longues, de plus certains élèves monopolisaient parfois la parole. Pour améliorer ce point, il faudrait mettre en place une dynamique plus propice aux échanges entre les élèves, mais aussi rendre ces temps plus courts et peut-être plus fréquents. Il serait intéressant, pour les élèves qui sont plus en retrait, d'avoir la possibilité de discuter par petits groupes pour qu'ils aient plus de temps de parole et qu'ils puissent prendre confiance en eux. Espinassy (2018) indique l'importance de varier entre les discussions et la production, mais elle dit aussi qu'il faut discuter les œuvres des élèves en groupe. Alors que j'ai mis en place des discussions en classe en lien avec des artistes connus, je ne l'ai peut-être pas suffisamment fait en lien avec les œuvres des élèves. Je pense que c'est une piste pour que les élèves se sentent plus concernés et que les échanges soient variés.

Le portfolio a apporté un espace d'expression sans restriction spécifique à l'élève, ce qui lui a permis de l'utiliser à sa guise. Je pense que ce procédé est transposable dans d'autres branches et qu'il est positif pour les élèves d'avoir l'occasion de s'exprimer sans jugement. S'exprimer dans leur portfolio leur a permis d'avoir une sorte de dialogue avec eux-mêmes.

L'expérience des portfolios durant le projet était riche pour les élèves notamment pour leur autonomie. Ils ont appris à tenir une sorte de suivi du projet en l'alimentant de manière régulière avec leurs traces.

Les ateliers ont permis aux élèves d'être actifs et créatifs. Les recherches de couleurs sont une bonne base pour mettre l'élève en position d'artiste, parce qu'il se sent tout de suite auteur de ses découvertes. La création du monochrome était un premier résultat bien abouti pour tous. Ils ont eu du plaisir à avoir un résultat, venant de leurs propres recherches. Personne n'a trouvé la même couleur, ce qui a renforcé cette impression d'être auteur et de créer quelque chose de nouveau. De la même façon, inventer un nom pour leur couleur a rendu l'œuvre très personnelle.

Pour les élèves qui ont mentionné le besoin d'être dans le calme, il serait intéressant de proposer un espace en dehors de la salle principale pour aller travailler ou réfléchir à un projet dans le silence ou au contraire définir un espace pour la discussion et la réflexion à plusieurs pour ceux qui ressentent le besoin de discuter de leurs recherches ou de poser des questions.

La mise en espace a permis de clore le projet avec le vernissage. Durant cette dernière étape, les élèves ont pris les choses en mains. Cette responsabilisation leur a permis de se sentir encore un peu plus auteurs du résultat final. Les élèves auraient toutefois eu besoin d'être mieux préparés pour être plus à l'aise lors du vernissage et de cette manière participer aux discussions avec le public et s'impliquer dans ce moment de socialisation du projet. Il aurait fallu aménager un moment de présentation du vernissage préparé par les élèves où ils auraient pu s'exprimer oralement sur le projet et où le public aurait pu poser des questions. De cette manière, le projet aurait été plus abouti et les élèves auraient pu participer plus activement au vernissage. En outre, certains élèves n'étaient pas présents au vernissage, ce qui les a en quelque sorte empêchés de réellement clore le projet. Comme cette dernière étape est essentielle, il faudrait trouver un moment plus opportun pour que tous les élèves puissent être présents ou alors prévoir un deuxième temps d'exposition pour un public plus large à un autre moment pour que tous les élèves participent et puissent présenter leur travail.

Parcours de l'enseignant

L'art demande une implication très spéciale et personnelle de la part de l'élève et c'est à l'enseignant de mettre en place les dispositifs qui permettent cette implication. Ce que j'ai pu appliquer provenant de ma problématique a permis de donner un espace de liberté aux élèves pour aboutir à un projet personnel en peu de temps.

Le projet et le cadre mis en place ont permis une certaine transformation de l'élève en élève artiste, mais aussi de la classe en collectif d'artistes. En effet, les élèves travaillaient en même

temps, dans la même salle et en utilisant les mêmes outils. De cette manière ils se sont vus évoluer les uns les autres et ils ont beaucoup interagi. Ils ont pu apprendre du groupe classe, ils ont pu partager leurs idées et s'inspirer les uns les autres. D'une certaine manière, le fait que tous les élèves aient été dans cette dynamique a permis de créer une sorte de petite société à laquelle tous ont pu participer à leur manière. Cette façon de mener un projet est transférable dans d'autres branches où les élèves pourraient formuler leurs besoins, donner leur avis et où l'enseignant pourrait ouvrir un dialogue.

