



Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis

## **Mémoire de fin d'études à la HEP-VS**

**Les Arts visuels à l'école primaire :  
La réception des productions d'élèves par l'enseignant.**

**Auteure:**  
Marchon Vanessa

**Sous la direction de:**  
M. Buysse Alexandre

**Saint-Maurice, le 16 février 2009**



## **Avant propos: Remerciements**

---

Je tiens en premier lieu à remercier mon directeur de mémoire, M. Alexandre Buysse, sans qui ce mémoire n'aurait même pas existé. Je le remercie également pour sa présence tout au long de mon travail, pour sa disponibilité et sa motivation pour mon sujet. Il était toujours présent lors de périodes de doute pour me soutenir et n'a jamais cessé de m'encourager.

Un grand remerciement également à l'enseignante interrogée, sans qui ce mémoire n'aurait pas été aussi riche.

Je tiens également à remercier mes relectrices: Paulette Berguerand, Sandra.

Un profond remerciement à mon entourage qui m'a soutenue durant toute cette période: à Antoine, Sandra, Martial, Tatiana, Tristan et Loïck.

Je tiens également à exprimer mes remerciements à Anne-Claire, toujours présente à la bibliothèque pour m'encourager à travailler.

## Résumé

---

Dans l'enseignement des Arts visuels à l'école primaire, l'enseignant doit suivre le programme annuel rédigé par le Département de la culture et du sport du Valais. Cependant, il a tout de même un certain rôle personnel face à ce programme. En effet, si l'enseignant construit des enseignements / apprentissages en Arts visuels selon le niveau des élèves, à un moment donné il doit également observer les productions des élèves dans ce domaine. Il doit ainsi réceptionner les travaux des élèves. Le but de notre recherche est de pouvoir analyser cette réception des travaux d'élèves en Arts visuels par l'enseignant. Il faut préciser que ce qui nous semble intéressant, lors de cette réception, est le point de vue subjectif de l'enseignant. En effet, nous aimerions pouvoir analyser si l'enseignant, avant même de recevoir les travaux des élèves, ne possède pas une forme artistique de référence, soit un courant artistique ou un artiste qu'il apprécie plus particulièrement. Et de ce fait, si cette forme artistique de référence ne peut pas influencer sa réception des productions d'élèves. La question de cette recherche est donc la suivante:

*Dans quelle mesure la forme artistique à laquelle adhère l'enseignant influence-t-elle sa perception d'une production d'élève en Arts visuels?*

Pour répondre à cette question, notre recherche se base sur le concept de sociologie de l'art, afin de pouvoir mettre en évidence les différentes influences de la société dans le domaine des Arts, que ce soit lors de la création ou de la réception d'une œuvre, ainsi que sur la forme d'une œuvre d'art.

Notre recherche s'articule plus particulièrement autour d'une enseignante de travaux manuels et d'Arts visuels, qui a dû réceptionner 12 productions d'élèves sur un projet mené en classe, en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire. Cette enseignante a également dû s'exprimer sur ses formes artistiques de référence. Pour pouvoir récolter les données, nous avons mené un entretien semi-directif avec cette enseignante. Celui-ci a été mené en deux parties distinctes:

1. Un entretien préalable dans lequel l'enseignante s'exprime sur sa formation personnelle, elle explique le projet mené en classe avec les élèves et elle s'exprime sur les formes artistiques auxquelles elle adhère.
2. L'enseignante réceptionne les 12 travaux d'élèves.

L'analyse se porte donc sur le contenu de cet entretien. Grâce à celle-ci, nous attendions de pouvoir remarquer ou non les influences des formes artistiques auxquelles adhérerait l'enseignante sur sa réception des travaux d'élèves. Lors de l'interprétation des résultats, nous avons ainsi pu constater qu'en effet, les formes artistiques auxquelles adhérerait l'enseignante l'influenceraient lors de sa réception des productions des élèves et ce sur plusieurs points: tout d'abord l'enseignante se réfère principalement à ces formes artistiques lorsqu'elle observe les travaux des élèves, puis, le fait que l'enseignante dit aimer ou non un des travaux des élèves, dépend du fait qu'elle y retrouve ou non les caractéristiques des formes artistiques auxquelles elle adhère.

### Mots-clés

Sociologie de l'art, forme artistique, réception d'une œuvre d'art, influence de la forme artistique.



## Sommaire

---

Avant propos: Remerciements .....	2
Résumé .....	3
Sommaire .....	4
1. Introduction .....	6
2. Partie théorique .....	7
2.1 Cadre conceptuel: la sociologie de l'art.....	7
2.1.1 Le caractère social de l'œuvre d'art.....	7
2.1.2 La création d'une œuvre d'art.....	8
Le langage figuratif.....	8
2.1.3 La réception d'une œuvre d'art.....	9
La réception du langage figuratif.....	10
L'observation et l'interprétation d'une œuvre d'art .....	10
2.1.4 Le sentiment artistique, ou l'émotion artistique .....	12
L'émotion esthétique .....	12
L'émotion artistique.....	13
Le caractère social de l'émotion artistique .....	14
2.1.5 La forme artistique.....	15
Les trois formes dans la forme artistique.....	15
Forme et matériau .....	15
2.2 Contexte de la recherche .....	16
2.2.1 Le programme scolaire en Arts visuels .....	16
2.2.2 La réception des œuvres d'art dans l'enseignement .....	18
2.3 Problématique .....	19
2.3.1 Question de recherche.....	21
2.3.2 Questionnement et hypothèses .....	22
2.4 Méthode .....	23
2.4.1 Choix de la méthode .....	23
2.4.2 Echantillon.....	23
2.4.3 Récolte des données.....	24
2.4.4 Analyse des données.....	25
3. Partie empirique .....	26
3.1 Analyse des données .....	26
3.1.1 L'enseignante et la forme à laquelle elle adhère.....	26
A. Chagall .....	26
B. Tàpies .....	28
3.1.2 Analyse des travaux d'élèves: «Le ciel et la terre ont passé à la machine à laver.» .....	29



3.2 Interprétation des données .....	54
3.3 Conclusion de la recherche .....	61
3.3.1 Réponse à la question de recherche .....	61
3.3.2 Distance critique et limites de la recherche .....	62
3.3.3 Proposition de recherche et prolongement .....	63
4. Références bibliographiques .....	64
4.1 Iconographies .....	64
5. Liste des annexes .....	67
Annexe I: Liste des questions guides pour l'entretien .....	67
6. Attestation d'authenticité .....	69

# 1. Introduction

---

Durant toute notre formation gymnasiale, nous avons un intérêt pour les Arts visuels. En effet, ayant suivi au Collège de la Planta à Sion une maturité avec pour option spécifique les Arts visuels, nous avons donc reçu une formation de base dans ce domaine. Nous avons un immense intérêt pour ce domaine, depuis déjà le début de notre formation préscolaire. Cependant, lors de notre formation dans ce domaine, nous avons été confrontée à plusieurs enseignants différents qui devaient juger nos œuvres. Dès lors, nous avons rapidement remarqué que, pour certains enseignants, nous avons un certain don dans ce domaine, mais que pour d'autres nous n'avons pas vraiment un style artistique très plaisant. Nous nous sommes alors longtemps questionnée sur l'évaluation des enseignants dans cette branche et sur la part de subjectivité présente lorsqu'ils jugeaient nos travaux. En effet, nous n'arrivions pas à nous expliquer pourquoi nous étions jugée très positivement durant toute une année, alors que l'année suivante nous devenions jugée beaucoup plus négativement, tout en notant que nous changions d'enseignants entre les années.

Par la suite, en intégrant la Haute Ecole pédagogique du Valais à St-Maurice, nous avons pu effectuer des stages durant notre formation dans cette école tertiaire. Nous nous retrouvions ainsi de l'autre côté de la frontière entre étudiante et enseignante. En changeant de point de vue, nous nous sommes rapidement rendu compte que notre intérêt pour l'art pouvait avoir quelques influences sur notre enseignement des Arts visuels. En effet, comme toute personne aimant l'art, nous avons également nos artistes de référence, ceux qui nous font vibrer au plus profond de nous-même. Et lors des stages, nous avons pu nous rendre compte que nous apportions énormément d'intérêt aux productions des élèves dans la branche des Arts visuels, et ce du fait que nous avons cet intérêt particulier à cette branche. Seulement, nous avons également pu nous rendre compte qu'il nous arrivait de connoter personnellement certains travaux d'élèves comme «déplaisants» (tout en gardant ces informations secrètement ancrées en nous), alors que d'autres travaux nous paraissaient immédiatement fantastiques. Nous avons donc continué notre questionnement personnel au sujet de la subjectivité dans notre perception des travaux d'élèves dans le domaine des Arts visuels.

Ainsi, lorsque nous avons dû choisir un thème pour notre mémoire, il nous semblait évident que nous allions aller dans la direction de notre questionnement personnel. En effet, nous avons vu l'occasion de pouvoir faire une recherche sur un sujet qui nous passionnait et qui, de plus, nous interrogeait depuis plusieurs années déjà.

Pour obtenir des réponses concrètes à notre questionnement, nous avons décidé de cibler notre recherche dans l'enseignement des Arts visuels, et plus particulièrement sur la réception de productions d'élèves de la part de l'enseignant.

## 2. Partie théorique

---

### 2.1 Cadre conceptuel: la sociologie de l'art

Notre recherche s'articule autour du concept de la sociologie de l'art. A l'intérieur de ce concept, il nous a fallu retenir uniquement certains traits susceptibles de nous intéresser plus particulièrement avec le sujet de la recherche. Le but étant d'observer si l'enseignant peut être influencé dans son enseignement par ses propres représentations sociales de l'art, et si ce fait peut également influencer, dès lors, sa manière d'évaluer les productions d'élèves dans le domaine des Arts visuels à l'école primaire.

#### 2.1.1 Le caractère social de l'œuvre d'art

Pour ce faire, il nous faut tout d'abord traiter du caractère social de l'art. En effet, le but étant de comprendre en quoi une œuvre peut être sociale. Plusieurs auteurs, dont nous avons fait ici une sélection, traitent de ce phénomène et tentent de l'expliquer.

Chaque œuvre d'art possède un caractère social, du simple fait que l'auteur de cette œuvre évolue lui-même dans une société et que le récepteur de cette œuvre, le public, est également un appartenant à une société. De ce simple point de vue, nous pouvons comprendre le fait, dès lors, que l'œuvre d'art est sociale étant donné que les deux protagonistes permettant à une œuvre d'art d'exister (l'artiste et le public) sont des acteurs d'une société. En effet, tout acte créateur a été pensé, créé et vécu en fonction d'une société. Francastel (1965) explique: «Certaines époques nous fournissent l'exemple d'un art produit par et pour un groupe social très restreint» (p. 30). Il illustre son propos en prenant l'exemple de l'époque carolingienne où la culture appartenait aux clercs et donc où l'art était produit par et pour l'Eglise. (Francastel, 1965, p. 30). L'art évolue donc en fonction de la société dans laquelle il vit. Francastel (1965) ajoute: «Etude des sociétés ou de la société; temps imaginaires et temps réels: tout art est la transposition des besoins et des aspirations de l'époque où il naît» (p. 55). L'art transmettrait, ainsi, les besoins d'une certaine époque. Cependant, il faut également préciser que l'auteur d'une œuvre d'art peut choisir la société à laquelle son art va se référer. Guyau (2001) explique ainsi que:

Tout dépendra donc, en définitive, du type de société avec lequel l'artiste aura choisi de nous faire sympathiser; il n'est nullement indifférent que ce soit la société passée, ou la société présente, ou la société à venir, et, dans ces diverses sociétés, tel groupe social plutôt que tel autre (p. 497).

Ainsi, si l'art existe dans une société donnée, l'artiste peut encore décider dans quelle société son œuvre vivra. Prenons par exemple un artiste de notre époque qui, intéressé par la période de la 1<sup>re</sup> Guerre mondiale, peut choisir dès lors d'inscrire son art dans cette société passée. Cependant, qu'il s'agisse d'une société présente ou non, l'art est automatiquement lié à une société. C'est pourquoi nous pouvons affirmer qu'une œuvre d'art possède toujours un caractère social. Francastel (1965) appuie en effet cette affirmation en expliquant que: «(...) l'art possède toujours une réalité et une validité sociales (...)» (p. 61).

Cependant, nous pouvons nous demander si chaque artiste veut réellement insérer son œuvre dans une société, ou si le message de son œuvre se veut rester individuel. De ce fait apparaît la notion de *vie individuelle* et *vie collective*, pour reprendre les termes de Guyau (2001). L'artiste peut-il uniquement représenter, à travers son œuvre, un aspect de sa vie individuelle? Pour Guyau (2001), l'artiste, même s'il veut représenter un caractère individuel, associe automatiquement une part de sa vie collective: «Dans les arts, la sensation est essentiellement représentative de la vie et de la vie collective» (p. 34). Ainsi, même si un individu aimerait se détacher de sa vie sociale, ou collective, celle-ci apparaît, du fait que sa vie individuelle est déjà elle-même sociale, selon Guyau (2001, p. 24-25), et

il va plus loin en disant que «tout ce qui retentit dans notre organisme entier, dans notre conscience entière, prend un aspect social» (2001, p. 24-25). Ainsi, l'artiste intègre automatiquement dans ses œuvres une part sociale. Vygotski rejoint Guyau, lorsqu'il écrit: «(...) le psychisme de l'individu est tout de même social et socialement conditionné» (2005, p. 31). Nous pouvons également remarquer que Francastel (1965) suit cette idée, en expliquant:

Tout signe figuratif, comme tout signe verbal, fixe donc une tentative d'aménagement collectif de l'univers suivant les fins particulières à une société déterminée et en fonction des capacités techniques et des connaissances intellectuelles de cette société. On voit bien à ce moment qu'il est impossible de considérer l'art comme un faire mis à la disposition d'un besoin d'expression purement individuel (p.101).

Ainsi, si un individu évolue dans une vie individuelle ainsi que dans une vie collective, ces deux vies sont d'ores et déjà conditionnées par la société dans laquelle il vit. La société influence donc la manière de vivre d'un individu. L'artiste étant un individu d'une société, il n'échappe pas à ce phénomène. Dès lors, l'art suit la même direction et ne peut se détacher de son caractère social, étant donné que tout art est créé par un artiste, acteur d'une société.

De plus, l'art s'adresse à une société. En effet, Francastel (1965) explique:

Directe ou indirecte l'action de l'art s'étend, plus ou moins, à toute la société, soit que l'artiste participe à la fabrication des objets qui servent à la vie journalière des hommes, soit qu'il prête son action à ceux qui veulent agir sur l'esprit de leurs semblables pour les édifier, pour les instruire ou pour les commander (p. 34).

Ainsi, l'action de l'art touche tous les appartenants à une société, non seulement les personnes qui créent mais également celles capables de recevoir ces créations. Nous pouvons donc remarquer que chaque individu est touché, d'une manière ou d'une autre, par l'art. Mais pour qu'une œuvre d'art existe, le premier pas est l'acte créateur, soit la création de l'œuvre d'art.

### 2.1.2 La création d'une œuvre d'art

Pour qu'il y ait une œuvre d'art, il faut qu'il y ait un créateur de cette œuvre. Dès lors, l'artiste possède un rôle central dans la création de celle-ci. En effet, Francastel (1970) écrit:

C'est l'artiste qui, par le choix et la pratique des techniques, confère à l'œuvre, non seulement sa qualité, mais à proprement parler, l'existence. Ce n'est pas simplement parce qu'il nous permet de nous rappeler l'existence de tel ou tel problème intellectuel contemporain, que l'artiste fixe notre attention et enrichit notre propre expérience. L'artiste ne transpose pas seulement dans un système particulier des idées, des valeurs susceptibles de recevoir d'autres habits. C'est dans la mesure seulement où il réalise, par la technique, des œuvres harmonieuses et originales, qu'il s'affirme comme le porte-parole de son entourage (p. 17).

L'artiste a donc un choix à faire, un choix du sujet de son œuvre, du message qu'il souhaite faire passer à travers celle-ci, mais également un choix des techniques. Son rôle est donc double, du fait qu'il se doit de créer une œuvre *harmonieuse et originale*, mais également qu'il s'affirme, à travers elle, comme un *porte-parole*. Nous pouvons donc, ici, voir un nouvel élément important, le fait que l'artiste parle au travers d'une œuvre, qu'il communique et donc que l'art est également une forme de langage.

### Le langage figuratif

L'art est donc un langage particulier, un *langage figuratif*, pour reprendre les termes de Francastel (1965). Cette forme de langage permet au créateur de l'œuvre d'exprimer ses pensées, de faire passer un message (P. Francastel, 1965, p. 41). Une œuvre



d'art est donc rarement anodine, et tente souvent de communiquer avec les récepteurs de cette œuvre.

Francastel explique:

Mais, par ailleurs, l'œuvre d'art est un des procédés par lesquels l'homme communique sa pensée. Le caractère de commodité des œuvres résulte, à la fois, des exigences pour ainsi dire physiologiques de l'homme et de ses exigences sociales (p. 41).

Une œuvre d'art permet à l'artiste de communiquer avec un entourage social. Lors de la création de cette œuvre, l'artiste est donc influencé par la société puisqu'il crée pour cette société, dans le but de lui faire passer un message.

Si l'art possède un caractère social, nous pouvons supposer que la société influence l'œuvre d'art au moment même de sa création. En effet, si la vie collective de l'artiste influence automatiquement son œuvre, dès lors tout art est influencé par la société, que ce soit la société présente, passée ou future.

Ainsi, l'artiste est influencé par la société. Vygotski suit ce raisonnement, puisque pour lui: «L'art est déterminé et conditionné de la manière la plus immédiate par le psychisme de l'homme social» (2005, p. 28). Cette citation montre bien que l'art est influencé par l'homme social, soit par un homme influencé lui également par la société.

Mais, si nous pouvons supposer dès lors que l'artiste est influencé par la société, il nous faut maintenant observer ce qu'il en est du récepteur de l'œuvre d'art. Nous avons souligné le fait que deux visions se retrouvent autour d'une œuvre d'art: la vision du créateur et la vision du public, soit des individus qui recevront l'œuvre. En effet, pour notre recherche, le point de la réception de l'œuvre est important, du fait que l'enseignant se verra être lié à ce point de vue de l'art, puisqu'il est le public de la création de l'élève, et en tant que public, l'enseignant se doit de réceptionner l'œuvre de ses élèves.

### **2.1.3 La réception d'une œuvre d'art**

Deux protagonistes se retrouvent autour d'une œuvre d'art: l'artiste et le public. Tout deux jouent un rôle, est c'est pourquoi il est important de les étudier. En effet, Francastel (1965) parle ainsi: «Sociologiquement parlant, on peut donc considérer comme essentielle, tantôt l'étude du milieu producteur de l'œuvre d'art, tantôt celle des destinataires du message» (p. 29). Ainsi, nous pouvons retrouver d'un côté le moment de création de l'œuvre (l'artiste) et le moment de la réception de cette œuvre (le public). Ayant déjà parlé du créateur de l'œuvre d'art, nous allons maintenant nous intéresser plus spécifiquement au récepteur de cette œuvre, que nous avons nommé «public» auparavant. En effet, celui-ci joue également un rôle important, selon Francastel (1965), puisqu'il écrit:

(...) l'emprise de l'art sur la société est extraordinairement profonde. Assurément, le mécène et l'amateur ont un rôle éminent dans le mouvement créateur des arts. C'est eux qui permettent à l'artiste de vivre, c'est à eux que l'artiste s'adresse souvent directement. Ensemble, artistes, amateurs et commanditaires, ils forment un petit groupe dont l'unité est réelle et qui mérite de retenir en soi l'attention de l'historien ou du sociologue (p. 33).

Etant donné que le récepteur de l'œuvre d'art joue également un rôle, il faut nous intéresser plus particulièrement au rôle qui lui est propre. Nous pouvons tout d'abord remarquer que rares sont les artistes qui créent pour ne pas être vus. En effet, chaque œuvre d'art se veut être destinée à un individu, à un groupe d'individus ou à une société. Le premier rôle du récepteur de l'œuvre est donc de la recevoir, de jouer le jeu d'en être le destinataire. Dès lors, nous pouvons nous demander ce qui fait qu'un individu peut porter un intérêt ou non à une œuvre. Pour Guyau (2001),

L'intérêt que nous prenons à une œuvre d'art est la conséquence d'une association qui s'établit entre nous, l'artiste et les personnages de l'œuvre: c'est une société nouvelle dont on épouse les affections, les plaisirs et les peines, le sort tout entier (p. 38).

Ainsi, notre intérêt découle du fait que nous acceptons la société que nous présente l'artiste à travers son œuvre, et que nous entrons en sympathie avec tous les participants de celle-ci. Un autre point important que soulève cet auteur est *l'émotion artistique* suscitée par une œuvre. Nous nous attarderons à mieux comprendre ce phénomène un peu plus loin, étant donné que plusieurs auteurs s'y sont intéressés. Nous pensons donc qu'il est plus favorable de lui consacrer un chapitre, plutôt que de l'expliquer furtivement en lien avec le récepteur de l'art.

Mais si le public d'une œuvre d'art réceptionne celle-ci, étant donné que l'art est un langage figuratif, il nous faut maintenant définir cette réception particulière de ce langage figuratif.