Le parcours de l'enseignant décrit par Espinassy (2018) est proche de celui que j'ai mis en place dans le projet. Je pense qu'il serait intéressant de se baser sur son modèle pour continuer, à long terme, d'aller dans le sens de l'élève artiste. L'auteure met en corrélation « le dire », « le faire » et « le penser » avec l'élève en cours d'arts visuels : « les élèves « font » pour pouvoir « dire » – « dire » leur permet de « penser le faire », mais « dire le faire » leur permet de « penser » ... etc. » (Espinassy, 2018, p.100). C'est une sorte de cercle qui se complète et qui ne présente pas de réel début ni de fin. Il varie en passant par des phases individuelles et des phases collectives (Espinassy, 2018). L'auteure met en évidence que tous ces passages sont en lien avec l'incitation apportée par l'enseignant. Tout est lié et tout peut évoluer conjointement. Je mets cette idée en relation avec les trois pôles autour desquels gravite mon travail. En effet, l'immersion, tout comme la production et la mise en espace mènent à la verbalisation. Je reviens ici au concept de littératie à appliquer à l'art que je proposais dans ma problématique. Le cercle décrit par Espinassy (2018) et les trois pôles permettent une verbalisation et plus précisément une littératie artistique. Les élèves, grâce au parcours que l'enseignant met en place, développent alors une manière de lire l'art et de s'exprimer à travers l'art. Ils développent ainsi une posture d'élèves artistes.

L'élève artiste

Au fil du projet, les élèves se sont approprié l'espace de la salle, celle-ci est devenue leur atelier. Le fait de réutiliser le même matériel lors de plusieurs ateliers leur a permis de se l'approprier. Ils se sont beaucoup impliqués dans leur projet ce qui a engendré des résultats riches en créativité et très personnels, comme en témoigne cette élève :

Je trouve que ça me personnalise (*son œuvre*) et que ça a bien donné, tout ce que j'ai mis... c'est suffisant pour expliquer ce que je ressentais dans le tableau et aussi sur le tableau on voit que c'est le printemps, et le portfolio, je trouve que je l'ai bien réussi (...) je trouve que j'ai maîtrisé (...) je trouve aussi que ça nous ressemble, c'est comme si on avait notre visage dessus, ça nous... personnalise, et on a chacun notre personnalité, et on arrive un peu se reconnaître, on arrive peut-être mettre des choses qu'on a sur le cœur on arrive plus l'exprimer par exemple en peinture en dessin et en écrivant, et là je trouve qu'on a pu... mettre en valeur ce qu'on pensait, faire de notre

mieux, je trouve que c'était bien... mettre nos valeurs sur le dessin, même si on était pas doué je trouve que pour ceux qui n'étaient pas vraiment doués à la peinture comme moi c'est pas forcément ce que j'aimais le mieux la peinture, je trouve que ça a bien donné (...). (Lola, 2018)

Pour ma part, je sous-estimais le résultat auquel les élèves pouvaient parvenir. En voyant les œuvres, j'ai réalisé que les élèves ont beaucoup plus d'idées et de créativité que ce que l'on pourrait penser. J'en conclus qu'il est important de leur aménager des espaces d'expression et de création.

L'art a bel et bien sa place à l'école et il ne faut pas sous-estimer son impact sur les élèves. Par ce biais, ces derniers peuvent développer leur créativité, leur personnalité et leur estime d'eux-mêmes. Le projet artistique a un impact sur le développement de l'élève qui peut, au vu des quatre entretiens menés, évoluer vers une posture d'élève artiste.

Références bibliographiques

Bibliographie

- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Bichat, J.-M. (2004, février 6). L'enseignement des disciplines artistiques à l'école. *Notes d'iéna*.
- Boudinet, G., & Sanchez-Iborra, C. (2017). *Expérience esthétique et savoirs artistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Bussienne, E., & Martin, S. (2008, Juin). Les arts à l'école. *Cahier pédagogique*.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 13, pp. 159-176.
- Espinassy, L. (2018). "Soyez créatif et original" ! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*.
- Farine, E. & Brügger, N. (2005, mars). *Modèle et créativité*. Mémoire de Bachelor en Formation primaire. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Fergola, A.-L. (2018, mai). *Créativité et estime de soi dans l'enseignement*. Mémoire de Bachelor en Formation secondaire 1&2. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Forster, S. (2008). Ecole, évolution et regard croisés. *AIDEP*. Genève: Stocco, François.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Récupéré sur [education-authentique.org](http://www.education-authentique.org/uploads/PDF/DOC/FPO_Pédagogie_des_opprimés_Freire.pdf):
http://www.education-authentique.org/uploads/PDF/DOC/FPO_Pédagogie_des_opprimés_Freire.pdf
- Freléchoz, L. (2005, mars). *L'étude d'une démarche artistique en éducation visuelle comme facteur de motivation chez les enfants de 5P-6P*. Mémoire de Bachelor en Formation primaire. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Gilio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2009). L'acte créatif au cœur de l'apprentissage. *Enjeux pédagogiques*.
- Genest, O. & Pellaton, C. (2012). *L'impact de la pédagogie de projet sur la motivation, le sens et le développement des compétences transversales*. Mémoire professionnel Secondaire 1. Haute école pédagogique de Lausanne.