### **La réception du langage figuratif**

La réception d'une œuvre d'art n'est pas des plus évidentes. Comme nous l'avons déjà expliqué, l'art est une forme de langage très particulier, un *langage figuratif*. Ainsi, la lecture d'une œuvre implique une difficulté plus grande que la lecture d'un ouvrage écrit. Francastel (1965) explique:

Je conviens, toutefois, qu'une limitation et une difficulté viennent de ce fait que la lecture du document plastique – ou musical – est moins répandue que celle du fait matériel ou du document écrit. Tout le monde apprend à lire et tout le monde se sent capable de raisonner plus ou moins, sur des faits matériels ou sur des chiffres. Beaucoup moins de personnes s'expriment, du moins dans l'état actuel de la société, avec des traits ou avec des sons. Mais cela ne veut pas dire que les traits et les sons ne soient pas des signes aussi capables que les lettres et que les mots d'exprimer des idées et des sensations (p. 42).

Si l'art est un langage qui exprime des idées, des pensées ainsi que des sensations, ce langage peut moins paraître à la portée de tout le monde, puisque nous n'avons pas forcément tous appris à le décrypter. Toutefois, Francastel (1965) explique que, malgré cette difficulté de décodage, l'art ne reste pas pour autant l'enjeu d'un public limité.

Il est indispensable qu'on tienne compte du fait que l'art, le mode figuratif, est aussi naturel et nécessaire aux sociétés que le langage discursif et écrit. C'est à tort que l'on s'imaginerait que seules certaines catégories limitées d'êtres humains, spécialement données et orientées, constituent le public de l'art (Francastel, 1965, p. 44).

Nous pouvons en effet remarquer que même des individus qui ne sont pas forcément des experts en arts peuvent tout de même comprendre une œuvre. Ainsi, même si ce langage nous paraît, de prime abord, plus difficile d'accès que le langage écrit, ce langage reste tout de même accessible à quiconque veut bien prendre la peine de s'y attarder.

La question qui se pose, dès lors, est de savoir ce que le public observe dans une œuvre d'art, quel rapport peut naître entre une œuvre et un individu? Et s'il y a l'existence d'un rapport entre une œuvre et un individu, ce rapport peut naître grâce à une observation et à une interprétation de l'œuvre.

### **L'observation et l'interprétation d'une œuvre d'art**

Dans un premier temps, l'objet observable dans l'œuvre est la forme de celle-ci. Que ce soit les couleurs, les traits, l'objet représenté dans une peinture, tous ces éléments sont visibles par chacun d'entre nous, du moment que nous pouvons voir. Mais par delà la forme même de l'objet, nous allons souvent plus loin lorsque nous observons une œuvre. En effet, étant donné que l'art est un langage, et qu'ainsi l'artiste essaie de communiquer avec le public, il est des plus normal que le public cherche à comprendre ce que le créateur de l'œuvre a voulu exprimer. Ainsi, Vygotski (1925/2005) explique que: «(...) dans chaque roman, chaque tableau, le lecteur, le spectateur veulent découvrir avant tout l'idée

principale de l'artiste, ce que l'auteur a voulu dire par là, ce que cela exprime, etc.» (p. 128). Pour Francastel (1965), il serait également décevant que nous ne restions qu'à une observation de la forme:

Quand on réduit à la description une œuvre figurative, on la dépouille de ce qui fait sa réalité. On la ramène aux éléments qu'elle possède en commun dans l'esprit avec le langage et, naturellement, on en conclut que l'art ne fait pas autre chose que de réaliser des transferts, exprimant autrement ce qui peut être conçu et exprimé sous d'autres formes (p. 79).

Ainsi, dans un premier temps le spectateur peut observer la forme de l'œuvre, mais, par la suite, il est important qu'il essaie également de s'identifier au créateur afin de pouvoir communiquer avec celui-ci au travers de son œuvre. Mais, si chacun essaie de comprendre l'œuvre et la volonté de l'auteur, il ne faut pas oublier que chacun aussi voit l'œuvre au travers de sa propre personne, avec ses propres yeux et sa propre pensée. Dès lors, il paraît peu probable de réussir à observer une œuvre sans y mettre un peu de soi dans l'interprétation de celle-ci. Vygotski (1925/2005) explique très justement ce phénomène en écrivant:

De l'intérieur de nous-mêmes nous introduisons dans l'œuvre d'art, nous projetons en elle par empathie tels ou tels sentiments, qui montent du plus profond de notre être et qui, bien entendu, ne se trouvent pas à la surface de nos récepteurs mais sont liés à l'activité la plus complexe de notre organisme (p. 286).

De ce fait, nous pouvons observer que si chaque destinataire de l'œuvre y met un peu de soi dans son interprétation, cela peut déboucher sur une multitude d'interprétations différentes, chacune étant propre à celui qui observe, en un moment donné, l'œuvre en question. Francastel (1965) suit également cette idée:

En dehors des services matériels qu'il (l'art) leur rend, il manifeste les pensées communes à de larges cercles d'hommes unis sur des terrains d'entente purement imaginaires, chacun mettant dans l'art une partie seulement de ce qu'y trouve son voisin et personne, pas même l'artiste, n'étant en définitive capable de fixer ou d'épuiser la signification de ce qui a été formulé (p. 51).

Dans cette même idée, Vygotski rejoint Francastel, puisque il écrit (2005): «La tâche consiste à montrer non seulement que nous avons une interprétation différente des œuvres d'art mais aussi que nous les vivons différemment» (p. 67). Nous nous trouvons donc confrontée au fait que chacun met une part de sa subjectivité dans l'œuvre observée, et, dès lors, nous ne pouvons savoir qui a vraiment la priorité sur telle ou telle autre des interprétations. En effet, Vygotski (1925/2005) explique également que: «chacun interprète à sa manière une œuvre d'art, de manière subjective, et l'interprétation ne coïncide pas toujours avec le sens voulu par l'auteur de l'œuvre» (p. 68).

Une nouvelle difficulté à comprendre ce langage figuratif apparaît, du fait que son interprétation laisse une place à la subjectivité de chacun. Pourtant, malgré ce fait, il existe de nombreuses interprétations et analyses d'œuvres d'art. Par ailleurs, si cette difficulté n'était pas en partie surmontable, il n'existerait certainement pas de branche universitaire nommée *histoire de l'art*, étant donné qu'on y étudie des œuvres de différentes époques, et que l'analyse de ces œuvres fait également partie du cursus dans ce domaine. Ainsi, si une partie de l'interprétation de l'œuvre est subjective, qu'en est-il du reste?

Francastel (1965) explique que:

Pour être correctement interprétés, les phénomènes artistiques doivent être considérés comme la manifestation d'une sorte de conscience plurale qui, jusqu'à présent du moins, ne se confond pas avec la conscience totale d'une société unifiée qui n'a encore jamais existé (p. 50).

Nous voyons donc apparaître, dans l'interprétation de l'œuvre d'art, un élément, qui vient s'ajouter à la subjectivité, celui d'une conscience plurale. Le fait est que, comme nous l'avons déjà expliqué, une œuvre d'art a un caractère social. Ainsi, si l'artiste est

influencé par une société lorsqu'il crée, il serait également possible que le spectateur de l'œuvre soit influencé par des idées, des concepts, des valeurs propres à une société donnée lorsqu'il observe une œuvre d'art.

Vygostki (1925/2005) explique: «L'art est social en nous, et, si son action s'exerce en un individu isolé, cela ne signifie pas du tout que ses racines et son essence soient individuelles. Le social est aussi là où il n'y a qu'un individu avec ses vécus personnels.» (p. 346). Le terme de *social* ne peut donc pas simplement être compris comme «collectif, comme impliquant une multitude de personnes» (Vygotski, 1925/2005, p. 346), mais ce terme comprend également la vie individuelle. De ce fait, l'art ne nous parle pas uniquement individuellement, mais il implique également tout l'aspect social qui s'exerce autour de lui.

Etant donné qu'une œuvre d'art possède un caractère social, le récepteur de cette œuvre doit également prendre en considération ce fait. Ainsi, Francastel (1970) explique:

En fait, ce n'est pas en multipliant les références à des éléments situés dans le domaine physique qui nous entoure qu'on peut approfondir l'analyse d'une œuvre d'art quelle qu'elle soit. Il faut, au contraire, la situer par rapport aux systèmes de valeurs qui règnent dans un milieu humain donné (p. 95).

Il est donc important de situer l'œuvre que nous analysons en lien avec la société dans laquelle elle a évolué. Il existe ainsi deux influences sociales autour d'une œuvre d'art: celle de la société dans laquelle a été créée l'œuvre, et celle de la société dans laquelle évolue le récepteur de l'œuvre d'art. Notre recherche tente donc de comprendre s'il existe effectivement cette deuxième influence, c'est-à-dire si le récepteur d'une œuvre possède donc déjà une certaine perception sociale de l'art qui influencera sa manière de recevoir une œuvre.

Si, lorsque nous sommes récepteur d'une œuvre d'art, nous commençons par l'observer et également par l'interpréter, il faut également noter que nous éprouvons souvent une émotion face à une œuvre d'art. En effet, en réceptionnant une œuvre, il peut nous arriver de l'interpréter, mais également de pouvoir dire si nous aimons une œuvre ou non. Nous aimerions ainsi nous intéresser maintenant plus particulièrement à cette émotion suscitée par une œuvre d'art.

#### **2.1.4 Le sentiment artistique, ou l'émotion artistique**

Si nous considérons une œuvre d'art, en lien avec l'aspect sociologique de l'art, nous sommes obligée de parler de l'émotion suscitée par cette œuvre d'art. En effet, lorsque nous observons des œuvres, certaines peuvent nous toucher émotionnellement alors que nous pouvons rester «de glace» devant d'autres. Ce phénomène peut paraître compliqué, et nous aimerions mieux le comprendre. Pour ce faire, il nous faut tout d'abord définir ce qu'est une émotion artistique (ou un sentiment, cela dépend des auteurs).

Dans un premier temps, il faut spécifier que Guyau (2001) distingue l'émotion *esthétique* de l'émotion *artistique*. Mais ces deux éléments, pour lui, possèdent toujours un caractère social. Dès lors, nous nous attarderons tout d'abord à définir l'émotion esthétique et son caractère social, pour ensuite arriver à l'émotion artistique.

#### **L'émotion esthétique**

Le caractère esthétique d'une œuvre d'art est lié au domaine du beau. Ce domaine est en résonance au milieu de la conscience et non pas de la sensation (Guyau, 2001, p. 24), et notre conscience propre est elle-même déjà sociale, pour Guyau (2001). En effet, il explique ainsi:

Notre conscience (...) est elle-même une société, une harmonie entre des phénomènes, entre des états de conscience élémentaires, peut-être entre des consciences cellulaires. (...) La conscience

individuelle même est donc déjà sociale, et tout ce qui retentit dans notre organisme entier, dans notre conscience entière, prend un aspect social (p. 24, 25).

Ainsi, lorsque nous observons une œuvre d'art et que nous la qualifions de belle, cette beauté apparente est sociale, du fait que c'est par notre conscience que nous déterminons cette œuvre de belle.

Nous disons: *moi*, et nous pourrions aussi bien dire *nous*. L'agréable devient beau à mesure qu'il enveloppe plus de solidarité et de sociabilité entre toutes les parties de notre être et tous les éléments de notre conscience, à mesure qu'il est plus attribuable à ce *nous* qui est dans le *moi* (Guyau, 2001, p. 25).

La beauté d'une œuvre s'intellectualise grâce à la sociabilité de cette œuvre, soit le fait que notre conscience sociale l'accepte en tant que belle. Nous ressentons donc le caractère social de cette émotion esthétique. Guyau (2001) explique cet aspect social ainsi:

D'abord, il n'y a guère d'émotion esthétique sans une émotion sympathique; et pas d'émotion sympathique sans un objet avec lequel on entre en société d'une manière ou d'une autre, qu'on personnifie, qu'on revêt d'une certaine unité et d'une certaine vie. Donc, pas d'émotion esthétique en dehors d'un acte de l'intelligence par lequel on anthropomorphise plus ou moins les choses en faisant de ces choses des êtres animés, et les êtres animés en les concevant sur le type humain (p. 31).

Une émotion esthétique possède un caractère social, du fait qu'un individu ressentira cette émotion seulement s'il peut lier l'œuvre à un domaine humain et social. Ce lien se fait à l'aide d'un acte intellectuel.

Ainsi, si le caractère esthétique de l'art est lié au domaine du beau et réside dans le milieu de notre conscience, dès lors, il faut également préciser que «nous identifions le beau avec l'agréable intellectuel, nous ne pouvons songer à l'identifier avec l'utile(...)» (Guyau, 2001, p. 28). Ici nous pouvons donc remarquer que ce qui définit une émotion esthétique est donc son intérêt pour le beau, pour l'agréable intellectuel et non pour une utilité quelconque d'une œuvre d'art.

Finalement, Guyau définit l'émotion esthétique ainsi:

(...) l'émotion esthétique, causée par la beauté, se ramène en nous à une stimulation générale et, pour ainsi dire, collective de la vie sous toutes ses formes de consciences (sensibilité, intelligence, volonté) (p. 34).

A présent, il nous faut comprendre ce qu'est une émotion *artistique*.

## L'émotion artistique

Si l'émotion esthétique est causée par le beau, l'émotion artistique, quant à elle, est causée par l'art (Guyau, 2001, p. 34). Pour les arts, «(...) la sensation pure et simple n'est pas le but; elle est un moyen de mettre l'état sentant en communication et en société avec une vie plus ou moins semblable à la sienne; elle est donc essentiellement représentative de la vie, et de la vie collective» (Guyau, 2001, p. 35).

Pour Guyau (2001), nous pouvons retrouver, dans une émotion artistique, trois éléments:

- Le plaisir intellectuel de reconnaître les objets par la mémoire: comparaison entre l'image et nos souvenirs (p. 35, 36).
- Le plaisir de sympathiser avec l'auteur de l'œuvre d'art: phénomène de sympathie ou d'antipathie pour l'artiste, inséparable de tout jugement sur l'art (p. 36-37).
- Le plaisir de sympathiser avec les être représentés par l'artiste (p. 36-37).

Les trois éléments qui entrent en jeu dans l'émotion artistique sont donc le plaisir intellectuel, ainsi que le plaisir de sympathiser, soit avec l'artiste, soit avec l'œuvre elle-



même, c'est-à-dire la représentation de l'artiste. Mais ces trois éléments se rejoignent en un point: le plaisir. Il s'agirait donc d'une volonté d'éprouver du plaisir qui nous permet de ressentir une émotion artistique.

L'émotion artistique est donc définie, par Guyau (2001) comme «une émotion sociale que nous fait éprouver une vie analogue à la nôtre et rapprochée de la nôtre par l'artiste» (p. 34). Ainsi, «des liens se forment entre les émotions représentées dans une œuvre et nos propres émotions» (Guyau, 2001, p. 34).

Ainsi, une œuvre d'art suscite une certaine émotion. Mais cette émotion possède également un caractère social, étant donné que l'art est social. En effet, Guyau (2001) poursuit son raisonnement ainsi:

Tous les arts, en leur fond, ne sont autre chose que des manières multiples de condenser l'émotion individuelle pour la rendre immédiatement transmissible à autrui, pour la rendre sociable en quelque sorte (p. 38).

L'émotion artistique est sociale, puisqu'elle est créée par l'art et que celui-ci a pour but de transmettre une émotion qui puisse devenir sociable.

Finalement, Guyau (2001) termine en disant ceci:

L'art est une extension, par le sentiment, de la société à tous les êtres de la nature. L'émotion artistique est donc essentiellement sociale; elle a pour résultat d'agrandir la vie individuelle en la faisant se confondre avec une vie plus large et universelle (p. 40, 41).

Le but de l'émotion artistique est donc d'élargir la vie sociale. Et pour ce faire, l'art superpose

un monde nouveau au monde connu, et, (...) il nous met en rapport d'émotion et de sympathie avec ce monde; par conséquent, il en fait un monde d'êtres animés plus ou moins analogues à l'homme; par conséquent enfin, il en fait une société nouvelle, ajoutée par l'imagination à la société où nous vivons réellement (J-M Guyau, 2001, p. 41).

Le but de l'émotion artistique est donc déjà, lui-même, en lien avec la société.

En définitive, l'émotion artistique est donc causée par l'art, elle est ressentie grâce à une volonté d'éprouver du plaisir, et son but est de lier notre société à une société nouvelle. Mais, si l'art est social, que le récepteur d'une œuvre d'art est influencé également par la société, qu'en est-il de l'émotion artistique? Nous nous intéressons ainsi au caractère social de l'émotion artistique.

## **Le caractère social de l'émotion artistique**

Nous avons, dans un premier temps, expliqué le caractère social d'une émotion artistique selon Guyau. Cependant, il n'est pas le seul auteur à définir ce point. Dès lors, nous nous intéressons maintenant à expliquer ce phénomène sous la vue d'un autre auteur: Vygotski.

Ainsi, nous pouvons remarquer que pour Vygotski (1925/2005), «Les sentiments mêmes que suscite une œuvre d'art sont des sentiments socialement conditionnés» (p. 40). Celui-ci définit l'art ainsi: «(...) l'art est en quelque sorte un *sentiment social* prolongé, ou une *technique des sentiments* (...)» (p. 338). Nous pouvons donc déjà remarquer que, pour cet auteur, le sentiment provoqué par une œuvre est également social. Et pour lui, même si un sentiment peut nous paraître individuel, celui-ci devient réellement individuel seulement lorsqu'il a d'abord pu être social. En effet, il explique:

De même l'art est une technique sociale du sentiment, un outil de la société, grâce à quoi il entraîne dans le cercle de la vie sociale les aspects les plus intimes et les plus personnels de notre être. Il serait plus juste de dire non pas que le sentiment devient social mais qu'au contraire il devient individuel quand chacun de nous vit, ressent l'œuvre d'art, qu'il devient individuel sans cesser pour autant d'être social (Vygotski, 1925/2005, p. 347).

L'émotion artistique est sociale, et même lorsque ce sentiment devient individuel, il reste toutefois toujours social.

Mais l'œuvre d'art en elle-même, avant d'être porteuse d'un sentiment artistique, est avant tout une forme artistique et si nous aimerions parler maintenant de la forme artistique, c'est parce qu'il s'agit de la forme même d'une œuvre d'art.

### 2.1.5 La forme artistique

Le concept de forme artistique est étroitement lié à celui de l'émotion artistique. En effet, Vygotski (1925/2005) explique: «En tout cas, l'élément initial, l'élément de départ, sans lequel la compréhension de l'art est tout à fait impossible, c'est l'émotion suscitée par la forme» (p. 61).

#### Les trois formes dans la forme artistique

Pour cet auteur, trois formes se retrouvent dans une œuvre d'art (Vygotski, 1925/2005, p. 52):

- la forme externe: il s'agit de la forme observable dans un premier temps, qu'il s'agisse des matériaux ou de la forme artistique utilisée. Par exemple, une statue serait la forme externe d'une œuvre.
- la forme interne: il s'agit de ce que représente l'œuvre. Toujours dans notre exemple, le fait qu'une statue est représentée sous la forme d'une femme avec une balance, serait la forme interne de l'œuvre.
- le contenu: il s'agit de l'idée véhiculée par l'œuvre. Dans notre exemple, l'idée de cette statue serait celle de la justice

Ainsi, une forme artistique est composée de ces trois éléments, et lorsque nous nous intéressons à observer une œuvre d'art, nous devrions essayer à chaque fois de définir ces trois éléments. La forme n'est pas le seul élément dans une œuvre d'art, elle est également accompagnée du matériau.

#### Forme et matériau

L. Vygotski (1925/2005) explique également le lien entre la forme et le matériau au sein d'une œuvre d'art.

- Le matériau: «Tout ce que l'artiste trouve tout prêt, que ce soient les mots, les sons, les fables courantes, les images ordinaires, etc., tout cela constitue le matériau de l'œuvre d'art, y compris les idées qui sont incluses dans l'œuvre» (Vygotski, 1925/2005, p. 80). Il faut noter que les sentiments font également partie du matériau (Vygotski, 1925/2005, p. 83).
- La forme: «Le mode de disposition et de construction de ce matériau est appelé la forme de cette œuvre» (Vygotski, 1925/2005, p. 80).

Ces deux éléments sont étroitement liés, du fait qu'une œuvre d'art a autant besoin du matériau que de la forme. De plus, Vygotski (1925/2005) ajoute: «Tout rapport des matériaux dans l'œuvre d'art sera donc forme ou procédé» (p. 80). Ainsi, la forme seule ne peut pas créer une œuvre d'art, elle a également besoin de la participation du matériau (Vygotski, 1925/2005, p. 91). De ce fait, une œuvre d'art se doit d'être observée selon ces deux concepts de forme et matériau, puisqu'ils sont indissociables l'un de l'autre.

## 2.2 Contexte de la recherche

Notre recherche s'effectue dans le cadre de l'école primaire, dans les degrés moyens. De ce fait, il nous faut tout d'abord définir la didactique des Arts visuels dans ce degré précis. Pour affiner au mieux le contexte avec la recherche, nous étudierons plus particulièrement deux degrés: 5<sup>e</sup> primaire et 6<sup>e</sup> primaire, étant donné que par la suite, nous analyserons des travaux d'élèves étant dans ces deux degrés.