- Gindrat, D. (2011). *Faut-il être artiste pour enseigner l'art ?* Mémoire de Bachelor en Formation primaire. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Goldstein, T. R., Vincent-Lancrin, S., & Winner, E. (2014). *L'art pour l'art? : l'impact de l'éducation artistique, la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Edition OCDE.
- Guide pour la mise en oeuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle*. (2013). Ministère éducation nationale.
- Joliat, F. (2017). Ateliers de recherche semestre 3. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Meirieu. (2016, Juillet 1). *Philippe Meirieu : L'Éducation Nouvelle : carrefour de malentendus... et creuset de la réflexion pédagogique d'aujourd'hui*. Récupéré sur Le café pédagogique: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/07/01072016Article636029558921427662.aspx>
- Pasche Gossin, F. (2018). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment?* Récupéré sur Université de Genève: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- Petit Larousse illustré*. (2004). Paris: Larousse.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, pp.121-137.
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité: de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation*.
- Roumieux, I. (2004). *Comment utiliser l'argile autrement qu'à des fins utilitaires ?* Mémoire professionnel. IUFM de Bourgogne : Université
- Safourcade, S., Scherb, A., & Vendramini, C. (2014). Éducation artistique à l'école primaire: questionner les points de vue. *Revue des sciences de l'éducation*, 40, pp. 513-535.
- Sorin, N., Pouliot, S., & Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, pp. 277-286.
- Zask, J. (2017, Juillet 11). Pour une nouvelle définition de la culture. *La Terrasse*.

Pages Web :

Émile ou de l'éducation. (s. d.). Dans *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Repéré le 20 octobre 2018 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Émile_ou_De_l%27éducation

Littératie.(s. d.). Dans *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Repéré le 20 octobre 2018 à <https://fr.wikipedia.org/wiki/Littératie>