### 2.2.1 Le programme scolaire en Arts visuels

#### Les finalités

En analysant le programme d'Arts visuels du canton du Valais (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007), nous pouvons tout d'abord remarquer que les finalités des Arts visuels sont réparties en quatre domaines: l'expression, la perception, la technique ainsi que le domaine de la culture (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p. 4). Il faut préciser que ces finalités sont valables pour les degrés de 1<sup>re</sup> enfantine jusqu'en 3<sup>e</sup> année du cycle d'orientation, y compris. Dans ces quatre domaines, l'élève doit pouvoir développer des objectifs généraux très précis (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p. 4):

- *Expression*: représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités des différents langages plastiques.
- *Perception*: mobiliser, développer, enrichir et analyser ses perceptions visuelles et tactiles.
- *Technique*: explorer, expérimenter et exercer diverses techniques plastiques.
- *Culture*: rencontrer, s'imprégner, comparer et analyser divers domaines et cultures artistiques.

Ces objectifs doivent donc être travaillés tout au long de l'école obligatoire, et ce jusqu'en 3<sup>e</sup> année du cycle d'orientation. La structure du programme scolaire reste donc identique pour chaque année et «met en évidence la progression des apprentissages au fil du parcours scolaire» (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p. 3).

#### Les quatre domaines des Arts visuels

Nous allons maintenant analyser plus particulièrement les quatre domaines des Arts visuels avec leurs objectifs généraux et ce pour les degrés de 5<sup>e</sup> primaire et 6<sup>e</sup> primaire. Il faut tout d'abord noter que les objectifs généraux dans ces quatre domaines sont identiques pour les deux degrés.

- *L'expression*: L'objectif général est: «Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités des différents langages plastiques» (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p. 18 et 20). Ce domaine vise donc la création d'images et ce «en appliquant un processus créatif, sous conduite, dans un cadre donné... (...)» (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p. 18 et 20). Nous pouvons donc remarquer que l'enseignant, dans ce domaine, doit apporter à l'élève les moyens plastiques nécessaires tout en lui donnant un cadre spécifique pour ceux-ci. Afin de créer une image, l'élève doit exploiter des moyens ainsi que des procédés et des agents plastiques. (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p.18 et 20).
- *La perception*: L'objectif général: «Développer et enrichir ses perceptions visuelles et tactiles» (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p. 18 et 20). L'élève doit être capable de: prendre conscience de son environnement visuel (en particulier les paysages, les tissus ou les objets en fibres), mémoriser visuellement des éléments principaux d'une image, d'un modèle et d'observer et analyser des agents



plastiques. (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p.18 et 20). L'aspect central de ce domaine est donc bien d'observer et de percevoir. L'enseignant doit donc pouvoir présenter à l'élève des images, des formes qui lui permettent d'observer les différents agents plastiques.

- *La technique*: L'objectif général: «Expérimenter diverses techniques plastiques» (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p.18 et 20). L'élève doit être capable d'approfondir des gestes spécifiques à l'aide d'un nouveau matériel, il doit pouvoir libérer son geste et finalement il doit s'approprier des agents plastiques. Ainsi, dans ce domaine, l'élève doit pouvoir développer et acquérir une certaine technique artistique afin de pouvoir s'exprimer à l'aide d'agents plastiques et d'outils variés. L'enseignant doit pouvoir montrer et apprendre à l'élève ces différentes techniques ainsi que ces différents agents plastiques.
- *La culture*: L'objectif général: «S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques» (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p.18 et 20). Pour ce faire, l'élève doit pouvoir s'ouvrir à une diversité culturelle, mais il doit également être capable de se sensibiliser à différentes références culturelles, à leurs valeurs et à leurs codes. Il est également spécifié que l'élève doit pouvoir exprimer ses impressions personnelles face à cette culture (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p.18 et 20). Dans ce domaine-ci, l'enseignant doit donc présenter à l'élève une diversité de cultures artistiques afin de le sensibiliser à celles-ci.

Nous pouvons voir que dans tous ces domaines, il est toujours question d'agents plastiques. En effet, ces quatre domaines doivent pouvoir amener l'élève à s'exprimer au travers d'agents plastiques, à observer ces agents plastiques, à connaître les gestes adéquats pour utiliser ces agents plastiques et finalement à également reconnaître ces agents plastiques dans différentes cultures artistiques. Ces agents plastiques sont toujours identiques tout au long des années, ce sont les suivants: la ligne, la surface, la matière, la couleur et la composition/ l'espace (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p.19 et 21). Les élèves doivent donc développer ces différents agents plastiques, en apprenant au fil des années plus particulièrement un aspect ou un autre de ceux-ci. Ainsi, chaque année l'élève apprend de nouveaux procédés qui sont en lien avec ces cinq agents plastiques et qui se retrouvent dans chacun des quatre domaines des Arts visuels.

### **La création de l'élève**

Il faut également noter que le développement de l'enfant est au centre des préoccupations du programme scolaire, puisque le Département de l'éducation, de la culture et du sport précise que «ce document permet l'organisation des cours d'Arts visuels dans le respect du développement de l'enfant et de ses acquisitions préalables. Il structure la progression des apprentissages en évitant les répétitions et les lacunes et facilite la création des liens interdisciplinaires» (2007, p. 3). Le programme prend en compte le développement de l'enfant dans son apprentissage des Arts visuels.

Si le développement de l'enfant est pris en compte dans le programme des Arts visuels, la création de l'élève tient également une place importante au sein de ce programme. En effet, au travers des quatre domaines, l'élève doit développer les cinq agents et procédés plastiques: la ligne, la surface, la matière, la couleur ainsi que la composition et l'espace (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p. 5). Si l'élève doit être capable d'utiliser ces agents et procédés plastiques, et ce dans les quatre domaines cités plus hauts, c'est dans un but final de pouvoir créer. En comparant les différents domaines, celui qui semble laisser le plus de place à la création de l'élève est encore celui de l'expression. En effet, afin de pouvoir «représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités des différents langages

plastiques» (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p. 4), l'élève se doit de créer une image, car si le but de ce domaine est de permettre à l'élève de s'exprimer, l'expression se fait au travers du langage plastique et donc d'une création plastique.

### **La culture**

L'enfant doit donc développer son expression plastique en créant. Mais un domaine du programme, celui de la culture, lui demande également de «s'imprégner des divers domaines et cultures artistiques» (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p. 18). Dans ce domaine-ci, le but n'est pas de créer, mais de *s'imprégner*, soit: l'élève doit pouvoir «se familiariser aux œuvres d'art» (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p. 19) valorisant les différents agents plastiques que l'élève doit développer.

Dans le programme des Arts visuels (2007) dans les degrés de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire, le domaine de la culture est toujours lié aux agents et procédés plastiques que l'élève doit développer. En effet, si nous prenons l'exemple du procédé de la surface en 5<sup>e</sup> primaire, l'élève doit, dans le domaine de l'expression, «Appliquer intentionnellement des *effets de transformation de la surface* (forme), exagération, déformation, simplification,... pour renforcer l'effet visuel» (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p. 19). Pour ce même procédé, mais dans le domaine de la culture, l'élève doit «se familiariser aux œuvres d'art valorisant la *transformation de la surface*, en particulier dans le courant "primitiviste"» (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p. 19). Ainsi, si l'élève doit apprendre à transformer une surface, il devra donc se familiariser avec des œuvres où la surface est transformée. Et il en est de même, dans le programme, pour chaque agent et procédé. Le domaine de la culture est donc présent pour montrer aux élèves un modèle du procédé qu'ils doivent développer.

### **2.2.2 La réception des œuvres d'art dans l'enseignement**

Nous avons pu constater qu'il y a une place, dans le programme annuel des Arts visuels, pour le lien à la culture artistique. Pour effectuer ce lien culturel, Mili et Rickenmann (2005) proposent des moyens multiples, tels que des dossiers de présentation d'œuvres picturales, des visites d'ateliers, des rencontres avec des artistes, des visites guidées, etc. (p. 2).

Nous retrouvons ainsi d'une part l'aspect culturel de l'enseignement des Arts visuels, et d'autre part l'enseignement des agents plastiques cités dans le programme annuel des Arts visuels. Le fait que cette branche demande donc un lien à la culture artistique pousse les enseignants à devoir enseigner aux élèves la réception des œuvres. En effet, Mili et Rickenmann (2005) expliquent:

Ces démarches mettent en évidence l'intérêt d'intégrer la visite au musée ou le fait d'assister à un concert aux séquences d'enseignement qui les préparent et/ou les développent et légitiment le fait de se pencher sur les pratiques didactiques de la réception des œuvres (p. 2).

Dès lors une nouvelle question didactique se pose: le fait d'apprendre aux élèves à réceptionner les œuvres d'arts. En effet, si les élèves doivent pouvoir réceptionner les œuvres picturales selon les différentes cultures, il importe que l'enseignant implique, dans son enseignement, une place pour ce lien culturel, ce qui met en premier plan:

Les situations dans lesquelles s'établissent des rapports entre les sujets et l'art, avec une focalisation sur des contenus d'enseignement et sur des types d'activités que les élèves peuvent réaliser pour se les approprier (Mili et Rickenmann, 2005, p. 11).

Ainsi, l'enseignement des Arts visuels doit pouvoir combiner deux points: la réception à une culture artistique et la possibilité d'apprendre des gestes techniques en lien avec ces cultures artistiques. Le lien à la culture doit ainsi avoir un rapport avec l'enseignement et plus particulièrement avec les gestes techniques ou les agents plastiques appris à un moment donné. Il est mis en avant, dans l'enseignement de cette branche, le fait que:

(...) des contenus d'enseignements (...) plastiques et/ou visuels issus du patrimoine culturel constituent *des outils cognitifs* qui, grâce à leur appropriation à travers les processus d'apprentissage, contribuent au développement des enfants (Mili et Rickenmann, 2005, p. 11).

Les caractéristiques des formes artistiques d'une culture deviennent des outils qui permettent aux élèves de développer leurs propres formes artistiques en s'appropriant les gestes techniques adéquats. Nous constatons donc, aujourd'hui, l'importance donnée, dans la didactique des Arts visuels, à la culture.

### 2.3 Problématique

Nous l'avons vu, la culture a donc sa place dans l'enseignement des Arts visuels, selon le programme du canton du Valais. Mili et Rickenmann (2005) suivent ce point puisqu'ils écrivent que les enseignants d'aujourd'hui «se lancent dans la préparation de leur classe comme public d'une manifestation culturelle» (p. 2) et qu'ils «sont enclins à créer et/ou à utiliser les passerelles qui relient les institutions culturelles et l'école» (p. 2). Si les élèves doivent pouvoir s'imprégner des différentes cultures d'œuvres d'art, l'enseignant doit dès lors sensibiliser les élèves à ces cultures. Pour ce faire, selon Mili et Rickenmann (2005), l'enseignant est porteur d'une *double médiation*:

Premièrement, la médiation de l'enseignant étayant pour l'élève les processus d'enculturation et proposant comme clés d'accès aux pratiques sociales spécifiques (le concert, l'exposition) des contenus d'enseignement relatifs à ces pratiques; secondement, l'appropriation d'outils, de procédures, de comportements et/ou de savoir-faire afférents à ces pratiques, des *médiateurs*, à travers lesquels l'élève construit et s'approprie les modalités d'accès et d'usage des œuvres (p. 2).

L'enjeu actuel de l'enseignement des Arts visuel est d'ouvrir les élèves à différentes pratiques, différentes procédures plastiques, qui leur permettront de s'approcher d'œuvres d'art façonnées précisément par ces pratiques. Et si la culture a tendance à prendre une place bien définie dans l'enseignement, c'est dans un but de donner un contexte à l'élève.

En effet, le fait que l'élève puisse voir des techniques utilisées, des rendus créés par des artistes reconnus ou non autour d'eux, donne du sens au fait qu'il doit essayer d'apprendre à également pouvoir créer de tels rendus. L'élève peut donc voir l'utilisation qu'en a fait un autre individu, et se rendre compte que s'il apprend de telles techniques, c'est parce qu'il peut lui aussi s'exprimer au travers de l'art. Au contraire, l'élève ne peut comprendre l'apprentissage de certaines techniques picturales, si celui-ci lui demande simplement de recréer ces techniques, sans pour autant savoir à quoi cela peut aboutir. Mili et Rickenmann (2005) expliquent:

Qu'en arts plastiques perdurent des enseignements visant le développement de compétences motrices (par exemple, les exercices graphiques liés à l'écriture), des savoirs techniques souvent décontextualisés (le mélange des couleurs, la diversité d'outils et de supports graphiques); (...) (p. 12).

Le lien à la culture permet donc de recontextualiser les apprentissages des élèves dans la branche des Arts visuels.

Nous nous posons dès lors la question du rôle de l'enseignant dans ce domaine dont les finalités sont: «Rencontrer, s'imprégner, comparer et analyser divers domaines et

cultures artistiques» (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2007, p. 4). Si nous reprenons maintenant ces finalités, c'est dans un but de mieux comprendre ce qui se cache sous ce terme de *culture*. Le programme n'explique pas forcément clairement ce que définit ce terme. Toutefois, grâce aux finalités de ce domaine, nous pouvons comprendre qu'il est question de *cultures artistiques*. Ainsi, ce domaine demande à l'élève de se sensibiliser à différentes cultures artistiques, ou, en d'autres termes, à différents courants artistiques. Le but est que l'enseignant offre à l'élève une palette de cultures artistiques, chaque fois en lien avec les procédés et les agents plastiques étudiés, afin que l'élève puisse observer, comparer, et analyser ces procédés dans les œuvres choisies par l'enseignant. L'enseignant possède un grand rôle quant au choix des œuvres à présenter à ses élèves. Il se doit de choisir des œuvres qui démontrent bien l'agent plastique, ou le procédé, étudié sur le moment. C'est par le choix de ces œuvres que l'enseignant pourra construire des séquences qui ont du sens avec les apprentissages de l'élève et qui impliquent l'élève dans un contexte donné. Il faut également préciser que, par la suite, c'est également l'enseignant qui choisira comment intégrer ces œuvres dans ses séquences, tout en choisissant également la construction de ses leçons autour des procédés visés. Ainsi, l'enseignant est le seul guide à bord pour mener à bien les séquences d'apprentissage.

Si l'enseignant est le guide des séquences d'apprentissage, n'oublions pas toutefois que c'est bien à l'élève que l'on demande de créer. De ce fait, et nous l'avons déjà vu lors de l'étude du programme scolaire en Arts visuels, les séquences d'apprentissage visent à amener l'élève à une création plastique, à son expression en langage plastique. Ce langage plastique, ou figuratif, est des plus compliqués, c'est pourquoi l'enseignant se doit d'amener les outils nécessaires à l'élève, soit les agents et procédés plastiques, afin que celui-ci puisse se sentir le plus à l'aise possible dans ce langage particulier.

L'enseignant est donc un guide. Mais il ne faut pas oublier que c'est également l'enseignant qui réceptionne les travaux des élèves en Arts visuels, comme tout autre travail dans les autres branches. L'élève est ainsi constamment évalué par l'enseignant, que ce soit de manière normative ou formative. Il n'est pas seulement évalué sur les travaux qu'il lui rend, mais également sur sa manière de se comporter en classe, ou sur sa manière d'évoluer dans la petite société qu'est le groupe-classe. Duru-Bellat et Van Zanten (2007) expliquent:

L'élève compétent aux yeux de l'enseignant est celui qui répond tout autant à ses exigences explicites concernant le contenu du travail scolaire qu'à ses attentes implicites concernant les formes pertinentes d'expressions, de déplacement dans la classe, de savoir-faire institutionnel. (...) à l'école, on apprend à vivre en groupe, à développer un rapport spécifique au temps ou à être continuellement évalué (p. 184).

Les élèves, face à l'enseignant, essaient souvent de satisfaire les attentes de celui-ci, car ils savent qu'ils sont constamment évalués. Dans le domaine des Arts visuels il peut en être de même. En effet, l'enseignant donne un travail explicite, il explique clairement ce qu'il attend des élèves pour un travail en Arts visuel, mais il peut également donner ses attentes de manière implicite. Prenons le fait qu'un enseignant demande concrètement aux élèves de représenter une nature morte. Les élèves savent donc qu'ils peuvent choisir un objet et qu'ils doivent le représenter. L'enseignant donne une consigne explicite. Mais l'enseignant peut également présenter à ces mêmes élèves des exemples de nature morte de peintres reconnus, et faire des commentaires qui peuvent, de manière implicite, influencer les élèves par la suite. Si l'enseignant, en montrant un exemple, s'extasie devant celui-ci, les élèves peuvent comprendre qu'il s'agit d'une manière de représenter qui plaît à l'enseignant. Dès lors, certains d'entre eux peuvent être influencés et, sachant que c'est l'enseignant qui les évalue, ils tendront vers une représentation plus proche de l'exemple

qui plaît à l'enseignant. Il se pourrait, ainsi, que l'enseignant, de manière implicite et peut-être inconsciente, influence les élèves dans leur choix de représentation et donc d'expression plastique.

Nous aimerions revenir au fait que l'élève possède, dans les Arts visuels, une réelle place pour sa propre création. Nous l'avons déjà expliqué, le programme offre cette liberté d'expression à l'élève tout en l'amenant à développer des procédés et des agents plastiques déterminés. Si l'élève possède cette liberté d'expression, la culture devient le modèle de cette expression, du fait que les élèves doivent comparer, dans une culture artistique choisie par l'enseignant, les procédés plastiques qu'ils doivent développer. De plus, c'est bel est bien l'enseignant qui a le choix des œuvres qu'il présente à ses élèves comme modèles. Et par-dessus ça, l'enseignant peut encore amener des messages implicites quant à ce qui lui plaît dans ces œuvres présentées et ce qui ne lui plaît pas. Le point qui nous semble dès lors à interroger est: quelle est la réelle place pour une création libre de l'élève? Puisqu'en définitive il se doit de comparer des œuvres et il peut entendre implicitement les attentes de l'enseignant sur son travail. A ce moment-là, l'élève ne sera-t-il pas influencé par ce qu'aime l'enseignant?

S'il peut être possible que l'élève soit influencé par ce qu'aime l'enseignant ainsi que par la sélection faite par celui-ci, un autre point soulève des questions: celui de la réception de l'enseignant. En effet, l'enseignant a également le rôle de réceptionner les travaux des élèves. Bien sûr, il pourra les évaluer en fin de séquence, mais ce point-là ne nous intéresse pas pour notre recherche. Ce qui nous semble intéressant est le fait que l'enseignant regarde les travaux d'élèves et devient ainsi le public de ses élèves, des œuvres de ceux-ci. L'élève, quant à lui, est l'artiste de son œuvre. Et nous avons vu qu'un artiste crée à l'intérieur d'une société donnée. Il en est donc de même pour l'élève, qui crée à l'intérieur d'une société: celle du groupe-classe. L'enseignant devient ainsi une micro-culture, puisqu'il évolue dans la société actuelle. Il faut noter que l'enseignant évolue également dans une société autre, celle d'une culture artistique qu'il choisit délibérément pour modèle.

L'enseignant appartient donc à une société. Il est ainsi porteur de ses valeurs, ce qui l'amène à situer la forme de la production de ses élèves dans la société. Ainsi, si l'élève peut être influencé par les choix de l'enseignant, il faut également noter qu'il est possible que l'enseignant soit influencé par la société dans laquelle il vit ainsi que par une culture artistique à laquelle il adhère. Ce qui nous amène à nous demander si l'enseignant, lorsqu'il observe les productions de ses élèves en Arts visuels, n'est pas influencé par ce qu'il aime, par cette culture artistique qui lui plaît, ainsi que par les valeurs de la société dans laquelle il vit? Nous pouvons donc, ici, comprendre la réelle problématique qui découle de cette recherche.

### **2.3.1 Question de recherche**

Nous avons pu déceler, grâce aux différents concepts définis, et à la problématique qui s'est développée suite aux différentes lectures, que l'art est social. Suites aux questions soulevées dans la problématique, nous aimerions donc nous intéresser à cette influence sociale dans l'art, et ce surtout sur le point de vue de la réception d'une œuvre d'art. Etant intéressée surtout par le développement de l'art à l'école primaire, nous aimerions donc pouvoir analyser l'influence de la société sur la réception d'un travail scolaire en Arts visuels. Ainsi, notre question de recherche est la suivante:

*Dans quelle mesure la forme artistique à laquelle adhère l'enseignant influence-t-elle sa perception d'une production d'élève en Arts visuels?*



## 2.3.2 Questionnement et hypothèses

A partir des différentes connaissances acquises lors de la phase exploratoire, nous pouvons formuler maintenant des questions opérationnelles, suivies de nos hypothèses:

### 1. *Quelles sont les formes auxquelles adhère l'enseignant?*

Hypothèse: Un enseignant, dans le domaine des Arts visuels, adhère à une ou plusieurs formes artistiques plus particulièrement qu'à d'autres, et ce en raison du sentiment artistique suscité par ces formes qui permet à l'enseignant de les lier à un domaine humain et social.

En effet, un enseignant dans ce domaine se doit de connaître plusieurs formes artistiques pour pouvoir les enseigner aux élèves. Dès lors, parmi toutes ces formes différentes, l'enseignant éprouvera une préférence pour l'une ou l'autre, étant donné qu'il ne peut tout aimer ou tout qualifier de beau à ses yeux. Si l'enseignant adhère à une forme artistique particulière, c'est parce que celle-ci fait naître en lui une émotion, un sentiment artistique. Nous avons vu que ce sentiment était social et qu'ainsi une émotion pouvait être ressentie uniquement si un individu peut lier l'art à un domaine humain et social, d'où notre hypothèse.

### 2. *A quelle forme l'enseignant fait-il appel lors de la réception des travaux d'élèves?*

Hypothèse: L'enseignant ayant des préférences pour un style, un courant artistique ou un artiste particulier, il percevra avant tout les ressemblances ou différences avec ce courant ou cet artiste.

Si un enseignant peut se permettre d'être subjectif lorsqu'il reçoit un produit d'élève, alors il nous semble dès lors qu'il préférera une forme proche de celle à laquelle il adhère, plutôt qu'une forme artistique trop éloignée à celle-ci.

### 3. *Quelles peuvent être les influences de la forme artistique à laquelle adhère l'enseignant lors de sa perception des travaux d'élèves?*

Hypothèse: Si un enseignant adhère plus facilement à une forme de production d'élèves qui se rapproche de la forme artistique qu'il préfère, alors celle-ci influence sa perception ainsi que sa réception des productions des élèves.

Si un enseignant adhère plus facilement à une production d'élève proche à la forme artistique qu'il apprécie, il nous semble dès lors que nous pouvons dire que celle-ci influence sa perception tout comme sa réception du produit de l'élève, étant donné qu'elle lui impose des critères précis sur lesquels l'enseignant se base pour dire qu'il apprécie une œuvre ou non. Si l'enseignant peut retrouver ces critères dans les travaux des élèves, nous supposons dès lors qu'il appréciera plus facilement ceux-ci, et, à l'inverse, si l'enseignant ne retrouve pas ces critères, ou que les critères des travaux des élèves vont à l'encontre de ceux auxquels il adhère, alors l'enseignant n'appréciera pas le produit de l'élève. Dès lors, c'est sous le fait que l'enseignant retrouve ou non ces critères que sa perception du travail de l'élève sera influencée par la forme artistique à laquelle il adhère.

Afin de pouvoir répondre à ces interrogations nous posons les questions opérationnelles suivantes:

1. A quelles formes adhère l'enseignante participant à notre étude?
2. Quelles sont les caractéristiques de ces formes?

3. Quelles sont les formes qui pourraient être mises en lien avec les travaux des élèves?
4. A quelles formes l'enseignant fait-il référence en observant les dessins des élèves?

## **2.4 Méthode**

Nous allons maintenant exposer et expliciter les choix de la méthode que nous avons retenue pour cette recherche, ainsi que la manière dont nous avons récolté les informations. Par la suite, nous arriverons à l'explicitation de la manière dont nous avons décidé d'analyser les données.

### **2.4.1 Choix de la méthode**

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons décidé de choisir la méthode par entretien, plus particulièrement, la variante de l'entretien semi-directif. En effet, Quivy et Campenouhdt (2006) expliquent que cette méthode convient particulièrement pour l'objectif suivant:

L'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés: leurs représentations sociales, leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc. (p. 175).

Notre recherche s'articule autour des représentations sociales de l'enseignant ainsi qu'à son interprétation de productions d'élèves. De ce fait, cette méthode paraît des plus pertinentes pour recueillir les données.

Afin de suivre cette méthode au pied de la lettre, nous tenons à identifier les éléments clés de l'entretien semi-directif.

Dans un premier temps, cette méthode d'entretien se caractérise par «un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part» (Quivy et Campenouhdt, 2006, p. 174). Ainsi, pour notre recherche, nous nous sommes appliquée à entrer en contact direct avec la personne concernée.

Afin également de ne pas trop diriger l'entretien, nous avons élaboré une série de questions-guides<sup>1</sup>, «relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il (le chercheur) reçoive une information de la part de l'interviewé» (Quivy et Campenouhdt, 2006, p. 174). Ainsi, lors de notre entretien, nous avions à disposition cette liste de questions, afin de pouvoir amener, si besoin, notre interlocuteur sur des éléments et des concepts clés pour notre recherche. Ces questions-guides se basaient sur les concepts que nous avons définis, soit: la forme, avec ses composantes de forme interne, externe et contenu; ainsi que l'émotion suscitée par la forme.

### **2.4.2 Echantillon**

Nous avons choisi, comme échantillon, une enseignante de travaux manuels ainsi que des Arts visuels en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire, que nous avons interrogée sur 12 travaux d'élèves en Arts visuels. Afin de nous assurer que la réception de l'enseignante en question soit des plus pertinentes, nous avons recherché une enseignante qui avait des connaissances dans le domaine des Arts. Ainsi, nous avons pu sélectionner une enseignante ayant eu un léger parcours dans le domaine des Arts, soit en histoire de l'art. Cette enseignante montrait également un intérêt particulier pour ce domaine, ce qui nous paraissait pertinent pour notre recherche. En effet, questionner ou s'entretenir avec une enseignante n'étant pas

<sup>1</sup>

La liste des questions-guides peut être consultée en annexe I.

intéressée par les arts n'aurait pas été évident, du fait qu'il fallait que l'enseignante en question ait un léger savoir dans ce domaine afin de pouvoir commenter les travaux des élèves.

En ce qui concerne maintenant le projet réalisé en Arts visuels, l'enseignante travaillait avec les élèves sur la notion de matière, et plus particulièrement sur les touches empâtées et diluées. L'enseignante travaillait donc sur ces notions avec une classe de 12 élèves. La mise en place du projet s'est effectuée en plusieurs parties:

1. *Partie expérimentale:* Les élèves ont travaillé autour d'exercices systématiques sur une feuille avec de petites cases, où les élèves pouvaient tester différents produits et outils afin d'expérimenter la touche diluée et empâtée.
2. *Partie dirigée:* Les élèves devaient ressortir des conclusions de par leur expérimentation et ainsi, avec l'aide de l'enseignante, établir une liste de quel outil, quelle matière pour obtenir quel effet.
3. *Travail autour d'œuvres:* Les élèves ont travaillé autour d'une sélection d'œuvres faite par l'enseignante, où ils pouvaient retrouver autant des œuvres travaillées par touche diluée que des œuvres travaillées par touche empâtée. Le but était que les élèves observent les différentes œuvres et disent si elles sont travaillées avec des touches empâtées ou diluées. Parmi les artistes sélectionnés par l'enseignante, les élèves pouvaient observer des œuvres de: Van Gogh, Monticelli, Hokusai, Gauguin, Stella, Kandinsky et encore un aquarelliste pas connu dont l'enseignante ne se rappelait plus le nom. Après avoir observé ces artistes, les élèves devaient s'exprimer personnellement, parler des effets que leur produisaient les différentes peintures et dire ce qu'ils aimaient et ce qu'ils n'aimaient pas.
4. *Le contrat d'expression:* Après les 3 premières étapes se sont écoulées quelques semaines avant que l'enseignante lance le contrat d'expression. Celui-ci était basé sur le thème suivant: le ciel et la terre ont passé à la machine à laver, représentez-les à leur sortie. Après avoir donné le thème aux élèves, l'enseignante leur a encore laissé une semaine pour qu'ils en parlent autour d'eux, qu'ils aient le temps d'y réfléchir. Suite à ce moment de réflexion, les élèves ont ainsi pu commencer le projet. Ils avaient à disposition une après-midi complète afin de réaliser leur projet sur le thème. Ils n'avaient pas d'imposition quant aux outils à utiliser ou au matériau: ils étaient totalement libres de choisir comment réaliser leur projet. Ils étaient également libres de réinvestir ce qui avait été vu ou non sur les touches empâtées et diluées.
5. *La présentation:* Une fois leur travail terminé, les élèves devaient présenter celui-ci à l'enseignante, en expliquant ce qu'ils avaient voulu représenter et le lien avec le thème imposé.

### 2.4.3 Récolte des données

Pour la récolte des données, nous avons donc suivi la méthode de l'entretien semi-directif. L'entretien s'est passé en dehors des heures de cours. L'enseignante devait s'exprimer sur différents travaux d'élèves, au nombre de 12. Elle a pu choisir les travaux qu'elle souhaitait commenter, c'est-à-dire qu'elle devait commenter tous les travaux des élèves, mais sur le projet de son choix mené en classe.

Dans un premier temps nous avons donc récolté tous les travaux des élèves sous formes de photographies faites par l'enseignante.

Ensuite, nous avons commencé notre entretien, qui s'est déroulé en deux temps:

1. *Entretien préalable:* L'enseignante a donc d'abord explicité, lors de l'entretien, son parcours personnel. Celui-ci nous semblait intéressant à nommer, du fait



qu'il comprend plusieurs démarches dans les arts. Ainsi, nous pouvions dans un premier temps nous rendre compte de la place de l'art dans la vie de cette enseignante.

Puis, l'enseignante nous a expliqué l'ensemble de la démarche de son enseignement pour pouvoir arriver à ces travaux finaux des élèves. Elle a donc mis en évidence les différentes étapes du projet.

Par la suite, nous avons également demandé à l'enseignante en question de nous parler d'un courant artistique ou d'un artiste qu'elle appréciait plus spécifiquement. Elle devait également nous expliquer ce qui lui plaisait dans les travaux de l'artiste en question, ce qui la faisait résonner au plus profond d'elle-même. Ce point était important, car nous voulions pouvoir voir, lors de la réception des travaux des élèves, si certaines caractéristiques lui plaisant chez un artiste, pouvaient se retrouver dans les travaux auxquels l'enseignante adhérait.

2. *Réception des travaux des élèves*: Finalement, l'enseignante était face aux douze travaux de ses élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire. Elle devait dès lors parler subjectivement de ces travaux, expliquer ceux qui lui plaisaient et pourquoi, ainsi que ceux qui lui plaisaient moins et pourquoi. Il faut spécifier que nous parlions bien d'une réception subjective des travaux, et qu'il n'était en aucun cas question d'évaluation lors de notre entretien. L'enseignante a donc bien compris que son avis personnel nous intéressait, et non des critères d'évaluation ou les notes données pour ces travaux.

#### **2.4.4 Analyse des données**

Pour analyser les données, nous allons effectuer une analyse de contenu de l'entretien avec l'enseignante. Cette analyse de contenu se déroulera en plusieurs étapes:

1. *Analyse de la forme artistique à laquelle adhère l'enseignante*: nous ressortirons du contenu de l'entretien les formes artistiques que l'enseignante apprécie plus particulièrement.
2. *Recherche des caractéristiques des formes artistiques*: nous rechercherons, à l'aide de supports théoriques, les caractéristiques des formes auxquelles adhère l'enseignante.
3. *Analyse des travaux des élèves*: nous effectuerons une première analyse des travaux des élèves en essayant de les lier à des formes artistiques spécifiques grâce aux observations que nous pouvons faire de ces travaux. Nous effectuerons ainsi une ouverture à la réception ainsi qu'une recherche volontaire d'exemples similaires dans la pratique socialement reconnue.
4. *Analyse de la réception de l'enseignante*: nous analyserons les propos de l'enseignante lors de la réception des œuvres d'art des élèves, sur la base des caractéristiques ressortant de l'analyse de l'entretien préalable et de la recherche des caractéristiques des dites formes artistiques.

### 3. Partie empirique

---

#### 3.1 Analyse des données

##### 3.1.1 L'enseignante et la forme à laquelle elle adhère

Lors de l'entretien avec l'enseignante, nous lui avons demandé quelles étaient ses préférences, soit une préférence pour un courant artistique ou pour un artiste. Elle nous a donc clairement expliqué qu'elle avait un grand coup de cœur pour Chagall.

«Oui, moi j'ai un très grand coup de cœur pour Chagall.» Lorsque nous lui avons demandé d'expliquer ce qu'elle appréciait dans la peinture de Chagall, elle a évoqué sa poésie, son univers, ainsi que d'autres éléments. Voici ici ses propos: «Alors ce qui me plaît chez Chagall, c'est de la poésie en peinture... donc c'est cet univers totalement onirique, complètement heu de poésie et de rêve et puis de tendresse et d'amour. C'est vraiment ça, j'adore sa vision du mariage, sa vision de la relation du couple, donc heu, c'est aussi très lié à ce que je vis personnellement... donc c'est quelque chose de ouais, très personnel. En même temps heu j'aime beaucoup, heu ouais cette enfance, cette enfance, cette spontanéité qu'il y a là-dedans, mais c'est surtout cet univers quoi. Pour moi c'est comme un poème. Pis bon comme j'ai quand même avant... j'ai quand même toujours, moi j'ai très fortement le lien à l'écriture, le lien aux mots, souvent je lie d'ailleurs les deux, c'est quelque chose... et je propose souvent aussi à mes élèves de lier les deux...mais... voilà. Bon, mon coup de cœur c'est Chagall» (l.34-47, p. 2, entretien A).

L'aspect le plus important qui ressort est l'univers de Chagall, sa spontanéité, et le fait qu'elle lie personnellement sa peinture à la poésie, aux mots.

Si l'enseignante dit aimer Chagall, à la fin de l'entretien elle nous a également déclaré apprécier également l'art de Tàpies. En effet, elle expliquait tout au long de l'entretien un certain intérêt pour la matière. Ne retrouvant pas cette matière chez Chagall, nous lui avons demandé quel artiste elle appréciait également, en lien avec cette matière. Elle nous a ainsi dit:

Moi c'est Tàpies... et puis toutes ces œuvres qui ont des techniques mixtes, où les gens mettent n'importe quoi, où l'artiste met un bout de fil de fer avec un bout de tissu... tout ce qui est «patchoqué» comme ça, tout ce qui est effet de matière, j'aime beaucoup... les collages... aussi oui. J'aime bien, tout à coup dans une œuvre voir un truc et dire «Ah! il y a un truc comme ça dedans!»... l'utilisation de toute sorte de matériaux... oui. Et l'intégration du textile aussi. J'aime bien ça ouais! (l. 15-20, p. 12, entretien A).

Ainsi, ce qu'elle aime chez Tàpies c'est l'utilisation de la matière, l'assemblage de matériaux, de techniques mixtes.

Les formes artistiques auxquelles adhère l'enseignante sont celles de Chagall et Tàpies. Afin de pouvoir ressortir les critères de ces formes artistiques pour, par la suite, analyser l'interprétation des dessins d'élèves par l'enseignante, en lien avec les formes auxquelles elle adhère, nous allons maintenant analyser ces deux formes artistiques: l'art de Chagall et celui de Tàpies.

#### A. Chagall

Chagall est un artiste peintre russe du XXe siècle. Cet artiste ne s'est pas seulement fait connaître par ses peintures, mais également par ses céramiques ou ses vitraux. Nous nous intéressons ici uniquement à ses peintures. Ce qui caractérise ainsi la peinture de Chagall est son univers. En effet, ses œuvres picturales sont «une métaphore poétique de son existence mouvementée, une danse de funambule entre rêve et réalité, une aventure de l'imagination qui révèle et rend tangible l'invisible» (Walther et Metzger, 2003). Son univers est donc celui de la poésie, du surréalisme, du rêve. Il utilisait souvent des

symboles pour illustrer cet univers irréel (Walther et Metzger, 2003). Quant à la forme de ses œuvres, elle a pu varier selon les époques, comme la plupart des peintres, étant influencé par les œuvres présentes lors de sa vie. Nous pouvons tout de même relever quelques caractéristiques-clés qui retracent l'évolution de sa peinture: une fonction picturale à des formes abstraites par nature, une libération des couleurs, des lignes souples et arrondies, des transitions estompées entre figure et motifs de la couverture, des contrastes de couleurs selon une différence de tonalités (chaud-froid) ou un contraste de couleurs complémentaires (le rouge avec le vert, le bleu avec l'orange, le jaune avec le violet) (Walther et Metzger, 2003). Il faut également préciser que Chagall utilisait pour la plupart de ses œuvres des couleurs extraordinairement vives (Fondation Pierre Gianadda, 2007, p. 39) ainsi que des coloris lumineux et éclatants (Fondation Pierre Gianadda, 2007, p. 47). Les couleurs vives de Chagall étaient souvent utilisées pour faire ressortir les personnages ou des éléments de ses tableaux. C'est ainsi qu'il utilisait les contrastes de couleurs que nous avons mentionnés, du fait que ses personnages colorés attiraient l'attention du spectateur puisqu'ils se mouvaient sur des fonds le plus souvent monochromes (Fondation Pierre Gianadda, 2007, p. 47). Finalement, la dernière caractéristique de cet artiste se trouve dans la composition:

Le sujet se déploie, occupe toute la surface de la feuille pour exprimer ce besoin nouveau d'en explorer tous les angles, presque jusqu'au-delà du cadre, et de s'établir, d'habiter: il s'imprègne des mystères les plus éloignés de cet espace (Fondation Pierre Gianadda, 2007, p. 49).

Ses tableaux ne laissent transparaître aucun élément de la toile ou de la feuille qui soit inoccupé.

Pour simplifier, nous pouvons donc relever les principales caractéristiques selon les points de vue suivants:

L'univers	La forme artistique
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La poésie</li> <li>➤ Le rêve</li> <li>➤ Le surréalisme</li> <li>➤ Le symbole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formes abstraites, suggérées</li> <li>➤ Libération des couleurs</li> <li>➤ Lignes souples et arrondies</li> <li>➤ Transitions estompées</li> <li>➤ Couleurs vives, coloris lumineux</li> <li>➤ Contrastes de couleurs chaud-froid</li> <li>➤ Contrastes de couleurs complémentaires</li> <li>➤ Fonds monochromes (pour contraster avec les couleurs vives des personnages)</li> <li>➤ Utilisation complète de la toile ou de la feuille</li> </ul>



Chagall. Les ponts de la Seine. 1954



Chagall. Le quai du Bercy. 1953

## B. Tàpies

En ce qui concerne l'œuvre du peintre espagnol Tàpies, son univers est totalement différent de celui de Chagall. A travers ses œuvres, Tàpies cherche «à changer la vision que les gens ont du monde» (Ancet, s.d). En effet, son univers à lui est le monde réel, mais vu sous d'autres perspectives, à l'aide d'une vision autre que nous permettent de voir nos yeux. De ce fait, Tàpies ne recrée pas uniquement ce qu'il voit, mais il transforme, simplifie la réalité, il la gribouille, la griffonne, y amène des ratures. Son art a ainsi souvent été traduit comme «abstrait». L'univers de ses premières œuvres était basé sur le mysticisme et la magie (Combalia, 1984, p.12).

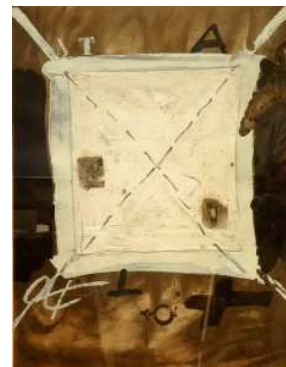
Quant à la forme de ses œuvres, Ancet (s.d) la décrit ainsi: «Ces surfaces maculées, rayées ou, au contraire vacantes; ces gris, ces ocres, ces bruns, ces couleurs sales; ces croix, flèches, lettres ou vagues figures (...)». Son art se détache également par l'utilisation de matières pauvres, telles que la boue, la terre, la paille, le bois ou encore la poussière, les détrit, des écoulements (Ancet, s.d.). Les œuvres principales de Tàpies s'inspiraient de l'art brut et s'exprimaient, par exemple, par des lignes et des motifs qui se répètent, ainsi que par une surface complètement occupée par le dessin (Combalia, 1984, p. 13). Il utilisait également la technique de l'empâtement et traitait les éléments par des touches épaisses (Combalia, 1984, p. 13-14). L'aspect le plus significatif de son œuvre est donc l'utilisation de matériau peu conventionnel, une touche empâtée, une volonté de retranscrire une texture dans ses tableaux, soit une troisième dimension qui ressort de la toile.

Nous pouvons résumer les caractéristiques de la forme artistique de Tàpies ainsi:

L'univers	La forme artistique
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Une autre vision du monde</li> <li>➤ Abstraction</li> <li>➤ Mysticisme, magie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Des surfaces maculées, rayées ou vacantes</li> <li>➤ Des couleurs sales, gris, ocres, brun</li> <li>➤ Insertion de signes, lettres, figures vagues</li> <li>➤ Répétition de signes, de lignes</li> <li>➤ Utilisation de matériau pauvre (boue, terre, paille, bois, etc.) qui donne de la matière, du relief à ses œuvres</li> <li>➤ Touche empâtée</li> <li>➤ Relief, texture de ses œuvres</li> <li>➤ Effet de 3D</li> </ul>



Tàpies. Grand ovale ou peinture.  
1955



Tàpies. Lithographie/ Collage.  
1830

### 3.1.2 Analyse des travaux d'élèves: «Le ciel et la terre ont passé à la machine à laver.»

Nous avons donc les critères des formes artistiques auxquelles adhère l'enseignante. Nous pouvons maintenant passer ainsi à l'analyse des travaux d'élèves que l'enseignante a dû commenter. Par souci de compréhension, nous avons décidé de mettre à chaque fois l'illustration du dessin analysé.

Notre analyse va s'articuler comme suit:

1. Dans un premier temps, nous effectuerons une analyse personnelle du travail de l'élève. Cette analyse consiste à essayer de mettre en lien les différents travaux des élèves avec des formes artistiques reconnues, ce dans un but d'objectivation. Il ne s'agira donc pas d'une opinion personnelle, ni d'une critique envers l'enseignante, mais bien d'une observation que nous pouvons faire sur les travaux des élèves.
2. Ensuite nous présenterons l'analyse de l'enseignante avec ses propos lors de l'entretien.
3. Finalement nous analyserons les propos de l'enseignante avec les critères des formes artistiques de Chagall et Tàpies afin de pouvoir observer les similitudes ou les différences entre les travaux d'élèves qui plaisent à l'enseignante et les caractéristiques des artistes qui lui plaisent.

Rappelons le thème du projet: Le ciel et la terre ont passé à la machine à laver.