Annexe 1 : Plan de pilotage du projet

| Phases /interventions | Tâches de l'élève | Tâches de l'enseignant | Rôle/sens de l'action |
|---|---|--|--|
| Rituel →Pour commencer et finir toutes les leçons : Env.5-10min début Env. 5-10min fin | <p>Les élèves découvrent le rituel en lien avec le projet. Ils entrent dans le processus et prennent concrètement part au projet, c'est le point de repère.</p> <p>Le rituel se fait en silence il doit marquer une pause, un passage entre deux activités.</p> | <p>Informations à donner par l'enseignant :</p> <p>Début :</p> <p>Sortir le portfolio, relire ce qui a été fait jusque-là et noter la date pour passer à un nouveau moment.</p> <p>Fin :</p> <p>Noter dans le portfolio un mini résumé de ce qui a été fait, et de comment l'élève se sent ou s'est senti aux différents moments. Noter ce qu'il veut retenir.</p> <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> Portfolio (formé d'un cahier, pour les notes, des croquis, des informations et d'un cartable, pour les peintures) | <p>Cette démarche permet à la classe de passer à autre chose, après avoir travaillé dans une autre leçon. C'est le passage au projet. Le rituel indique ce passage et prépare les élèves à entrer dans un processus.</p> <p>Durant cette parenthèse, l'élève devient artiste/auteur, il se met dans son projet uniquement et les discussions/échanges/questions sont bienvenues pour s'entraider, commenter et créer une ambiance de projet à la fois individuel et collectif avec les autres. Le dialogue entre l'enseignant et l'élève devient un dialogue de personne à personne et d'élève à élève aussi. J'entends par là qu'il faut instaurer une ambiance sans préjugés, sans peur de la faute. Tout ceci dans le but de permettre aux élèves de créer et d'évoluer dans les meilleures conditions.</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>INT. N°1</p> <p>Explication Projet + rituel</p> <p>15min</p> | <p>Les élèves découvrent le but et l'enjeu du projet qui va se dérouler durant 6 semaines.</p> <p>Ils posent des questions et commencent leur portfolio : titre, nom/prénom</p> | <p>Décrire le <u>projet</u> aux élèves dans les grandes lignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se questionner et parler de l'art, des artistes. - Créer des œuvres (personnelles). - Faire une exposition, plus précisément un vernissage comme le font les artistes lorsqu'ils présentent leurs nouvelles œuvres au public. <p>Introduction du <u>portfolio</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permet de garder une trace de tout ce qui est fait (à l'écrit, à l'oral, en dessin, en peinture, en observation, etc.) <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portfolio | <p>Il est important de présenter le projet aux élèves pour qu'ils se sentent concernés dès le départ. Il faut qu'ils comprennent que c'est eux qui vont concrètement le faire évoluer et qui mettront finalement sur pied un vernissage. Il est important que les élèves mettent du sens sur leurs travaux et cela commence par cette présentation du projet. Il faut un but, pour savoir à quoi servent chacun des leurs travaux. Il sera intéressant de voir pour moi si cela engendre de la motivation et à l'engagement des élèves.</p> <p>Pour accentuer le fait que tout ce que l'élève fait a une utilité et qu'il est auteur de son projet, j'apporte le portfolio qui permettra aux élèves de garder une trace de tout ce qu'ils font, pour pouvoir y revenir, le réutiliser et surtout illustrer leur parcours à la fin du projet. Le portfolio deviendra la « preuve » du projet, il permettra de se rendre compte de tout ce qui s'est passé avant le vernissage, avant l'œuvre finale. Il permettra à l'élève de présenter son parcours lors du vernissage et de montrer par où il est passé, de montrer ses idées, puis ses choix. Je trouve que cela</p> |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | <p>donne une grande valeur au travail effectué en amont et donc de la valeur à l'auteur.</p> <p>De plus, les élèves étant des 8H je pense qu'il est intéressant pour eux de mettre en pratique leurs connaissances en français afin de les intégrer au projet et d'y voir un sens, une utilité concrète. Je pense aussi que le fait d'écrire, de dessiner, de reparler de ce qui a été fait permet de prendre du recul et d'ancrer les nouveautés, de même lorsqu'ils relisent au commencement de l'intervention suivante.</p> |
| <p>INT. N°2/a</p> <p>Verbalisation</p> <p>30min</p> | <p>Avec toute la classe, les élèves verbalisent et discutent de ce qu'ils ressentent, de ce qu'est l'art et un artiste.</p> | <p>L'enseignant discute avec les élèves en cercle devant une œuvre (Chameaux dans un paysage rythmé d'arbres de Klee.)</p> <p><i>Procédure :</i></p> <p>Observer l'œuvre sans aucune indication et commencer à en discuter, poser des questions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel titre pourrait-on donner à l'œuvre ? - Qui a peint l'œuvre ? | <p>La discussion apporte le même type de questionnement que les élèves ont eu à l'écrit, mais à l'oral, cela permet d'entendre les autres, mais aussi de verbaliser sa pensée, chose qui n'est pas forcément facile. C'est pourquoi il est important que le climat soit agréable pour tous et qu'il permette une écoute active et sans jugement. En effet, le défi est tout de même important, car les élèves de 8H entrent dans un âge où la motivation pour l'école peut passablement baisser. Ils ont parfois peur du regard des autres. Il faut alors exercer la verbalisation et permettre une prise de confiance de ce côté-là.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>- Comment la trouvez-vous ?</p> <p>Puis ajouter le titre et l'auteur et voir si les élèves connaissent, ce qu'ils pensent de cela, si ça change quelque chose à leur première impression...</p> <p><i>Relances pour la discussion :</i></p> <p>- Pourquoi est-ce que l'artiste a voulu faire ça ?</p> <p>-Tu n'aimes pas/tu n'es pas d'accord, arrives-tu à nous dire pour quoi ?</p> <p>-Comment pourrions-nous faire pour lire cette œuvre ?</p> <p>L'enseignant parle aux élèves de Klee et de son intention par rapport à l'œuvre.</p> <p>Capture audiovisuelle de la discussion</p> <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Image A3 : Chameaux dans un paysage rythmé d'arbres de Klee. | <p>La discussion avec les élèves est importante pour apporter des pistes de lecture aux élèves, le fait de les axer sur certaines questions devrait leur permettre de faire de même par eux-mêmes par la suite, de manière toujours plus autonome et en utilisant ce qui leur parle le plus. C'est aussi pour ça que le portfolio est important, pour que les élèves gardent des traces de ce qu'ils font et se donnent plus de chance de retenir et de s'approprier ce qui a été vu. De plus, ils le reformulent avec leurs mots et cela apporte encore une personnalisation du projet, l'élève est directement concerné.</p> <p>Le cercle permet de sortir d'un enseignement frontal où les élèves sont d'un côté (certains devant, d'autres derrière) assis et l'enseignant de l'autre debout. Ceci mène à un autre type de dialogue/discussion où chacun a une place égale. Il y a là aussi un but de renforcer l'estime de soi des élèves, qu'ils croient en leur capacité, cela commence par la place qu'on leur donne au sein du groupe.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>INT. N°2/b</p> <p>Recherche de couleurs</p> <p>45min</p> | <p>L'élève, individuellement fait une recherche de couleur, il varie les tons, puis en sélectionne une avec laquelle il créera son monochrome.</p> <p>L'élève suit précisément ce qu'il fait pour pouvoir s'en rappeler et refaire la couleur en question. Comme ceci :</p>  <p>Le choix de la couleur doit être expliqué, l'élève doit noter ce qui l'a décidé à la choisir.</p> <div data-bbox="472 1134 831 1366"> <p>Portfolio :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Court résumé de ce qui a été fait. • Coller la recherche de couleurs. • Ressenti du moment </div> | <p>L'enseignant explique ce qu'est un monochrome et parle de Klein et son Bleu.</p> <p>Le procédé est expliqué clairement pour que les élèves sachent comment s'y prendre pour leur recherche de couleurs.</p> <p>Il indique aussi que cette couleur sera une première œuvre de l'élève, et que celui-ci doit trouver une manière de reproduire cette couleur une autre fois de manière identique et qu'elle sera réutilisée par la suite.</p> <div data-bbox="920 866 1429 1350"> <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papier à aquarelle A3 • Acryl : Blanc, noir, cyan, magenta, jaune. • 1 pinceau par pot de couleur (5 couleurs), (3 groupes de 4 élèves et 2 groupes de 3 élèves) = <u>25 pinceaux</u> • 1 pinceau par élève pour les mélanges = <u>18 pinceaux</u> (les élèves prennent leurs pinceaux personnels) • Chiffons </div> | <p>Le fait de demander plusieurs couleurs et nuances avant d'en choisir une a pour but de mettre l'élève en position de chercheur, mais surtout d'auteur, il crée. Puis il choisit, c'est ses créations, ses choix.</p> |
|---|--|--|---|

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Bocaux pour garder les couleurs utilisées = 25 bocaux • Eau dans des bocaux = 5X • Portfolio | |
| <p>INT. N° 3</p> <p>Création 1 = Monochrome</p> <p>30 min</p> <p>Vocabulaire, verbalisation</p> <p>(Petits groupes puis grands groupes)</p> <p>45min</p> | <p>Les élèves finissent leurs recherches de couleurs si ce n'est pas fini, puis peignent leur monochrome.</p> <p>Les élèves discutent des sentiments ressentis en lien avec celles-ci. Ils mettent en place une sorte de recherche pour s'exprimer au mieux par rapport à l'art. Ceci en partant d'une œuvre comme la dernière fois, mais en plus petit groupe.</p> <p>Portfolio :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Court résumé de ce qui a été fait. (Monochrome + verbalisation en groupe) • Ressenti du moment | <p>Aider l'élève dans sa démarche, entrer en discussion avec lui, avec le groupe.</p> <p>Capture audiovisuelle du déroulement de la leçon</p> <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papier à aquarelle carrée 50/50 • Rouleaux = min5 • Images A3 : Le voyageur de Friedrich • Caméra | <p>La première création a comme particularité de ne pas paraître trop complexe pour l'élève du fait que c'est un monochrome. Ainsi, j'espère éviter la peur « de ne pas y arriver ». Le fait d'avoir comme tâche de créer sa couleur apporte le premier pas vers une personnalisation de l'œuvre, ce n'est plus telle ou telle couleur que je choisis pour faire telle ou telle chose, mais c'est une couleur que je crée pour moi, dans le but d'en faire un monochrome. Il est intéressant de passer par là selon moi, car nous sommes directement dans une forme abstraite. Ce qui selon moi permet une créativité différente, car il n'y a pas la peur que ce ne soit pas juste ou pas ressemblant à la réalité. En effet, j'ai souvent pu voir des élèves dire que leur dessin était nul, qu'on ne reconnaissait pas ce qu'ils ont voulu faire, etc. Alors que là sans réel modèle ou idée précise l'élève ne peut pas entrer</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | <p>dans une démarche de faire pour que ce soit joli ou ressemblant à une certaine image.</p> <p>Le but est d'élargir le vocabulaire de l'élève pour lui permettre de s'exprimer au mieux par rapport à son projet, mais aussi par rapport à ce qu'il ressent face à une œuvre, pour lui permettre d'être plus précis et donc d'éviter des « j'aime », « j'aime pas ». Je souhaite apporter un changement par rapport à cela, les élèves doivent rechercher pourquoi ils n'aiment pas, qu'ils trouvent beau, etc.</p> <p>Le travail en groupe va apporter la dynamique de verbalisation, on apporte une idée, on la modifie avec le groupe, on en parle et on tente de l'exprimer au mieux en recherchant les mots adéquats.</p> |
| <p>INT. N°4</p> <p>Création 2 = émotions</p> <p>2X45min</p> | <p>Les élèves grâce aux techniques apprises, créent en groupe une œuvre en partant d'émotions tirées au sort. Ne pas dire à l'autre groupe quelle est l'émotion, ils essaieront de deviner par la suite. (3-4 personnes par groupe)</p> | <p>Accompagner l'élève en insistant sur le fait que celui-ci ne peut que « faire juste », ce qu'il fait est personnel et vient de lui. L'élève doit être au clair, pourquoi il fait cela et de quelle manière il le fait. Il doit pouvoir l'expliquer.</p> <p>Les consignes :</p> | <p>Le but est maintenant de créer par rapport à des sentiments, de mettre des émotions, du sens dans son œuvre.</p> <p>Le fait de le faire en groupe apporte une dynamique avec plus d'idées et de la verbalisation, de la réflexion orale avec les pairs. Les élèves grâce à cela développent leur esprit artistique, mais aussi critique.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>L'élève commente ensuite dans son portfolio une des œuvres de ses camarades, et il pose une hypothèse sur l'émotion représentée et note ce qu'il ressent par rapport à la peinture. Ce qu'il apprécie, et pourquoi. → Ceci avec son groupe.</p> <p>Portfolio :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Commentaires/devinette sur les œuvres des autres groupes • Court résumé de ce qui a été fait. (création + devinette) • Ressenti du moment | <p>Retranscrire l'émotion tirée en peinture, mais celle-ci doit être abstraite, pas représentative. Les élèves ont droit au matériel mis à disposition.</p> <p>Capture audiovisuelle du déroulement de la leçon</p> <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartes émotions • Papier aquarelle (grand) • Pinceaux, spatules, éponges • Portfolio | |
| <p>INT. N°5</p> <p>Création 3 = production finale</p> <p>2X45min + 1X (voire 2X) 45min</p> | <p>L'élève crée, à partir de ses couleurs, une œuvre qui sera l'aboutissement du projet, il est libre du message qu'il souhaite faire passer, mais il doit en être conscient et prépare son</p> | <p>L'enseignant met le cadre en précisant que cette œuvre est la dernière, que le but est de boucler le projet et de faire quelque chose dans un but précis qu'ils choisissent.</p> <p>Consignes à donner à l'élève :</p> | <p>L'élève est maintenant passé par l'apprentissage de techniques, il s'est exercé à mettre une émotion dans la peinture et à verbaliser ses sentiments face à la/sa peinture. Il a créé ses couleurs et noté de quoi l'aider à la reproduire, il a noté tout ce qui s'est passé jusqu'ici. Il va maintenant passer à la création finale et personnelle, le but étant de finir seul en tant qu'auteur,</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | <p>"explication" écrite pour le vernissage.</p> <p>Portfolio :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Préparation de l'œuvre finale (écrit + schéma +...) • Résumé de ce qui a été fait • Ressenti du moment | <ul style="list-style-type: none"> - Choix du message - Choix du matériel utilisé - Choix d'éventuelles couleurs ajoutés dans son portfolio - Schéma, explication dans le portfolio - Création sur toile - Préparation écrite, orale ou audio de la présentation de son œuvre pour le vernissage. <p>Capture audiovisuelle du déroulement de la leçon</p> <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toile A3 (minimum) • Matériel utilisé lors de l'intervention n°3 • Portfolio | <p>l'élève n'a pas de réelles consignes dans le contenu. Mais les couleurs utilisées principalement sont celles qu'il a inventées et avant de commencer il doit être au clair avec le message qu'il souhaite faire passer et les/la technique(s) qu'il souhaite utiliser. Le but est de mettre l'élève face à la création, dans la peau d'un artiste, d'un auteur et d'ensuite voir l'effet que ça a sur lui, sur sa manière de décrire ses créations et émotions.</p> <p>Puis le processus est de créer individuellement, bien que les échanges ne soient pas interdits et apportent la possibilité de verbaliser à l'élève quand il en a besoin.</p> |
| <p>INT. N°6</p> <p>Mise en place du vernissage</p> | <p>Les élèves et l'enseignant collaborent pour mettre en place l'exposition. → L'artiste doit réfléchir à la meilleure</p> | <p>Aider les élèves à mettre en place, à prendre des décisions, à trouver des solutions.</p> | <p>Le fait de rendre les élèves responsables de la mise en place de l'exposition a pour but de les laisser en rôle d'auteur jusqu'à la fin, de montrer que c'est réellement leurs œuvres qui sont exposées et que</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| 2X45min | <p>manière de mettre en avant son œuvre et son portfolio. Mais aussi à la manière d'accueillir les invités.</p> <p>Portfolio :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plan de présentation de son œuvre • Résumé de ce qui a été fait. • Ressenti du moment | <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Créations et portfolios des élèves. • Cadre ou matériel pour coller les œuvres au mur. | <p>c'est donc à eux de les aménager d'une certaine manière. Le fait d'être en groupe leur demandera de la collaboration et la prise en compte de leur camarade pour que le tout soit bien présenté, le but est que l'ensemble soit réfléchi et comme chacun apporte son œuvre, chacun apporte son aide pour créer un tout.</p> |
| <p>INT. N°7</p> <p>Vernissage</p> | <p>Les élèves présentent le projet, les peintures & portfolios et les explique, ils discutent avec le public.</p> | <p>Aider les élèves à expliquer la base du projet, mais les laisser interpréter aussi, donner leur vision de celui-ci, ne pas trop prendre de place tout en étant présent et en soutenant les artistes pour leur donner confiance.</p> <p>Capture audiovisuelle du vernissage</p> | <p>Le but du vernissage est de mettre en valeur les tableaux des artistes et de les présenter à un public. On ne présentera pas les « travaux des élèves effectués lors des leçons d'éducation artistique » dans une exposition. On présentera « les œuvres des artistes dans un vernissage » qui lui aussi a été réfléchi par les artistes, on sort de la forme scolaire, on présente un projet qui n'est pas uniquement une façon de faire travailler les élèves lors des leçons d'éducation artistique. Le projet comprend de l'expression artistique, orale, écrite. Les élèves n'ont pas travaillé qu'une seule discipline, c'est un ensemble de compétences qui leur aura permis de monter le projet.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>C'est un moment très important pour les élèves, le projet n'est plus uniquement au sein de la classe, mais il est dévoilé et socialisé. Les élèves peuvent avoir peur que ça ne plaise pas par exemple, c'est pour cela qu'il est important de bien les préparer avant et pendant, d'être soutenant et de les inciter à faire comprendre le but de leurs créations, à partager leur expérience.</p> |
|--|--|--|--|