#### Travail numéro 1



#### *Description:*

**La forme:** L'élève a représenté la Terre parsemée d'étoiles. Autour de la Terre se trouve le ciel qui lui est parsemé d'arbres. Les représentations des éléments sont simples, avec des aplats de couleurs, sans mélanges apparents. Le fond du dessin est sombre, monochrome. Aucun élément ne possède de lignes contours. Les couleurs sont peu contrastées, si ce n'est les étoiles qui ont été peintes d'un jaune vif, ce qui contraste avec les autres éléments qui restent dans des teintes semblables.

**Interprétation:** L'élève a voulu mettre en évidence le fait que les étoiles ne se trouvaient plus dans le ciel mais sur la Terre. Le fait que les arbres se promènent dans le ciel montre son intention du mélange des éléments dû au passage à la machine à laver.

**Références artistiques:** Nous trouvons que ce dessin pourrait se référer à Matisse, qui, pour certaines de ses œuvres, travaillait en aplat de couleurs avec des formes simplifiées. Nous avons, par exemple, trouvé ce tableau qui nous semblait parlant: «Jazz, Matisse, 1947». Nous retrouvons dans ce tableau la représentation d'un humain mais sous une forme très simplifiée, tout comme les éléments du travail de l'élève. Il n'y a pas de





grands contrastes non plus dans ce tableau, si ce n'est les étoiles ou taches jaunes sur le fond bleu qui amènent de la luminosité, telles les étoiles dans le dessin de l'élève. Nous associerions donc le dessin de l'élève avec le style simplifié de Matisse. Il faut préciser que ce style simplifié ne se retrouve pas dans toutes les œuvres de Matisse, mais cette œuvre-ci fait bien référence aux critères qui ressortent du dessin de l'élève.

### *Description de l'enseignante:*

Alors j'y vais? Alors... celui-là, alors d'abord ma première réaction, vraiment spontanément, c'est que je suis atterrée, je me dis «ouah, à 11 ans, ça peint comme ça...» une représentation aussi simpliste, aussi non évoluée, aussi enfantine (1), enfin on pourrait croire vraiment que c'est un enfant nettement moins âgé qui l'a fait. Donc ça c'est ma première réaction. Ensuite, ce que je dois dire aussi c'est que les enfants ils ont présenté oralement ces travaux. Ils me les ont tous présentés et défendus. Donc ça c'est... voilà, ça compte aussi. Des fois dans ce qu'ils m'ont dit, ça m'a vraiment permis de me rendre compte de quelle était leur intention, que souvent leur attention elle était juste, et que parfois ils n'ont juste pas les moyens plastiques de rendre leurs intentions. Elle par contre là elles les a eues. Pour elle, là l'idée c'était que, en fait, les étoiles sont venues sur la terre et les arbres dans le ciel, puisqu'ils ont été lavés ensemble. Ça c'est mélangé et on se retrouve avec une inversion. Donc je trouve l'idée super chouette, c'est une idée qui moi ne m'était pas passée par la tête, parce que j'avais bien sûr pensé à tout ce qu'ils allaient bien pouvoir me faire. Et bien sûr ils sont toujours bien plus riches, bien plus originaux, ils ont toujours mille idées que nous on a pas. Et ça c'est toujours génial... Donc je trouve l'idée bonne. Mais je trouve la représentation simple et faible (2), et là je me retrouve confrontée moi à un oui, Laura<sup>2</sup>, tu dois accepter, alors il y a des gens qui ne sont pas d'accord avec cette phrase, la pauvreté de l'expression enfantine. Donc il y a des gens qui disent «Mais non, mais c'est pas pauvre du tout!» Oui et non. Il y a parfois où c'est, surtout chez les plus petits, très riche, très spontané, mais c'est quelque chose qui se perd, et là très typiquement on le voit, et une représentation d'enfant est une représentation d'enfant, et il faut l'accepter. Et puis bon, ben là quand je vois ça aussi, ça m'interpelle, je me retrouve confrontée en me disant «mais bon, Laura, es-tu bien capable de donner à ces enfants tous les outils plastiques dont ils ont besoin?» Là heu... Ouais, ça me confronte quand même un petit peu quoi. Chercheur: Donc, vous personnellement, au début, vous vous êtes dit «ok, c'est un peu pauvre pour l'âge de l'enfant... Enseignante: Ah ouais! Chercheur: Heu, si on oublie ça, comment est-ce qu'elle vous parle cette image? Est-ce qu'elle vous plaît, est-ce qu'elle vous plaît moins?... Enseignante: Non, elle me plaît pas beaucoup (3). Chercheur: Est-ce que vous savez me dire pourquoi? Est-ce que c'est par rapport à la forme, aux couleurs.....? Enseignante: C'est... je pense... cette simplicité de.... de tout est en aplat, c'est cette peinture très simple finalement, ouais, il y a pas de nuances, y a pas de variété dans rien... Y a pas un truc magique, je sais comment dire quoi, y a pas quelque chose qui m'interpelle (4)... à part l'idée, que je trouve bonne. Mais sinon, non, c'est, au niveau de l'image, l'idée est bonne, mais l'image, en elle-même, non. Chercheur: Et au niveau émotionnel, quand vous regardez ça, est-ce que vous ressentez quelque chose? Enseignante: Chouchou, sympa... Ouais ils sont marrants ces enfants. Voilà (l. 14-50, p. 3 et l. 1-8, p. 4, entretien A).

- (1) L'enseignante fait référence au style simpliste du dessin.
- (2) L'idée du mélange plaît à l'enseignante, cette idée peut être une idée magique, un rêve. Ainsi, l'enseignante fait référence à l'univers de Chagall, cet univers de rêve où tout peut arriver.
- (3) et (4) Le dessin ne plaît pas à l'enseignante. Elle met en avant la simplicité du dessin: que ce soit Chagall ou Tàpies, les deux offrent une complexité dans leur représentation. De plus, elle n'apprécie pas les aplats de couleurs. Ces aplats sont en

<sup>2</sup>

Laura est ici un nom d'emprunt pour conserver l'anonymat de l'enseignante.

contradiction, en effet, avec la touche empâtée, les éléments de trois dimensions des œuvres de Tàpies. Le manque de nuances l'interpelle également. Chez Chagall les couleurs sont vivement contrastées, le manque de nuances est donc en contradiction avec ces contrastes qui plaisent à l'enseignante. Elle souligne également qu'il n'y a pas un «truc magique», soit il manque l'univers poétique, rêveur de Chagall ou l'univers magique de Tàpies.

**Tableau récapitulatif:**

Référence artistique	Références artistiques de l'enseignante
Référence à la forme artistique de Matisse	Référence indirecte à la forme artistique de Chagall à 4 reprises  Référence indirecte à la forme artistique de Tàpies à 3 reprises

**Travail numéro 2**



**Description:**

**La forme:** L'élève a représenté un paysage avec l'herbe et le ciel. Le pré est parsemé, d'une part de pierres et d'autre part d'arbres (*a priori* des pommiers). Le ciel est clair, avec de part et d'autre des nuages blancs et des oiseaux noirs simplifiés en forme de «M». Toutes les formes sont simplifiées, les arbres ont un tronc rectangle avec un feuillage rond et des petits points rouges pour représenter les pommes. Les nuages sont formés grâce à des tampons faits à l'éponge. Les pierres sont de simples touches de peinture noire. Le dessin est divisé en deux parties: le ciel et la terre, l'herbe. Le ciel est net, d'une couleur bleue éclatante avec des nuages d'un blanc vif. La terre, quant à elle, est plus sombre, un peu salie par des mélanges de couleurs.

**Interprétation:** L'élève voulait représenter un paysage très net, très propre, car il avait été lavé. Son intention est réussie pour la partie du ciel, mais la partie de l'herbe n'est pas nette, propre. De ce fait, seul le ciel donne l'impression d'avoir été lavé.

**Référence artistique:** Nous retrouvons certaines formes du dessin de l'élève dans



de l'art brut. En effet, nous pouvons remarquer que les arbres sont répétés de manière singulière et ils ont toujours la même construction, le même motif. En art brut, il arrive que les artistes répètent des motifs. De plus, tous les éléments sont construits sous forme de taches. Nous avons d'ailleurs trouvé un tableau de

Dwight Mackintosh de 1984, intitulé «Four Men» où nous retrouvons cette répétition du personnage, ainsi que ce travail par tâches, que ce soit pour les cheveux des personnages ou les petites taches jaunes sur les vêtements de ceux-ci.

### ***Description de l'enseignante:***

Alors celui-là c'est d'autant plus compliqué que... c'est mon fils... ça complique tout. Alors je fais la même remarque que par rapport à celui-ci (1er dessin), c'est vraiment pauvreté du dessin d'enfant.(1) heu... dans son discours, j'ai adoré, il m'a dit «c'est un mûrier, n'est-ce pas, ce buisson est un mûrier». J'ai dit «c'est formidable, dans ton idée, c'est très beau... mais alors ça se voit pas. On dirait un mur en cailloux ou je ne sais quoi...». Voilà. Par contre là, ben c'est pareil, je veux dire, il me l'a ramené à la maison, je ne l'ai pas affiché. Je suis honnête hein, je n'ai pas de culpabilité par rapport à ça. Je veux dire, j'ai des travaux de mes enfants affichés, ceux que voilà, je choisis d'afficher, ceux qu'ils n'ont d'ailleurs pas faits forcément avec moi. Et pis celui-là non. Par contre je l'ai gardé, dans son grand porte-folio, mais heu je ne l'ai pas affiché, parce que je trouve qu'au niveau de l'image, de la représentation, c'est trop pauvre. C'est pas intéressant. Maintenant de nouveau, au niveau de son idée, pour lui il y avait une partie qui était très nette, parce qu'elle a été lavée... dans tout son travail il voulait qu'il soit très net parce que ça a été lavé. Donc ça devait être «Paf», pur, clinquant des formes «tac». Et donc je trouvais que ça se sentait en haut, parce qu'il y avait le ciel.(2) mais pas du tout en bas. Donc voilà. Et quelque part, cette naïveté du dessin(3), elle aurait pu être au service du projet, et l'image, s'il avait forcé ce trait naïf(4) qu'il a en haut, s'il avait forcé le trait qu'il avait là (montre le ciel), ça aurait pu être bon. Mais après là il y a un problème, heu, pas forcément de forme, mais de couleur, il aurait fallu quelque chose de plus encore clinquant quoi.(5) Donc voilà, donc là je me dis heu... Ben là c'est difficile parce qu'en plus c'est mon fils... Je me dis «Ah, zut! quand même! Il pourrait faire mieux», mais heu, voilà, non celui-là, je ne l'affiche pas. Chercheur: Et au niveau de l'idée, donc, qu'il a eue de faire tout ça «très propre», vous en pensez quoi? Enseignante: Ah, c'est une bonne idée aussi(6)! C'est une bonne idée par rapport à la résolution du problème que je leur ai posé. L'idée est bonne, voilà. Après, de nouveau, dans la réalisation, ça manque un peu de moyens plastiques. Je dirai ceci. Voilà (l. 13-39, p.4, entretien A).

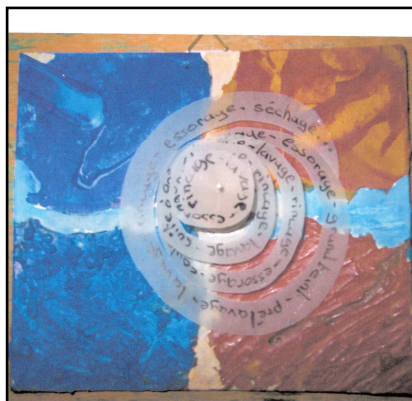
- (1) L'enseignante fait référence à la «pauvreté du dessin», soit au manque de moyens plastiques de l'élève.
- (2) L'enseignante fait référence au côté «net» du ciel, au côté clinquant de celui-ci, grâce à ses couleurs vives. Elle fait ainsi référence à la forme artistique de Chagall, aux couleurs vives utilisées par celui-ci.
- (3) L'enseignante fait référence, encore une fois, à la naïveté du dessin, soit aux formes simplifiées de l'enfant.
- (4) L'enseignante fait référence à la naïveté du dessin, à cette forme simplifiée qui aurait dû être, selon elle, encore plus accentuée.
- (5) L'enseignante fait référence à la forme artistique de Chagall, en expliquant que l'élève aurait encore dû plus accentuer le côté clinquant des couleurs, soit que les couleurs soient plus vives, des coloris plus lumineux, telles les couleurs de Chagall.
- (6) L'enseignante fait référence à l'idée de l'élève, soit que tout soit propre du fait que ça a été lavé. L'idée peut faire partie soit du domaine du rêve, ainsi ça serait une référence à la forme artistique de Chagall, soit du domaine du symbole, tout est lavé donc le symbole est la propreté, et ainsi cela pourrait être une référence à Tàpies.



### Tableau récapitulatif:

Référence artistique	Références artistiques de l'enseignante
Référence à la forme artistique de Dwight Mackintosh, à l'art brut	Référence indirecte à la forme artistique de Chagall à 3 reprises
	Référence indirecte à la forme artistique de Tàpies à 1 reprise

### Travail numéro 3



#### Description:

**La forme:** L'élève a créé un montage à l'aide de papier transparent où sont écrits les différents cycles du lavage de la machine à laver. Ce montage repose sur un fond séparé en son milieu: une partie du fond est d'un bleu roi, où nous pouvons apercevoir les traces de pinceau qui ont été traitées de manière empâtée; l'autre partie est d'un ton brun, ocre, avec également des apports de peinture qui donnent des effets de matière. Les deux parties principales de l'arrière-fond sont encore séparées en quatre carrés. Ces carrés sont créés par deux lignes formant une croix au milieu du fond, l'une d'un bleu dilué, l'autre d'un brun dilué. Pour donner un effet de matière à son fond, l'élève y a intégré des matériaux, tels que du sable et du gravier.

**L'interprétation:** L'élève a certainement voulu représenter, en arrière-fond, le ciel dans la partie bleutée et la terre dans la partie brune. Le montage représenta la machine à laver et les différentes étapes par lesquelles le ciel, ainsi que la terre, ont dû passer afin d'être lavés. Il s'agit ici de notre interprétation personnelle, avec la forme du travail de l'élève et le thème donné, car l'enseignante ne nous a pas expliqué quelle était l'idée de l'élève.

**Référence artistique:** Ce travail se trouve déjà dans une mise en scène, dans un art plus contemporain, dans une certaine abstraction du sujet. Nous aurions donc tendance à ressentir des similitudes pour ce travail avec une forme artistique contemporaine. Nous avons pris pour illustrer nos propos un tableau d'une artiste actuelle, Fays Linda (date inconnue), «Or et argent». Nous retrouvons ici une composition formée de petits carrés, tout comme le fond du travail de l'élève. Dans certains carrés sont collés des tissus, des grains dorés ou des feuilles d'or. Nous retrouvons, pour le fond de l'élève, cette intégration de matériau. De plus, l'élève a également intégré un collage au centre de son tableau, soit le papier transparent où sont inscrits les cycles de la machine à laver. Il



faut encore préciser que nous retrouvons aussi cet effet de matière que l'élève a utilisé chez Tàpies, puisque cela fait partie des critères de ses œuvres.

### *Description enseignante:*

Donc le suivant... Ben là, il y a un très très bon investissement de ce qu'on avait vu, l'empâté, le dilué(1). Un très bon réinvestissement de ce que j'avais appelé la «cuccine», où il y a dedans du gravier, du sable(2), etc. Et pis, il y a l'intégration des mots, donc forcément... voilà... les couleurs chaudes-froides(3)... C'est très bien. Ça ça me plaît quoi. Ça ça me plaît. Je trouve qu'il y a beaucoup de choses... il y a beaucoup de choses... Et la couleur, et la matière, et le rapport avec les mots, et le fait du découpage, de l'installation, pour faire penser à la machine, qui tourne(4)... Voilà, c'est vraiment heu... Très bien! Et puis, après là on avait retravaillé un petit peu le format, recoupé... Mais ça c'est des choses sur lesquelles j'interviens après dans la mise en valeur, parce que je trouve que ça vaut la peine. Chercheur: Et ils n'ont peut-être pas cette notion de comment bien mettre en valeur aussi...? Enseignante: Voilà! Exactement. Donc oui, ça j'aime beaucoup, c'est clair, j'affiche, je garde chez moi, je trouve un petit coin. Chercheur: Donc ce qui vous plaît particulièrement, vous avez dit, c'est le mélange avec l'écriture... Enseignante: Oui. C'est l'intégration. Ce qui là, mon gros coup de cœur pour moi, c'est le contraste des couleurs, les couleurs qui vont ensemble, ce chaud, ce froid. C'est la matière, j'aime ça, ce côté «patchoqué, on sent, voilà(5)... Je trouve que voilà, là (1er dessin) on ne sent pas..., c'est lisse. Là (3e dessin) c'est vivant comme ça, et puis l'intégration des mots et l'idée de l'installation. Alors ça je trouve génial, l'idée de cette construction, de cette mise en scène, finalement, du sujet(6). Donc oui, ça c'est top (l. 46-50, p. 4 et l. 1-17, p. 5 entretien A).

- (1) L'enseignante fait référence au contraste de l'empâté et du dilué, soit au contraste de matière, ce qui est ainsi une référence à la forme artistique de Tàpies avec sa touche empâtée.
- (2) L'enseignante fait référence encore une fois à la forme artistique de Tàpies, soit à l'intégration du matériau, pour le travail de l'élève à l'intégration de gravier et de sable.
- (3) Elle fait référence au contraste de couleurs chaudes/froides, soit à la forme artistique de Chagall.
- (4) L'enseignante fait ici à la fois référence à la forme artistique de Chagall en ce qui concerne les couleurs, le rapport avec les mots qui symbolise également l'univers poétique de Chagall; elle fait également référence à la forme artistique de Tàpies en ce qui concerne la matière, le découpage qui peut être associé au collage de l'artiste, et l'installation, qui donne ainsi du relief au travail de l'élève, relief que nous pouvons retrouver dans les tableaux de Tàpies.
- (5) L'enseignante fait à nouveau référence aux contrastes des couleurs, soit une référence à Chagall, ainsi qu'à la matière, soit une référence à Tàpies.
- (6) L'enseignante fait référence à la mise en scène du travail, que nous pouvons lier à la mise en scène et à l'univers poétique de Chagall (à l'aide des mots) et à l'univers de Tàpies (par l'aspect du relief, de l'abstraction du thème dans le travail de l'élève).

Référence artistique	Références artistiques de l'enseignante
Référence à la forme artistique de l'art contemporain	Référence indirecte à la forme artistique de Chagall à 5 reprises
Référence à la forme artistique de Tàpies	Référence indirecte à la forme artistique de Tàpies à 6 reprises

## Travail numéro 4



### *Description:*

**La forme:** L'élève a représenté des arbres sens dessus dessous, avec des formes de feuillage différentes (allongées, rondes, en «palmier»). Les feuillages sont tantôt traités avec de la matière (feuillage en relief), tantôt travaillés par frottage au pinceau (pour les palmiers). L'arrière-fond du tableau symbolise le ciel. Il est constitué d'un bleu clair. L'élève lui a donné un air «savonneux» grâce à des dilués ainsi qu'à des «jetés» de peinture (les petites taches bleues).

**Interprétation:** L'élève a voulu symboliser le fait que tout est passé à la machine à laver en donnant cet aspect savonneux à l'ensemble, et surtout au fond du tableau. De plus, il a représenté clairement le ciel et la terre est symbolisée par les arbres qui sont en mouvement du fait qu'ils ont diverses positions, ce qui donne l'effet du «tourner» de la machine à laver.

**Référence artistique:** Ce dessin d'élève a une touche expressionniste, dans le sens



où les arbres sont travaillés par la touche du pinceau et avec beaucoup de matière. De plus, l'élève a utilisé des contrastes de matières. Il a également beaucoup joué sur le mouvement de la machine à laver. Nous retrouvons ces deux points: la touche empâtée et le mouvement, dans ce tableau de Van Gogh (1889), «Paysage avec cyprès et arbres en fleurs». En effet, la touche de l'artiste est travaillée avec la matière. De plus, nous pouvons ressentir également le mouvement dans le ciel où les nuages semblent tournoyer. De plus, nous retrouvons dans les deux paysages des couleurs semblables: le vert des arbres et le bleu du ciel. Nous retrouvons ainsi dans la forme artistique impressionniste de Van Gogh des caractéristiques communes au travail de l'élève: le traité du mouvement, la touche empâtée, le vert et le bleu.