Annexe 2 : Lettre aux parents

École primaire de....

Aux parents des élèves de la Classe ...

Entretiens Projet artistique

...., le 24.09.2018

Chers parents,

Dans le cadre de mon travail de Bachelor, je souhaiterais faire un entretien avec quelques élèves de la classe pour avoir un retour par rapport aux leçons d'éducation artistique que j'ai dispensées ces dernières semaines. Ces entretiens seront individuels et enregistrés. Ces données seront utilisées uniquement dans le cadre de mon travail et ne seront en aucun cas publiées. Si vous êtes d'accord que votre enfant participe à l'un de ces entretiens, merci de m'indiquer quand cela serait possible en cochant les cases où votre enfant pourrait être présent (si plusieurs dates sont possibles merci de toutes les indiquer) :

Mardi 2.10.2018 de 11h45 à 12h10 ☐

Mardi 2. 10.2018 de 13h00 à 13h25 ☐

Mercredi 3.10.2018 de 11h45 à 12h10 ☐

Jeudi 4.10. 2018 de 11h45 à 12h10 ☐

Jeudi 4.10.2018 de 12h45 à 13h10 (pour que votre enfant ait le temps d'aller à la gym.) ☐

Merci de me retourner le coupon dès que possible, je vous reconfirmerai le rendez-vous dans le carnet de devoir de votre enfant.

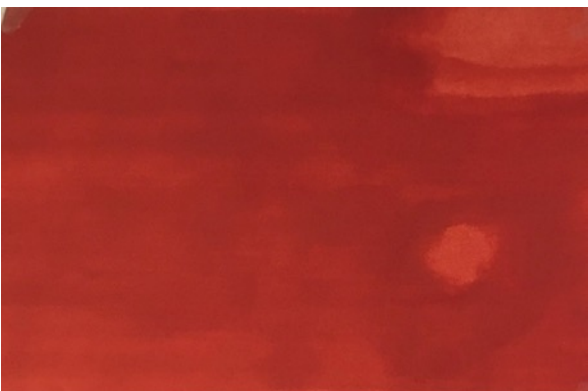
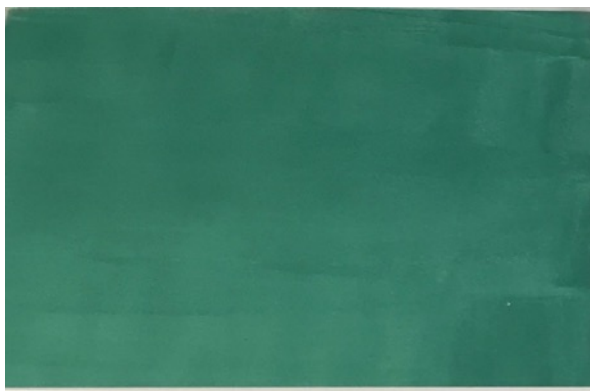
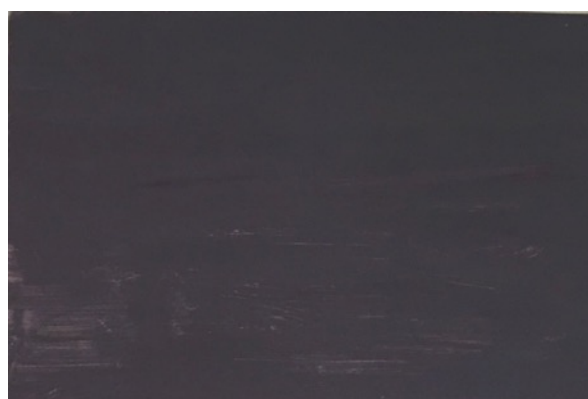
Dans l'attente de votre réponse, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes salutations les meilleures.

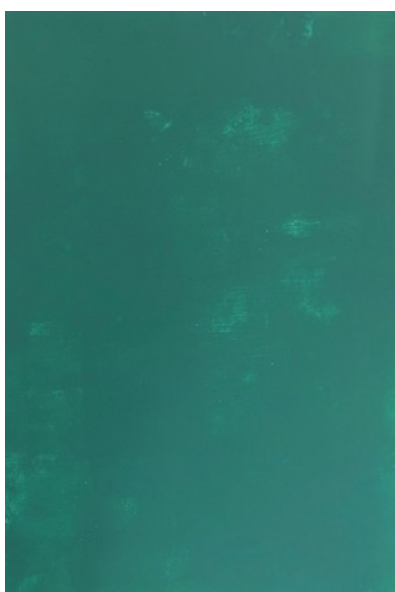
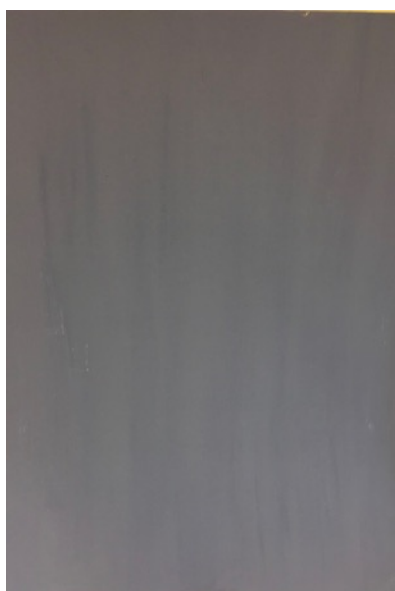
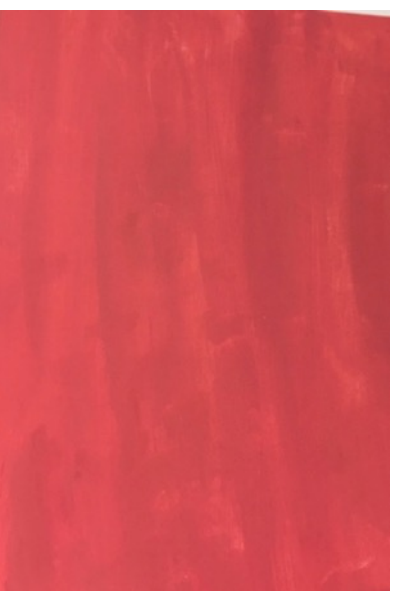
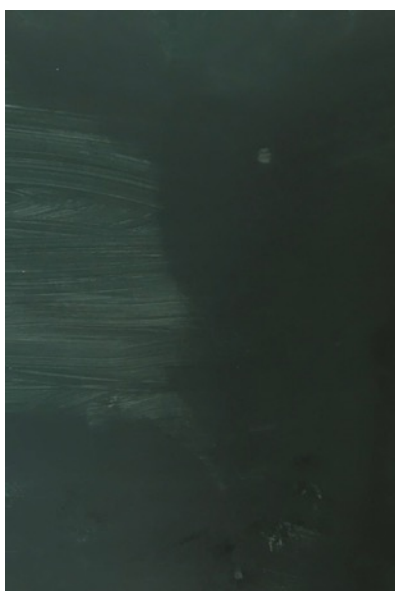
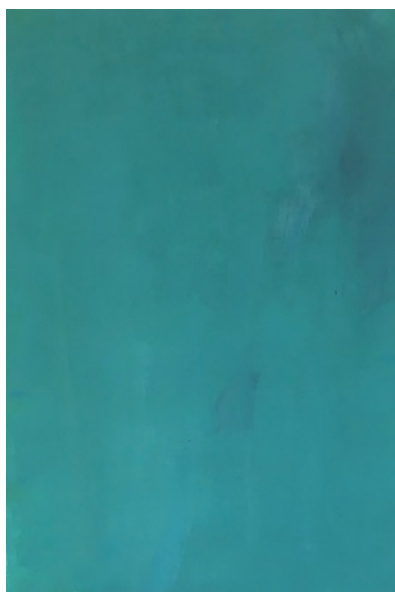
Rosine Ponti