### *Description de l'enseignante:*

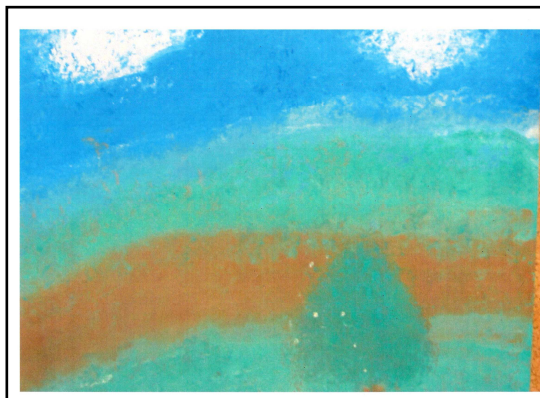
Donc celui-là... Alors celui-là il était très grand. C'était de la peinture. Pareil, on l'a recoupé, là j'ai aussi, avec l'enfant, parce que c'était une feuille A3. On l'a recoupé dans un format carré. Et on a cherché des fonds, de faire un cadre, de mettre un fond pour que ce soit intéressant. Bon, je l'aime beaucoup, heu... je trouve qu'il y a de la vie. On sent le mouvement(1). On sent le mouvement de la machine à laver, et... bon, là ça me flatte, cette élève de 6P a réinvesti un procédé technique «bidon», qu'on avait fait en 2<sup>e</sup> primaire, qui est cet effet de bulle. Et ça c'est très typiquement le truc que souvent les maîtresses dans les degrés enfantines font pour faire quelque chose de joli. Alors moi je leur avais montré ce truc. Et là, 4 ans après, elle a l'idée, elle se souvient de ce truc, et là elle l'utilise, au service de son intention. C'est-à-dire que puisque c'est dans la machine à laver, et bien tout est savonneux. Donc, «je vais utiliser ce procédé à bulle pour faire...» et là je me dis «Ouah,

c'est génial!». C'est gagné. Ça veut dire que ce qu'on met dans la boîte à outils de l'enfant, l'enfant il peut choisir, il peut avoir, ou l'utiliser en fonction de son projet. Ça, ouais, ça flatte l'enseignante. Sinon la personne, oui... j'aime beaucoup. Je trouve que ça fonctionne, de par cet effet, parce qu'il est super cet effet bulleux(2), comme ça, et surtout par cet effet comme ça de mouvement(3), de vie qu'il y a là-dedans. On sent que tout est chamboulé, les arbres sont déracinés... heu voilà. Et pis il y a cette touche épaisse(4) aussi... C'est très intéressant. Il y a ce contraste d'empâté et de dilué(5)... Finalement, voilà, je me rends compte de ce qui fait de l'effet, ce qui me plaît à moi, c'est quand il y a du contraste, quand il y a du mouvement, c'est quand il y a de la vie quoi. C'est ça. La représentation simple ne suffit pas. J'ai vraiment besoin de cet effet de matière, et de mouvement, et de contrastes(6)... et voilà. C'est ce qui fait que ça fonctionne quoi, que ça marche. Chercheur: Et au niveau de l'idée de l'élève? Enseignante: Ah ben super aussi! Entre l'effet à bulle, pour cet effet savon, la touche empâtée pour cet effet contrasté, heu on sent que ça a passé à la machine à laver, donc voilà, tout est chamboulé. C'est top. Je suis une bonne maîtresse! (rire) (l. 24-50, p. 5, entretien A).

- (1) L'enseignante fait référence à la vie du tableau. Cette vie, pour elle, vient entre autres du fait que les arbres sont en mouvement. Nous pouvons lier ce point à la forme artistique de Chagall, où son univers est celui du rêve, soit où tout est permis: les arbres peuvent tourner dans le ciel.
- (2) L'enseignante fait référence à l'aspect bulleux du dessin, soit à l'utilisation du dilué dans le fond de celui-ci. En point 4 elle fait aussi référence à l'aspect empâté. En liant ces deux points, nous pouvons voir un contraste entre le dilué des bulles et la touche empâtée, soit une référence à la forme de Tàpies, qui utilise non seulement la matière, la touche empâtée, mais également des surfaces vacantes, ce qui est ainsi un contraste des matières.
- (3) L'enseignante fait à nouveau référence au mouvement du dessin, soit à la vie qu'elle y retrouvait en point 1. Ce mouvement symbolise celui de la machine à laver. Nous pouvons donc référer ce point à la forme artistique de Chagall qui utilise dans ses tableaux des symboles.
- (4) L'enseignante fait ici référence à la touche épaisse, soit à la touche empâtée que nous retrouvons également chez Tàpies.
- (5) L'enseignante fait référence au contraste d'empâté et de dilué, soit au contraste des matières que nous retrouvons chez Tàpies.
- (6) L'enseignante reformule les points qui lui plaisent: l'effet de matière, référence à Tàpies, le mouvement, référence du symbole chez Chagall, les contrastes, référence à Tàpies pour les contrastes de matière et à Chagall pour les contrastes de couleurs.

Référence artistique	Références artistiques de l'enseignante
Référence à la forme artistique impressionniste	Référence indirecte à la forme artistique de Chagall à 4 reprises
Référence à Van Gogh	Référence indirecte à la forme artistique de Tàpies à 5 reprises

## Travail numéro 5





### **Description:**

**La forme:** Sur ce travail nous pouvons voir un paysage, représenté par un chemin qui vient couper un pré. Au bord de ce chemin se trouve un arbre, ayant une forme très floue pour le feuillage. Le ciel, bleu, abrite deux nuages vaporeux travaillés à l'éponge. L'ensemble des couleurs semblent un peu sales, les transitions entre elles sont estompées ce qui ne donne pas une frontière nette entre chaque éléments.

**Interprétation:** L'élève a voulu représenter le fait que tout a été lavé et qu'ainsi tout semble brumeux, vaporeux. Il a créé ainsi une ambiance en donnant l'impression que tout est dans le brouillard, ce grâce à ses teintes, ainsi qu'à ses transitions estompées entre les éléments.

**Référence artistique:** Pour ce travail, nous lions cet aspect brumeux à la forme artistique de Turner. En effet, cet artiste représente souvent des paysages qui sont également brumeux, dans le brouillard. Ainsi, nous pouvons retrouver, dans le travail de l'élève, l'ambiance des tableaux de Turner. Pour illustrer cette forme, nous nous référons à ce tableau, intitulé «Le lac de Lucerne, coucher de soleil» (Turner, 1845), où nous retrouvons cette ambiance de brume, ces transitions estompées entre les différents éléments. La forme de ce tableau est basée surtout sur la représentation du paysage, tout comme le travail de l'élève où seul un arbre est planté dans le décor.



### **Description de l'enseignante:**

Alors, le suivant... Alors celui-là, on ne se rend pas compte, parce que la feuille est rectangle, mais c'est un format carré, et cette élève a peint sur une planche de bois très épaisse, à peu près 2 cm, et un bois très très dur qui ne pompait absolument pas, hein. C'était une espèce de panneau aggloméré très lisse dessus comme ça, un peu stratifié dessus. Donc c'est elle qui a choisi ce support, et elle a peint à l'éponge, et y a un effet comme ça complètement dilué, complètement «brouillardisé», tout est flou, mais tout est là. Donc vraiment toute une atmosphère, toute une ambiance. Ça fonctionne bien, et son idée c'est que comme tout a été lavé, et ben maintenant, le contraire de tout est net, tout est «flouisé» comme ça. Il fonctionne très bien, c'est une très belle image, avec tous ces tons rompus comme ça, ce vert, ce brun, juste ces différents verts là(1). Il y avait une harmonie. Une harmonie de couleurs(2), et cette harmonie de couleurs qui était aussi bien en accord avec cet effet de «brouillardisé» comme ça, et ça fonctionne très bien. Alors, comme ça subjectivement, ça marche, ça joue, c'est réussi. Maintenant, dans l'ambiance qui crée cet effet un peu brouillard anglais, «spleeneux», ça me plaît pas tant(3). C'est pas tant ma tasse de thé, par contre, et là vraiment c'est par rapport à moi, c'est clair que jamais je laisserais entrer ce critère-là dans l'évaluation, mais moi j'aime pas tellement ces ambiances heu... voilà. Et en même temps il y avait un côté très épuré comme ça, un arbre seul, c'est un peu déprimant moi je trouve(4). Voilà. Chercheur: Il y a aussi moins les côtés que vous aimez bien... les contrastes, les couleurs... Enseignante: Voilà, exactement. Par contre ça fonctionne bien aussi hein, comme quoi il n'y a pas forcément besoin des contrastes, on peut être dans l'harmonie, et on peut être dans la complémentarité des tons de la palette et de la matière qui fait que vraiment on va au bout du truc. Et pis là aussi, ce côté épuré, l'arbre... voilà, tout fonctionne! Ça fonctionne top, mais c'est un truc de dépressif, pour moi(5). Chercheur: Voilà, ça fonctionne bien, mais ça ne vous plaît pas. Enseignante: C'est un truc de dépressif. (rire) Et pis c'est vrai, que moi si j'ai fini de me prendre la tête et de regarder la pluie tomber par la fenêtre, voilà... ça c'est pour eux dans quelques années, moi j'ai fini, je fais plus (l. 9-37, p. 6, entretien A).

- (1) L'enseignante fait référence à l'ensemble du travail, qui, pour elle, «fonctionne bien». Elle fait référence aux tons rompus, aux différentes couleurs utilisées. Ainsi, elle fait référence au peu de contraste que nous pouvons retrouver dans les couleurs utilisées, au fait que les différentes tonalités sont rompues entre elles. Ici, c'est une référence indirecte aux contrastes de couleurs que nous retrouvons chez Chagall.
- (2) L'enseignante fait référence à l'harmonie des couleurs. Cette harmonie s'entend du fait que nous ne trouvons pas beaucoup de contrastes de couleurs dans le dessin. Dès lors, cet aspect est en contradiction avec la forme artistique de Chagall, qui utilise énormément de contrastes de couleurs, des couleurs qui sont peut-être en harmonie entre elles, mais qui contrastent dans leurs tonalités. Dans le dessin de l'élève, les couleurs ne sont pas très contrastées ou très peu (éventuellement le blanc des nuages).
- (3) L'enseignante fait référence à l'ambiance du dessin qui lui déplaît, à cet effet de brouillard donné à l'ensemble du travail. Si elle trouve que cette harmonie fonctionne bien dans l'ensemble du dessin, elle n'est pas pour autant attirée par cette forme artistique. Que ce soit Chagall ou Tàpies, nous ne retrouvons dans aucune de ces deux formes artistiques une telle ambiance. Aussi, l'enseignante fait une référence indirecte à ces deux artistes, du fait qu'elle n'aime pas cette ambiance, que nous ne retrouvons chez aucun d'eux.
- (4) L'enseignante fait référence à la solitude de l'arbre, seul élément dans le paysage de l'élève. Elle le trouve déprimant. Nous pouvons associer cette sensation de déprime au fait que l'enseignante aime particulièrement les couleurs vives de Chagall ainsi que les contrastes, soit de couleurs, soit de matières. Les contrastes, dans une œuvre picturale, amènent ainsi souvent de la gaieté au tableau (surtout avec des couleurs vives). Aussi, la forme du dessin de l'élève est en contradiction avec le domaine gai auquel l'enseignante adhère, que ce soit les couleurs de Chagall ou la matière de Tàpies.
- (5) L'enseignante résume donc que le tableau, en tant qu'œuvre picturale, fonctionne très bien, du fait de l'harmonie dans les tons, les couleurs et l'intention de l'élève, mais cette forme ne lui plaît pas, pour les raisons que nous avons pu soulever dans les autres points.

Référence artistique	Références artistiques de l'enseignante
Référence à la forme artistique de Turner	Référence indirecte à la forme artistique de Chagall à 4 reprises  Référence indirecte à la forme artistique de Tàpies à 2 reprises

## Travail numéro 6



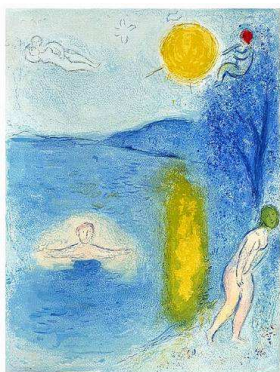


### **Description:**

**La forme:** Nous retrouvons, sur ce tableau, un arbre dans une forme simplifiée: un rectangle pour le tronc et un feuillage rond. Un soleil, dans le coin gauche du tableau, est représenté de manière symbolique: le soleil triangulaire avec les rayons. Le décor représente le désert, d'un ton chaud, orangé, qui est en contraste avec le ciel bleu, d'un ton froid. Nous pouvons également remarquer la neige, représentée par des petites touches rondes de blanc. L'ensemble du tableau est travaillé de manière très diluée, très légère.

**Interprétation:** L'élève a voulu représenter un désert. Etant donné que le ciel et la terre ont passé à la machine à laver, tout est mélangé, tout est chamboulé, et dès lors il neige dans le désert alors qu'il y fait grand soleil.

**Référence artistique:** Nous trouvons que ce tableau peut facilement être relié à la



forme artistique de Chagall, du fait qu'il est complètement construit sur des contrastes de couleurs: tout d'abord un contraste chaud/froid, mais également un contraste de complémentaires (orange et bleu). Nous nous référons ici à ce tableau: Chagall, «La saison d'été, 1961», où nous pouvons retrouver les deux couleurs complémentaires utilisées dans le travail de l'élève: l'orange et le bleu. De plus, nous pouvons également remarquer que les formes, dans ce tableau de Chagall sont simplifiées (par exemple les personnages) et que les éléments secondaires, tels l'arbre ou le soleil, sont fondus dans le décor. Nous retrouvons cet effet avec l'arbre de l'élève qui est travaillé de manière diluée et qui se fond également dans le décor du désert orangé.

### **Description de l'enseignante:**

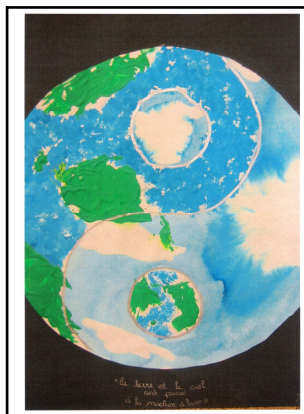
Alors celui-là, c'était un petit format de carton, sur un support en carton gris. Vraiment tel quel, on l'a pas touché, on lui a juste mis un petit crochet. Parce que c'est un vrai petit tableau, c'est une petite miniature. Et j'aime beaucoup! ça fonctionne très bien, ce contraste des couleurs, de ce chaud et de ce froid(1), de nouveau, ben décidément. Et son idée à elle c'est, on a passé le ciel et la terre dans la machine à laver, du coup tout est chamboulé, il neige dans le désert. Donc l'idée est chouette, mais ce qui me plaît vraiment là, c'est l'atmosphère qui se dégage de ça, c'est ce côté «chaudoudoux», comme ça. Il y a un côté chaud, le sable, et doux, ces petits flocons de neige(2). Et tout est comme ça un petit peu, oui c'est comme si c'était des petites fourrures... C'est tout «chaudoudoux» comme ça. Et c'était tout petit, tout mignon, c'est vraiment, il me plaisait bien. Je trouvais que c'était un vrai petit tableau. Un vrai petit tableau, il y a juste cette représentation du soleil, heu, à rayons, bon ben voilà, c'est des enfants, c'est des enfants(3). Mais c'est juste le petit «quik», mais sinon je trouve, ouais, je trouve... je l'aime beaucoup. Chercheur: Au niveau de la forme, celle de l'arbre, par exemple, ça vous plaît aussi? Enseignante: Oui, c'est tout simple, mais pas de souci, pourtant, quelque part, c'est les mêmes formes d'arbre que celui-là (dessin 1), mais il y a ce quelque chose en plus, qui fait qu'on quitte cette représentation... Il y a cet effet de matière(4), qu'il n'y a pas là (dessin 1), c'est ça. Là il y a la petite touche en plus, qui fait qu'on n'est pas dans l'aplat(5). Voilà, c'est ça en fait qui ne va pas, c'est ce dessin en aplat qui ne me plaît pas. Et là il y a autre chose. Et oui je l'aime beaucoup! J'ai un petit coup de cœur pour celui-là. Chercheur: Il y a pas mal de coups de cœur alors, en général. Enseignante: Oui, oui, alors je dirais comme ça, coup de cœur, oui oui. J'avoue que j'étais très heureusement surprise par la qualité de ces travaux. C'est aussi pour ça que j'ai décidé de vous présenter ceux-là (rire). Oui, très heureusement surprise (l. 42-50, p. 6 et l. 1-12, p. 7, entretien A).

(1) L'enseignante fait référence à la forme artistique de Chagall, avec les contrastes de couleurs «chaud/froid».

- (2) L'enseignante fait référence à l'atmosphère du tableau, soit à l'univers chaud de celui-ci. Nous pouvons retrouver ici l'univers de Chagall, par son univers de rêve où les couleurs sont chaudes.
- (3) L'enseignante n'adhère pas à la représentation trop enfantine du soleil en triangle avec les rayons. Cette forme est trop simple et peut-être pas assez abstraite par rapport à la forme artistique de Chagall ou de Tàpies, où tout deux utilisent des formes parfois plus abstraites, plus suggérées pour représenter certains éléments secondaires du tableau.
- (4) L'enseignante adhère à la forme simplifiée de l'arbre, du fait qu'elle y retrouve un effet de matière. Elle fait référence ici à la forme artistique de Tàpies qui utilise les contrastes de matière.
- (5) L'enseignante fait référence au fait que la touche que l'élève utilise pour représenter l'arbre n'est pas une touche en aplat. Il s'agit également ici d'une référence à Tàpies, qui au contraire n'utilise pas une touche en aplat mais une touche empâtée, une touche de «matière».

Référence artistique	Références artistiques de l'enseignante
Référence à la forme artistique de Chagall	Référence indirecte à la forme artistique de Chagall à 3 reprises  Référence indirecte à la forme artistique de Tàpies à 3 reprises

## Travail numéro 7



### Description:

**La forme:** Ce dessin représente la Terre sous le symbole du «Yin & Yang». Une partie du symbole est traitée de manière diluée, tandis que son opposé est traité avec une touche empâtée. A l'intérieur de chaque partie se trouve un cercle reprenant le rendu de son opposé: dans la partie empâtée nous retrouvons le cercle avec le rendu dilué et dans la partie diluée nous retrouvons le cercle avec le rendu empâté. La Terre regroupe les couleurs suivantes: le vert (pour les parties terrestres) et le bleu (pour le ciel) dans lequel se trouvent des taches laissées blanches qui représentent les nuages. La Terre est collée sur un fond noir, sur lequel nous pouvons lire le titre du thème donné par l'enseignante: la terre et le ciel ont passé à la machine à laver.

**Interprétation:** L'élève reprend le symbole du «Yin et Yang» afin de montrer le mélange qui s'est produit sur l'ensemble de la Terre lorsque le ciel et la terre ont passé à la

machine à laver: une partie du ciel s'est mélangée à la partie terrestre et une partie terrestre s'est mélangée à la partie du ciel.

**Référence artistique:** Pour ce travail, sa forme artistique touche deux aspects:



d'abord l'utilisation d'un symbole connu, le «Yin et Yang» que l'élève utilise comme forme principale. Ensuite, dans la représentation picturale, l'élève joue très fortement avec un contraste des matières: les dilués et les empâtés. Nous retrouvons à nouveau cette touche chez Tàpies, ces contrastes de matière et de non-matière. Nous avons trouvé ici une estampe de Tàpies qui montre bien ces contrastes: Tàpies, «1975, Estampe réalisée pour l'ouvrage paroles». Nous retrouvons ici des dilués qui laissent apparaître le blanc de la toile, tout comme dans le travail de l'élève. De plus, en contraste avec ce dilué nous pouvons remarquer également des touches de matière ainsi que des traces laissées dans cette matière. L'élève a également joué avec la matière qui laisse transparaître la trace du pinceau.

### *Description de l'enseignante:*

Alors celui-là, je l'aime bien et je ne l'aime pas bien. Il y a les deux. Je ne l'aime pas bien parce que ça utilise le Yin et le Yang. C'est de leur âge, ils ont des signes sur tous les coins de cahiers, et sur tous les coins de cartables. Donc c'est un petit peu un symbole qu'on met à toutes les sauces... heu... pas très original.(1) voilà. Donc ça ça me plaît moyen. Après, ça me plaît moyen, parce que c'est, ce côté très soigné(2), comme ça... Voilà, j'aime moins. Par contre, je l'aime bien pour deux choses. Je l'aime bien pour les effets de matière qu'elle a réussi à rendre, et puis l'idée(3). Donc, dans son idée, il y a une partie, le ciel, et la terre, et dans le ciel il y a une partie de terre, et dans la terre il y a une partie de ciel. Donc finalement son symbole du Yin et Yang est bateau, mais la façon dont elle l'a utilisé, elle est chouette(4). Et il y a de très beaux effets, surtout là dans les dilués, dans les décolorés. Il y a de très beaux effets(5). Voilà. Je trouve que c'est un très bon travail. J'afficherai pas chez moi, il y a ce côté «trop bien fait, trop tout juste», trop, oh je ne dois pas dire des choses comme ça, j'ai honte, mais trop «bonne élève», trop «Mademoiselle Parfaite» quoi. Et puis la petite écriture jolie, dessous, voilà. Le petit trait d'argenté pour bien(6)... voilà. Chercheur: Ce qui contraste avec le fait que normalement vous aimez bien l'écriture liée à la peinture...Enseignante: Oui. Mais alors là, c'est très différent. Là c'est juste recopier le texte de ma plus belle écriture avec un stylo argenté(7). Chercheur: Et ce n'est pas, en fait, intégré dans le dessin lui-même. Enseignante: Non. C'est sur le fond noir... mais... bon.... Il y a des œuvres qui ont des titres, hein. Voilà, donc là effectivement, là c'est un titre. Par contre, j'aurais préféré qu'elle l'intègre alors vraiment comme un artiste, en bas...(8) à droite, que de le mettre là. Pour moi, hein... ça c'est des trucs d'adulte... c'est clair (rire) (l. 21-45, p. 7, entretien A).