Prénom de l'élève : _____ Signature : _____

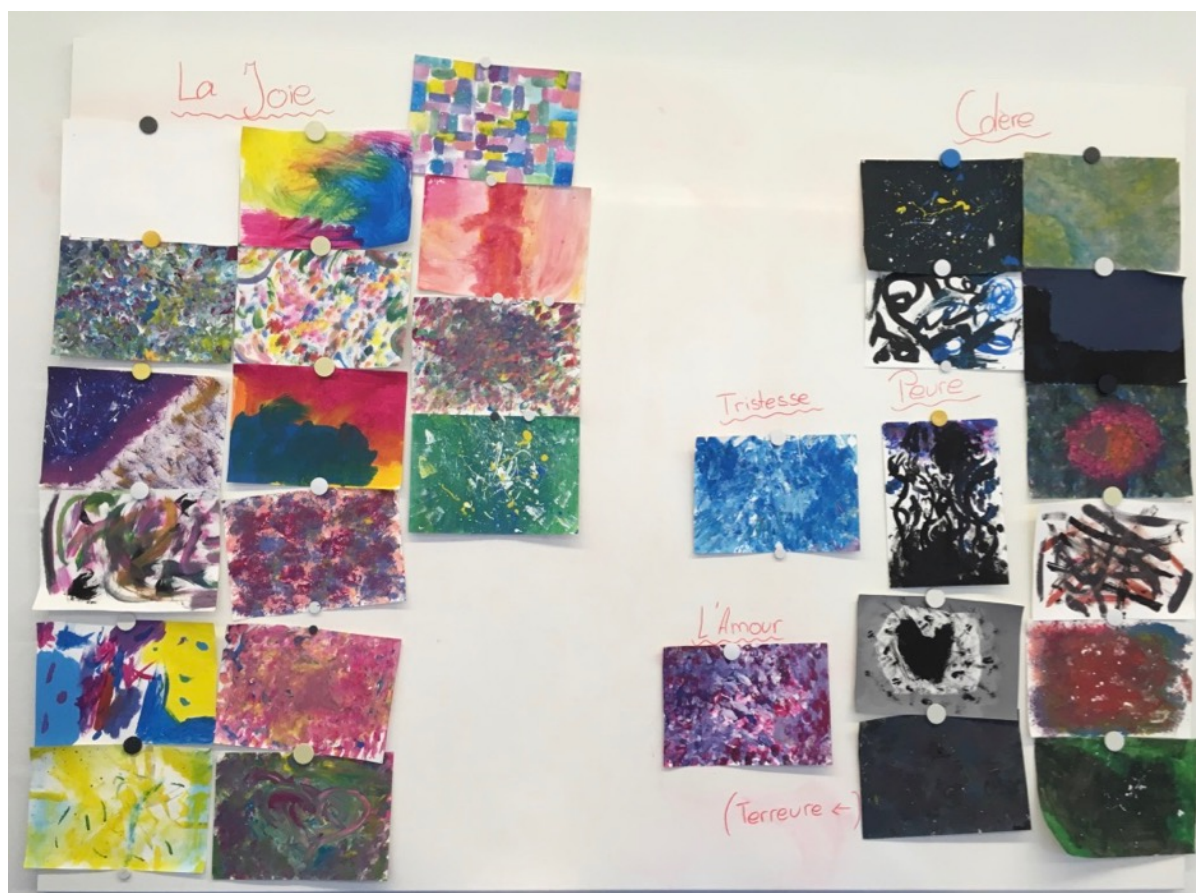
Annexe 3 : Œuvres des élèves

Monochromes





Ateliers émotion



Projets personnels