- (1) L'enseignante fait référence au symbole utilisé par l'élève du «Yin et Yang» qu'elle ne trouve pas très original. Si l'enseignante adhère aux symboles utilisés par Chagall, nous pouvons toutefois souligner que cet artiste utilise des symboles non connus propres à chacun d'eux. Dès lors, c'est une référence indirecte à cet artiste.
- (2) L'enseignante fait référence au côté très «soigné» du dessin. Cet aspect-là ne lui plaît pas. Nous pouvons ici remarquer une référence indirecte à la forme artistique de Tàpies. En effet, celui-ci utilise des surfaces maculées, rayées, qui ne rendent pas du tout un aspect soigné mais au contraire un aspect plus raturé, «brouillon».
- (3) L'enseignante adhère aux effets de matière du travail de l'élève, ce qui fait référence au travail de matière de Tàpies.
- (4) Si l'enseignante trouve «bateau» le symbole utilisé par l'élève, la manière dont l'élève l'a utilisé lui plaît. Le fait est que l'élève n'a pas utilisé le symbole en lien avec ce qu'il représente, mais elle lui a trouvé une signification propre par rapport à son travail. Ainsi, nous retrouvons l'utilisation des symboles de Chagall qui sont propres à l'artiste.

- (5) L'enseignante fait référence aux effets de matière traduits cette fois-ci non pas par l'empâté, mais par le dilué. Cet effet de matière fait référence à Tàpies qui utilise également le blanc de la feuille ou de la toile pour produire cet effet.
- (6) , (7) et (8) L'enseignante fait référence à l'écriture associée au dessin, qui pour elle reste trop scolaire, toujours trop soigné. Lorsque Tàpies utilise l'écriture dans ses œuvres, celle-ci est intégrée au tableau et n'est pas forcément lisible mais a plus un caractère graphique. L'enseignante fait également une référence directe aux tableaux d'artistes en général et à leurs signatures. Nous pouvons également remarquer qu'elle souligne le fait que pour elle il est plus plaisant d'intégrer l'écriture au tableau.

Référence artistique	Références artistiques de l'enseignante
Référence au symbole du Yin et Yang	Référence indirecte à la forme artistique de Chagall à 2 reprises
Référence à la forme artistique de Tàpies, notamment le contraste des matières	Référence indirecte à la forme artistique de Tàpies à 4 reprises
	Référence au symbole du Yin et Yang.

## Travail numéro 8



### Description:

**La forme:** Sur ce tableau est représenté le globe terrestre avec ses continents. Le globe est peint en bleu et les continents en brun. Le fond du tableau est traité avec le même bleu que celui de la terre. Afin que nous arrivions à distinguer tout de même ce globe, l'élève n'a pas utilisé la même touche de pinceau pour la Terre ou pour le fond. La Terre est travaillée avec des petites touches qui s'entrecoupent, se croisent. Le fond, quant à lui, est travaillé avec de plus grandes touches ainsi qu'avec des effets de matière grâce à des dilués travaillés sur la peinture bleue. L'ensemble du travail intègre donc certains contrastes de matières. Il s'agit d'un travail réalisé sur un panneau de plexiglas de grande taille.

**Interprétation:** L'idée de l'élève quant au thème donné reste vague, lui-même n'a pu expliquer son intention. Il faut également noter que cet élève a réalisé le même travail que son camarade assis à ses côtés (soit le travail numéro 9).



**Référence artistique:** Il est difficile, pour ce travail, de se référer à un courant



artistique connu. En effet, l'élève a surtout représenté les continents terrestres. Pour ce faire, nous trouvons donc que cela peut se référer à une illustration du globe terrestre qui permet de bien identifier les continents, comme illustré ici. Nous pouvons remarquer que l'élève se veut être tout de même très réaliste dans sa représentation du globe, étant donné que nous pouvons même reconnaître les continents. Toutefois, nous pouvons remarquer que les éléments sont travaillés avec une touche simplifiée. En effet, l'élève a représenté les continents mais dans une forme plus simple que la forme réelle de ceux-ci. Dès lors, nous lierions ce travail à une forme artistique réaliste contemporaine, telle l'œuvre d'Edward Hopper, «la Bosse de Chameau» (1931) dont le paysage est traité de manière très réaliste mais également avec des touches de pinceau qui donnent un effet de simplification des formes. Nous pouvons reconnaître le paysage, tout comme nous reconnaissons les continents de l'élève, même si la touche semble simplifiée. L'ensemble donne un aspect réel au tableau, tout en se permettant une légère interprétation de la forme. Il faut encore remarquer que l'élève a également travaillé avec de la matière pour la réalisation des continents. Dès lors nous retrouvons également un lien avec le travail de la matière de Tàpies.

### *Description de l'enseignante:*

Alors celui-là... bon alors celui-là, c'est un très grand, ça doit faire 40 sur 40, panneau de plexiglas, et c'est peint avec toute sorte de produits qui tiennent là-dessus, donc de la peinture de vitrail, de l'acryl, il y a même de l'écoline, des choses comme ça. Alors, ben ça me plaît pas, ça me plaît pas et ça me déçoit, parce que je trouve que par rapport, et au format, et au support, il y avait vraiment de quoi faire quelque chose de super. En l'occurrence, ce travail-là il est complètement plagué du suivant, et je sais que c'est celui-là qui est plagué, car je sais comment ça a fonctionné. Et ce qui permet en fait de prendre conscience à l'élève; je lui dis pas qu'il a plagué, je lui dis qu'il s'est laissé influencer, parasiter par le collègue; c'est que dans la présentation orale, lui n'a absolument pas pu justifier ses choix. Donc ça explique, et puis ben ça me plaît pas, ça aurait pu, il ne manque pas grand-chose... je pense que c'est surtout dans le traitement du fond, parce que la planète en elle-même avec ces deux calottes, ça je trouve intéressant, et alors là c'est de la «patchouque» là, comme j'aime bien(1), par contre c'est dommage le traitement du fond, qui fait que la planète ne ressort pas(2)... ça c'est très dommage. Chercheur: Il n'y a pas ce contraste en fait qui permet de faire ressortir la planète... Enseignante: Exactement. Il n'y a pas ça, et puis bon, «le ciel et la terre ont passé à la machine à laver», de peindre le continent, là ce n'est pas l'idée la plus originale qu'on ait vue quand même(3). Chercheur: Parce que l'idée principale de l'élève, là, c'était...? Enseignante: Et bien je ne suis même pas capable de vous la redire, parce que je crois la neige était très blanche parce qu'elle a été lavée, je crois que c'est la seule chose qu'il ait réussi à me dire. Et c'était vraiment ça quoi. Chercheur: Vous, vous arriveriez à voir un lien avec le thème? Enseignante: Sans son discours à lui, à part que c'est la planète Terre, non. Voilà. Donc pour moi, l'effet que j'ai demandé, n'est pas rendu. Déjà. Mais mis à part ça, il pourrait y avoir un travail sur lequel l'effet n'est pas rendu, mais que esthétiquement le travail soit super! Mais là, ce n'est pas le cas. L'effet demandé n'y est pas, et ça ne me plaît pas, ouais (l. 3-30, p. 8, entretien A).

- (1) L'enseignante fait référence au traitement de matière utilisé par l'élève pour les deux calottes, il s'agit d'une référence à la forme artistique de Tàpies qui utilise également ce jeu avec la matière.
- (2) L'enseignante fait référence au traitement du fond qui ne permet pas de faire ressortir la planète. Il s'agit d'une référence indirecte au fait qu'il manque un contraste dans les

couleurs qui pourrait permettre à la Terre de mieux ressortir du fond. Elle se réfère ainsi indirectement à la forme artistique de Chagall qui utilise énormément de contrastes de couleurs.

- (3) L'enseignante fait référence à l'idée de l'élève, la représentation du globe terrestre. Elle ne trouve pas cette idée originale. Nous pouvons voir ici une référence indirecte à la forme artistique de Chagall, dont l'univers est celui du rêve, de la poésie. Nous ne retrouvons pas cet univers-ci dans le travail de l'élève, ce qui pourrait expliquer ce point de vue de «manque d'originalité» de la part de l'enseignante.

Référence artistique	Références artistiques de l'enseignante
Illustration du globe terrestre Référence à la forme artistique du réalisme contemporain: Hopper Référence à la forme artistique de Tàpies pour le travail de la matière	Référence indirecte à la forme artistique de Chagall à 2 reprises  Référence indirecte à la forme artistique de Tàpies à 1 reprise

## Travail numéro 9



### Description:

**La forme:** Nous retrouvons une forme quasiment identique au travail numéro 8: la planète représentée avec des continents suggérés. La planète étant toujours dans un ton bleu identique au fond du tableau, les continents étant peints en vert. La planète est traitée avec des aplats de couleurs, le fond, quant à lui, laisse apparaître des touches de pinceau en relief grâce un effet de matière de la peinture, mais cette matière reste minime. Ce travail a également été réalisé sur un grand format de plexiglas.

**Interprétation:** L'élève a voulu représenter le fait que toute la Terre a été lavée, du fait que le ciel et la terre ont passé à la machine à laver.

**Référence artistique:** Ce travail étant quasiment identique au travail numéro 8, nous voyons ainsi la même référence artistique, soit: l'illustration simplifiée du globe terrestre. Cependant, nous pouvons remarquer que la touche n'est pas la même que le travail numéro 8. En effet, l'élève a travaillé plutôt avec des aplats de couleurs, dont les formes sont simplifiées. Nous ne pouvons pas forcément reconnaître les continents du globe. Dès lors, nous pouvons référer cette touche simplifiée en aplat à la forme artistique de l'impressionnisme, et plus





particulièrement à la touche de Corot. Nous lions cet aspect plus particulièrement au tableau du «Pont de Narni» (1826) de cet artiste. Nous pouvons remarquer que pour ce tableau, toutes les touches du paysage sont constituées de touches simplifiées, traitées en aplat de couleur. Les formes permettent ainsi de reconnaître les éléments qu'a voulu représenter l'artiste, même si celles-ci sont simplifiées. Il en est de même pour le travail de l'élève, où nous pouvons reconnaître qu'il s'agit du globe terrestre, mais où les formes des continents sont simplifiées également.

### *Description de l'enseignante:*

Alors l'autre qui ressemble, donc, j'étais déjà un petit plus enthousiaste parce que c'est lui qui a eu l'idée, qui m'a demandé; donc ces deux élèves étaient assis à côté; il a eu l'idée, il m'a demandé le support, les produits, il avait l'air de vraiment savoir ce qu'il voulait et tout, donc c'était tout clair... Et après pareil. Quand j'ai vu, bon la planète Terre, c'est pareil. On voit la planète, et tout «réguleux», la planète ne ressort pas et on ne voit pas en quoi elle a été lavée(1). On se retrouve exactement dans le même cas, il a juste l'avantage d'avoir eu l'originalité de son échec, c'est affreux ce que je dis, mais c'est un peu ça quoi. Alors de nouveau, pour moi là il y avait tout pour bien faire, le support était vraiment original, il y avait de quoi jouer avec la transparence, les produits étaient adaptés, et après on se retrouve là-dedans(2). Et alors, je vais être vraiment affreuse, mais je vais être sincère, et alors je me dis, «mon dieu, gâchis du plexiglas et de produits très chers, alors qu'on aurait pu faire ça avec de la gouache et du papier!». C'est affreux ce que je dis, hein, parce que... reste que pour lui l'expérience, c'est quelque chose qu'il gardera. En plus de ça il a vraiment eu envie de le garder, il voulait le prendre chez lui, si ça se trouve il est affiché. Lui il l'a vraiment adoré. Moi j'aurais été sa maman, il m'aurait amené ça, je me serais dit «je vais le mettre où? c'est énorme en plus! Comment je vais faire pour pas le vexer? A la cave...?», je sais pas, j'aurais été voilà. Mais heu, ouais. Chercheur: En plus, j'ai l'impression, qu'il n'y a aucune émotion qui passe en fait... C'est même pas que ça vous dérange ou que ça vous déplaît, c'est juste que c'est... Enseignante: Voilà! Et pis là, il faut bien reconnaître, mais je le sais, il y a des élèves qui sont complètement décontenancés par les contrats d'expression, et encore, ils ont fait quelque chose! Il y a des élèves, des fois, ils n'arrivent rien à faire. Ils sont tellement démunis, d'une part, par cette consigne étrange, hein, premièrement, deuxièmement par la liberté, le cadre est trop large. Il suffirait, pour les mettre en confiance, que je leur dise «Et ben toi tu vas prendre une feuille comme ça», mais je leur donne même pas ça. Donc ça veut dire qu'ils doivent tout décider, tout choisir. C'est vraiment comme s'ils avaient un habit trop grand pis ils sont dedans et ils n'arrivent pas à bouger avec parce que c'est trop grand. Et il y a des élèves, qui n'aiment pas ça. Alors ces élèves-là, ça sera très typiquement dans un travail plus dirigé, avec une consigne, dans une phase beaucoup plus technique, brillants! Parce que là c'est bien, le petit costume, bien tout bien taillé, et ils sont super bien dedans. Et il y en a d'autres, là, ça leur fait royalement «mh», parce que c'est trop dirigé, qu'ils peuvent rien décider. Alors ils font, mais ils sont vraiment au fond de la mine en train de pousser des wagonnets... ça leur fait le même effet, mais voilà. Alors en même temps, je me dis, il faut varier le type de travail, il faut varier le type de situation, pour que tout le monde s'y retrouve. Et je sais que dans ces cas-là il y a des élèves qui s'y retrouvent pas du tout (l. 35-49, p. 8 et l. 1-21, p. 9, entretien A).

- (1) L'enseignante fait référence à la manière de travailler la Terre en aplat, tout est «réguleux». C'est une référence indirecte à Tàpies qui ne travaille pas en aplat mais au contraire avec des touches empâtées. De plus, elle explique également que la planète ne ressort pas assez, il manque à nouveau des contrastes de couleurs pour permettre à cette planète de sortir du fond du tableau. Cela peut être une référence à Chagall et à ses contrastes de couleurs.
- (2) L'enseignante fait référence au support du tableau, le plexiglas, qui offre de multiples possibilités qui n'ont pas été exploitées par l'élève. Elle fait référence à la transparence du support qui aurait permis de jouer avec celle-ci, soit de travailler des contrastes avec la matière grâce à la transparence. Ici elle se réfère donc à la forme artistique de Tàpies qui joue avec la matière et ses contrastes.

Référence artistique	Références artistiques de l'enseignante
Illustration du globe terrestre Référence à la forme artistique de l'impressionnisme: Corot	Référence indirecte à la forme artistique de Chagall à 1 reprise  Référence indirecte à la forme artistique de Tàpies à 2 reprises

## Travail numéro 10

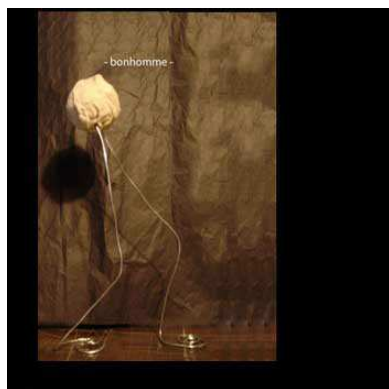


### Description:

**La forme:** Le travail de l'élève ici quitte la 2D pour aller vers la 3D. L'élève a utilisé différents matériaux de couleur blanche qu'il a assemblés pour former une sphère entourée d'une bande par son milieu. Le tout a été collé ensemble à l'aide de papier adhésif.

**Interprétation:** L'élève a représenté la planète Terre ainsi que le ciel (la bande blanche qui l'entoure). Le tout est blanc car, comme tout a été passé à la machine à laver, il ne reste plus rien.

**Référence artistique:** Pour ce travail, il peut être directement lié à l'art du papier,



ou à la sculpture du papier. En effet, certains artistes travaillent et réalisent des montages uniquement en papier. Pour aller plus loin, nous avons trouvé un artiste, Alric, qui travaille avec des assemblages de matières. L'œuvre que nous présentons ici s'intitule «Bonhomme» (2006): tout comme le travail de l'élève, l'artiste a utilisé du papier pour créer la tête du bonhomme. La forme est ainsi la même que celle de la planète de l'élève. L'artiste va plus loin en assemblant également des matériaux comme le fer et de la terre cuite. L'élève, quant à lui, a utilisé uniquement du papier et de la bande adhésive. Toutefois,

nous retrouvons dans la forme artistique d'Alric la forme en 3D, l'assemblage d'éléments ainsi que la construction en papier.

### Description de l'enseignante:

Alors voilà, celui-là, c'est assez... ben voilà, elle a passé dans la machine à laver. Il a représenté le ciel par la bande qui est autour, et voilà, ben y a plus rien. Parce qu'elle a passé à la machine à laver!

Donc elle est blanche. Alors je l'aime bien, je l'aime bien parce qu'on a passé à la 3D (1). Normalement, en Arts visuels on est pas censé y être, mais moi je pense que si, effectivement, on est dans l'expression plastique, et à un moment donné voilà, du moment qu'ils étaient totalement libres... ce que je trouve dingue, c'est le temps qu'il a mis (2)... parce que ça peut paraître fait en 5 minutes, hein, mais c'était un des derniers élèves à me rendre, vraiment à la dernière minute, ça lui a pris énormément de temps. Ça veut dire qu'avant d'arriver à ça, tout l'après-midi il a découpé, cherché, essayé, c'était un très long processus d'essai etc. pour arriver à ça. Moi je trouve que c'est très réussi. Je trouve que l'idée est bonne(3). Bon là elle a un petit peu souffert parce qu'il y en a qui ont dû jouer au foot avec... Mais je trouve que c'est très réussi. Aussi dans l'équilibre des volumes... il y a la référence à Saturne, aux anneaux de Saturne, mais qui finalement ne dérange pas... Et ouais, je trouve très sympa! Heu, ce que je trouve dommage c'est que c'est collé avec du scotch (4). Donc on aurait vraiment dû essayer de faire tenir autrement. J'aurais même essayé de coudre, ou je ne sais pas, de trouver quelque chose d'original aussi... Ne pas mettre de la colle à chaud. Non, mais enfin de trouver une autre manière... ou alors d'avoir ici (le ciel) une autre matière, pour qu'on arrive à un emboîtement. Là ça aurait pu être intéressant de travailler après sur l'emboîtement. Mais ça c'est tout des choses que je me dis, maintenant, là, à partir de ce travail je pourrais ouvrir des pistes avec le groupe-classe. Mais... après il faudrait trouver pour le suspendre, ou je ne sais pas, qu'il soit piqué, pour moi il serait à suspendre. Mais je l'aime beaucoup, oui je le trouve très chouette. Pareil, ça serait mon fils qui me l'amènerait, je le garderais. En plus, c'est petit, je lui trouverais une petite place là, et c'est un petit truc que je garderais. Peut-être sur la machine à laver... dans une buanderie, pourquoi pas... Hein, moi j'en mets partout, j'ai des œuvres d'art dans mes toilettes...(rire) alors dans une buanderie, pourquoi pas. Donc pas de problèmes quoi. Ouais je trouve très chouette. Et ce qui est génial là, c'est vraiment qu'il aurait fallu filmer cet élève, tout son processus quoi. Pour arriver à ça, finalement à quelque chose de très épuré par rapport à tout ce qu'il a essayé. Alors certainement parce qu'il a été confronté à des contraintes techniques qu'il n'arrivait pas à résoudre... mais ça fait rien, à la fin ça fonctionne, pour moi ça fonctionne. Et alors, l'idée de la 3D quoi (5)! Génial! C'est cool ça ouais (l.32-50, p. 9 et l. 1-14, p. 10, entretien A).

- (1) L'enseignante fait référence au fait que ce travail est en 3D. Nous pouvons remarquer que les travaux de Tàpies offrent également une perspective de 3D avec les effets de matières, les collages qui sont en 3D et sortent ainsi du tableau en 2D. Ainsi, l'enseignante peut ici faire une référence indirecte à la forme artistique de Tàpies, soit à son travail qui est une transition entre la 2D et la 3D grâce à ses effets de volumes.
- (2) L'enseignante fait référence au temps pris par l'élève pour arriver à ce résultat. Elle met ainsi en avant le processus de l'élève et la démarche entreprise pour arriver à ce produit fini. L'enseignante a trouvé vraiment intéressant le processus de l'élève.
- (3) L'enseignante fait référence à l'idée de l'élève qu'elle trouve bonne. Nous pouvons associer l'idée de l'élève à l'utilisation du symbole: le blanc pour montrer que tout est neutre, vide, qu'il ne reste plus rien. Ainsi, l'idée de l'élève s'inspire du symbole du blanc. L'enseignante peut donc faire ici une référence indirecte à l'univers de Chagall, basé sur des symboles.
- (4) L'enseignante fait référence au papier adhésif pour assembler les éléments entre eux. Selon elle, il aurait fallu trouver une autre manière d'assemblage.
- (5) L'enseignante refait une référence à l'idée de passer à la 3D.

Référence artistique	Références artistiques de l'enseignante
L'art du papier Référence à la forme artistique d'Alric	Référence indirecte à la forme artistique de Chagall à 1 reprise  Référence indirecte à la forme artistique de Tàpies à 1 reprise

## Travail numéro 11



### *Description:*

**La forme:** Ce travail se situe à nouveau dans la 3D. L'élève a mélangé, dans un pot, différents matériaux: de la peinture pour plexiglas, du produit vaisselle, et autres. Nous retrouvons différentes couleurs: le bleu, le vert, le blanc et une couleur transparente qui semble visqueuse.

**Interprétation:** L'élève a voulu représenter le jus qui sort de la machine à laver lorsque tout a été nettoyé.

**Référence artistique:** Ce travail-ci a également la particularité d'être en 3 dimensions. Nous sortons dès lors des formes artistiques ayant trait à la peinture, pour nous référer à une forme artistique de la 3D. La particularité de ce travail, est le fait que l'élève a utilisé un objet commun, soit un pot vide, pour le transformer afin de produire un résultat final en lien avec le thème imposé. Dès lors, nous pouvons référer ce travail à la forme artistique des objets surréalistes, qui visait à associer différents objets ou matériaux hétéroclites afin d'amener le spectateur dans la surprise et le rêve. Il en est de même pour ce travail, puisque l'élève associe différents éléments et matériaux pour son produit final: un pot de verre, du produit vaisselle, différents pâtes pour plexiglas de couleur bleue et verte. Pour illustrer la forme artistique des objets surréalistes, nous avons trouvé cette œuvre de Meret «Déjeuner en fourrure» (1936). Cette œuvre représente de simples objets (tasse, cuillère et soucoupe) enveloppés de fourrure. Nous retrouvons donc l'idée d'utiliser un objet commun et de le transformer. L'élève a également utilisé cette démarche pour son travail puisqu'elle a utilisé un pot qu'elle a rempli de certaines matières.



### *Description de l'enseignante:*

Alors bon là, forcément, c'est la consécration. Cette élève-là, au départ elle avait fait un travail beaucoup plus naïf, une représentation, une peinture, où elle avait fait une corde à linge avec deux piquets, et elle avait étendu des arbres et des montagnes et des maisons et des nuages. Puisque le ciel et la terre avaient passé à la machine à laver, elle faisait le séchage. Donc l'idée était bonne, aussi comme ça assez enfantine, naïve. Par contre la représentation était très plate, un peu comme les deux premiers travaux. Et comme elle avait fini très vite, elle a commencé à errer comme ça dans la classe, et je lui ai dit «occupe-toi» (rire) genre débrouille-toi et alors je ne regrette pas du tout, quelque part, cette attitude totalement laxiste de l'enseignante qui ne donne rien à faire, puisque de cet ennui, finalement, et de ce «rien à faire» est né ça. Alors elle m'a demandé, il y avait des pots d'encre vides, «vous les jetez? vous les récupérez? je peux en prendre un?» Et elle a commencé à

faire ce «michui» quoi. Donc elle a fabriqué un jus, dans lequel elle a mis du produit vaisselle, pour que quand on secoue ça fasse de la mousse et que ça soit les nuages; elle a utilisé les produits de ceux qui ont travaillé sur le plexiglas. Donc ce sont des espèces de pâtes pour le verre, mais qui sont translucides. Et elle les a travaillées comme ça tout autour avec la spatule(1), pour montrer les restes de la végétation et les restes de la planète Terre. Et, quand on secoue, alors elle le secoue, et il y a les taches qui apparaissent et elle dit «Voilà, c'est ce qui sort de la machine!» Finalement c'est le jus qui sort de la machine. Alors, bon là, je trouve que c'est... moi je trouve ça génial! Je trouve l'idée géniale, et tout ce qu'elle a mis, tout ce qu'elle a assemblé, comme ça, comme matière, comme idée, totale quoi(2). Je veux dire, là ça devient presque quelque chose de conceptuel(3). On est là quoi, avec une élève... et elle, elle est en 5<sup>e</sup> primaire, elle a 11 ans, elle a encore une année avec moi... Ouais, je suis ravie. Alors là, grand défi, elle avait deux choses. Et elle me dit «Oui, mais sur quoi vous allez mettre la note?» et je lui dis «Voilà, pour l'évaluation tu dois présenter une seule chose, et tu dois la présenter. Tu dois faire toi une présentation orale, c'est à toi de choisir.» Donc là, il fallait vraiment que je m'attache les mains pour ne pas l'influencer dans son choix, pour que ce soit elle qui choisisse. Vraiment je me disais «Pourvu qu'elle choisisse ça, pourvu qu'elle choisisse l'audace!» Parce que finalement c'est vraiment ça quoi, c'est l'audace!(4) Donc elle a choisi ça, elle l'a présenté, et pis là, le sommet quoi, parce que en plus quand elle l'a présenté, elle l'a présenté avec celui-là (dessin 10), et elle dit «Ben voilà, finalement on peut les mettre ensemble. Ça c'est ce qui sort d'un côté (dessin 10) et ça c'est ce qui sort de l'autre (dessin 11)». Donc voilà, je trouve top, en plus il y a le lien avec les autres œuvres. Ouais c'est vraiment quelqu'un... si je me dis hein, par rapport aux Arts visuels, c'est quelque chose où on peut affirmer son identité, dire quelque chose de soi et dire quelque chose de soi par rapport aux autres, par rapport au monde, elle se place là, par rapport aux autres, et par rapport au travail des autres, aux œuvres des autres(5). Ouais, c'est... c'est des grands moments de la vie! Chercheur: Disons que le travail, l'expression de l'élève, il est là... Enseignante: Complètement, complètement. Sous toutes les formes. Et pis en même temps, c'est un petit objet sympathique(6), je veux dire, oui c'est quelque chose qu'on garde. On pourrait travailler encore un tout petit peu là, le bouchon, pour le rendre encore plus objet. Et c'est quelque chose qu'on peut tenir dans sa salle de bains, à côté de son parfum. Mais c'est vraiment quelque chose qu'on peut conserver. Passer quelque temps pour le secouer, pour qu'il fasse de la mousse. Voilà quoi. C'est, donc ouais, ça c'est génial (l. 19-50, p.10 et l. 1-14, p.11, entretien A).

- (1) L'enseignante fait référence à la matière utilisée par l'élève (les pâtes translucides pour le verre) ainsi que la manière de travailler cette matière (la spatule). Il s'agit ici d'une référence indirecte à la forme artistique de Tàpies, de par ce travail avec la matière et avec un outil propre à celle-ci: la spatule. En effet, dès que nous travaillons à l'aide d'une spatule, cela met tout de suite en évidence une touche empâtée, du fait que la spatule est spécialement conçue pour travailler la matière.
- (2) L'enseignante fait référence à nouveau à ce mélange de matières utilisé pour réaliser l'objet. Il s'agit d'une référence à la forme artistique de Tàpies et à son jeu de matière.
- (3) L'enseignante parle de la forme globale du travail de l'élève et elle fait référence à la forme artistique de l'art conceptuel.
- (4) L'enseignante explique que pour elle ce travail implique une certaine audace de l'élève. Une audace que nous pourrions retrouver chez plusieurs artistes et plusieurs courants artistiques, du fait que l'art, lorsqu'il est innovateur par rapport à l'époque dans laquelle il s'inscrit, est souvent audacieux.
- (5) L'enseignante fait part ici de sa vision des Arts visuels: l'affirmation de l'identité, dire quelque chose de soi par rapport à soi, par rapport aux autres et par rapport au monde. Elle explique ainsi que le travail de l'élève se situe vraiment dans une démarche propre aux Arts visuels.
- (6) L'enseignante parle de la forme du travail de l'élève, «un petit objet sympathique». Cette forme se réfère ainsi à nouveau à l'art conceptuel.



Référence artistique	Références artistiques de l'enseignante
Référence à la forme artistique des objets surréalistes: Meret Oppenheim	Référence indirecte à la forme artistique de Chagall à 0 reprise  Référence indirecte à la forme artistique de Tàpies à 2 reprises  Référence directe à l'art conceptuel à 2 reprises

## Travail numéro 12



### Description:

**La forme:** Nous pouvons voir sur ce tableau un rond encerclé par une bande circulaire. Ces deux formes sont travaillées avec un mélange de couleurs de tonalité bleue et verte. L'élève a également joué avec le blanc de la feuille, qu'il laisse transparaître par endroits. Le rond du centre, qui représente la Terre, est travaillé avec des matières épaisses (de la peinture pour plexiglas). Cette matière a été craquelée et offre ainsi un relief au tableau. De plus, l'élève a également inséré des paillettes dans son mélange de couleurs. L'ensemble est disposé sur un fond noir parsemé de petites croix blanches de même forme qui se répètent sur la totalité du fond.

**Interprétation:** Nous ne connaissons pas l'idée de l'élève pour ce travail, en lien avec le thème. Dès lors, nous interpréterions son travail ainsi: du fait que tout a passé dans la machine à laver, les couleurs des différents éléments se sont mélangées, d'où ce mélange du vert et du bleu sur l'ensemble des éléments. De plus, la matière de la Terre a craquelé au lavage.



**Référence artistique:** Pour ce travail, nous pouvons remarquer plusieurs références artistiques. Nous en avons choisi deux: une se rapportant plus à l'image du travail, l'autre se rapportant à la touche picturale du travail. En ce qui concerne l'image du travail, soit la Terre avec les étoiles dans le fond, nous pouvons nous référer à des photographiques par satellites de la planète Terre. En effet, si nous prenons le poster illustré ici, nous pouvons remarquer l'illustration de la Terre avec ses différents bleus et son blanc. Nous retrouvons chez l'élève différents bleus, ainsi qu'en plus un vert. Il a également joué avec le blanc de la feuille. Sur l'affiche nous voyons également en arrière-plan les étoiles qui parsèment l'univers. Nous retrouvons ces étoiles blanches sur le fond noir du travail de l'élève. En ce qui concerne la touche du travail de l'élève, nous avons soulevé une touche empâtée, un contraste entre les matières. Nous retrouvons ces contrastes chez les artistes contemporains qui font ce



travail avec la matière. Nous pouvons d'ailleurs retrouver ces contrastes chez Tàpies, qui joue avec le blanc de ses toiles mais également avec le relief des matières et des collages qu'il effectue. Ainsi, pour ce travail, nous le lierions avec la photographie de la planète Terre tout en y ajoutant la touche empâtée de Tàpies.

### ***Description de l'enseignante:***

Alors celui-là... C'est un élève, aussi qui a «patchoqué»...(1) Alors là, c'est un élève qui a passé toute l'après-midi, ça lui a pris beaucoup de temps, à refaire de la «cuccine», à de nouveau être en expérimentation. Et comme il a vu les produits qu'utilisaient les enfants sur le plexiglas... alors c'est souvent marrant de voir qu'un produit, ça peut être une incitation très forte, hein, pour un enfant «Ah j'ai jamais vu, je ne connais pas....», lui il a trouvé ces pâtes absolument géniales. En se baladant il a dû en plus tomber sur des paillettes... et il m'a fait une espèce de «cuccine», et il est arrivé, totalement par hasard, à un effet de craquelé... et heu...(2) mais par contre il était dans une très belle gamme de couleurs, qui allaient très bien ensemble comme ça...(3) et l'effet de craquelé vraiment super. Et après il a commencé à découper dedans, très «cochon» comme ça, il a collé sur une feuille, il avait fait une espèce de truc autour... Mais, il y avait la matière, vraiment il y avait quelque chose, de super(4). Donc je lui ai laissé présenter. Et l'effet que ça produit là, c'est qu'on dirait que c'est une vue aérienne de la Terre, et qu'on voit la 3D(5), qu'on voit les vallées creusées, les montagnes, et on a l'impression de voir ça en fait. Et je me suis dit, moi je l'ai vu, mais lui c'était un hasard, il n'a pas fait ça intentionnellement, est-ce qu'il le verra? Parce qu'en fait, s'il est malin, il peut très bien, même si c'est un hasard, à partir du moment où il le voit, de dire «Et bien c'est ça!» Pour moi, il y a pas de souci, du moment qu'il a fait la relation. Mais il ne l'a pas faite... Par contre, heu, sa présentation était très bonne... Mais, c'était tellement «cochon», que je lui ai proposé, je lui ai dit «Ecoute, on va faire une mise en valeur, on va essayer». Alors lui il avait déjà découpé, hein, il y a une rondelle, et il y a un anneau, et un cercle, et alors je lui ai proposé de mettre des bouchons dessous pour surélever(6). Comme ça on va créer un effet de profondeur entre l'anneau... Parce que ça c'est la Terre, et ça c'est le ciel autour... donc. Alors voilà, ça donnait un effet comme ça. Alors on a essayé les deux, on a essayé de voir lequel était le mieux de surélever, et puis on a aussi remis dans un autre format carré, un format carré, un fond noir... Il avait vraiment du cheni autour, donc on a redécoupé, et là, il a mis quelques étoiles pour montrer que c'était la prolongation du ciel. Du coup c'est devenu aussi... un carré dans du A4, là, c'est devenu un petit tableau sympa. Moi j'aime beaucoup... j'aime beaucoup les couleurs, heu, et j'aime cet effet de matière, superbe quoi (7)! et pis, j'aime bien les trucs un peu «trash», et là il y a cet effet un peu cassé, «trasheux»(8), machin... et j'aime bien les paillettes! (rire). Et ça brillait comme ça, j'aimais bien aussi ce côté un peu brillant(9)... et puis, bon ben j'ai travaillé avec lui cette mise en scène, qui donc forcément me plaît bien... Chercheur: Et là l'idée donc de la machine à laver, c'était...? Enseignante: Ah! Et ben, je n'en sais rien... Je sais plus comment il m'a expliqué ça! Chercheur: Alors pour vous personnellement, quel est le lien? Enseignante: Alors pour moi le lien c'est qu'on voit que tout est mélangé. Et donc tout a passé à la machine à laver, donc la Terre elle a craquelé, parce qu'elle est plus épaisse, le ciel, lui, il est resté aérien, plus vaporeux; par contre ben ils se sont mélangés, donc il y a beaucoup... ben il y a du vert qui est venu dans le ciel, la matière craquelée dans la Terre, pour moi ça fonctionne (l. 18-49, p. 11 et l. 1-10, p. 12, entretien A).

- (1) L'enseignante fait référence à l'effet «patchoqué» du travail de l'élève, soit à l'effet de matière que nous retrouvons dans le dessin de l'élève. Elle fait ainsi une référence à la former artistique de Tàpies qui utilise également ces effets de matières. D'ailleurs, lorsque l'enseignante nous a parlé de son intérêt pour cet artiste, elle a également utilisé ce terme: «patchoquer».
- (2) L'enseignante fait référence à la «cuccine» travaillée par l'élève, soit le mélange des couleurs, des matières et au fait qu'il est arrivé à cet effet de craquelé avec la matière. Ici encore nous pouvons voir une référence à Tàpies, du fait tout d'abord de l'utilisation de la matière, mais également du rendu du craquelé qui amène une dimension de structure au tableau, un relief.

- (3) L'enseignante fait référence à la gamme de couleurs utilisée par l'élève. Cette gamme reprend principalement deux couleurs vives: le vert et le bleu. Elle fait ainsi référence à la forme artistique de Chagall et à l'utilisation de couleurs vives.
- (4) L'enseignante fait à nouveau référence à cette matière, soit à Tàpies.
- (5) L'enseignante fait référence à l'effet du craquelé et au fait que ça amène une vision en 3D sur ce travail en 2D. Nous retrouvons ici l'effet de texture produit par Tàpies et le fait que certaines de ses œuvres donnent un aspect de relief par ses collages et ses associations de matières, soit un effet de 3D également.
- (6) L'enseignante explique qu'elle a aidé l'élève dans la composition finale de son travail, et que pour ce faire elle a utilisé un bouchon qu'elle a collé sous la bande circulaire qui entoure la Terre. Ceci provoquait ainsi un effet de profondeur au tableau, mais également à nouveau un effet de 3D, que nous retrouvons chez Tàpies.
- (7) L'enseignante fait à nouveau référence aux couleurs vives qu'elle apprécie, soit elle se réfère à nouveau indirectement à la forme artistique de Chagall; mais elle se réfère également à la matière présente dans le travail de l'élève, soit elle fait à nouveau référence à la forme artistique de Tàpies.
- (8) L'enseignante fait référence à une autre forme artistique qu'elle aime, soit une forme qui est «trash». Cet effet ressort dans le travail de l'élève par l'apport du craquelé.
- (9) L'enseignante fait référence aux paillettes que l'élève a mélangées aux couleurs de base et à l'effet brillant que cela produit.

Référence artistique	Références artistiques de l'enseignante
Photographie Référence à la forme artistique de Tàpies	Référence indirecte à la forme artistique de Chagall à 2 reprises  Référence indirecte à la forme artistique de Tàpies à 6 reprises  Référence directe à une forme artistique «trash» à 1 reprise

### 3.1.3 Résumé de l'analyse

Finalement, notre analyse permet de mettre en évidence plusieurs éléments:

#### Les références artistiques de l'enseignante:

Nous pouvons remarquer que, lors de la réception des travaux des élèves, l'enseignante a pu faire des références directes ou indirectes à certaines formes artistiques. Nous relevons ici la totalité de ces références:

Références à la forme artistique de Chagall	Références à la forme artistique de Tàpies	Références à d'autres formes artistiques
A 29 reprises	A 36 reprises	A 4 reprises

#### L'évaluation subjective des travaux par l'enseignante:

Nous avons également pu remarquer que certains tableaux plaisaient à l'enseignante et d'autres moins:

Travaux auxquels l'enseignante adhère	Travaux auxquels l'enseignante n'adhère pas	Travaux neutres
Travaux numéros: 3, 4, 6, 10, 11, 12	Travaux numéros: 1, 2, 5, 8, 9	Travail numéro 7

Sur les 12 travaux des élèves, nous pouvons relever que l'enseignante adhère à 6 travaux, qu'elle dit «aimer», 1 des travaux est neutre, c'est-à-dire qu'elle l'aime sur certains points et elle ne l'aime pas sur d'autres points, et 5 travaux ne lui plaisent pas particulièrement.

*Parallèle entre les références positives de l'enseignante sur les travaux auxquels elle adhère et la forme artistique de Tàpies et Chagall:*

Nous aimerions maintenant revenir sur les tableaux auxquels l'enseignante adhérerait afin de mettre en relation les références positives de l'enseignante et le lien avec les formes artistiques de Chagall et Tàpies.

**Travail numéro 3:**

L'enseignante dit clairement que ce travail lui plaît. Elle met surtout en avant les éléments suivants:

- Le contraste chaud/froid des couleurs: cet élément est une des caractéristiques principales de la forme artistique de Chagall.
- La matière présente dans le travail: cet élément est une caractéristique de la forme artistique de Tàpies.
- Le rapport aux mots: l'enseignante décrit l'univers de Chagall comme un univers poétique, soit nous retrouvons cet aspect des mots. De plus, Tàpies intègre souvent dans ses œuvres des mots, des chiffres ou des signes sous forme graphique.

**Travail numéro 4:**

L'enseignante dit également aimer ce travail, de par les éléments suivants:

- L'effet de mouvement qui donne de la vie au travail: ce mouvement est également présent dans certaines œuvres de Chagall, de par son univers onirique qui laisse place à toute fantaisie.
- Le contraste d'empâté et de dilué: Tàpies utilise énormément ces contrastes de matière dans ses œuvres.
- L'effet de matière: Tàpies intègre également des matériaux dans ses œuvres pour donner un effet de matière.

**Travail numéro 6:**

Les éléments qui plaisent particulièrement à l'enseignante sur ce travail sont:

- L'atmosphère chaleureuse du tableau: cette atmosphère est liée à l'utilisation d'une couleur chaude pour le sable et d'une couleur froide pour les flocons. Nous retrouvons ainsi les références du contraste de couleur chaud/froid de Chagall.
- L'effet de matière: nous retrouvons cet effet de matière chez Tàpies.

**Travail numéro 10:**

Les éléments qui plaisent à l'enseignante sur ce travail sont:

- Le passage à la 3D: Tàpies intègre des éléments dans ses œuvres qui font que le tableau en deux dimensions laisse apparaître des surfaces en trois dimensions.
- L'idée de l'élève: son idée est basée sur le symbole du blanc qui laisse comprendre que tout est pur, propre, lavé. Chagall utilise souvent l'aspect

symbolique dans ses œuvres. Nous retrouvons ainsi l'univers de Chagall dans les références positives de l'enseignante.

#### **Travail numéro 11:**

Les références positives qui ressortent des propos de l'enseignante sont:

- L'assemblage des matières: nous retrouvons la forme artistique de Tàpies de par ces effets de matière.
- La forme d'un objet: cette référence positive ne s'applique ni à la forme artistique de Chagall, ni à celle de Tàpies.

#### **Travail numéro 12:**

Les références positives mises en évidence par l'enseignante pour ce travail sont:

- Les couleurs vives: nous retrouvons la forme artistique de Chagall avec ses couleurs vives.
- L'effet de matière: nous retrouvons l'utilisation de la matière de Tàpies.
- L'effet de 3D de par la structure des matières: Nous retrouvons l'intégration de matériau dans les œuvres de Tàpies qui donne un effet en trois dimensions à ses toiles.

Pour simplifier la compréhension, nous relevons maintenant dans un tableau les différents travaux auxquels adhère l'enseignante et nous montrons pour chacun si l'enseignante se réfère à la forme artistique de Chagall ou de Tàpies dans ses évaluations positives des travaux:

<b>Travail numéro:</b>	<b>Nombre de références à Chagall:</b>	<b>Nombre de références à Tàpies:</b>
3	2	2
4	1	2
6	1	1
10	1	1
11	0	2
12	1	2

Ainsi, nous pouvons remarquer que dans tous les travaux auxquels l'enseignante adhère, des éléments de la forme artistique, soit de Chagall, soit de Tàpies, se retrouvent dans ceux-ci.

### ***3.2 Interprétation des données***

Afin de pouvoir interpréter les résultats de notre analyse, nous allons maintenant tenter de répondre aux questions opérationnelles formulées lors de notre questionnement.

#### ***1. Quelles sont les formes auxquelles adhère l'enseignant?***

Nous avons pu constater que l'enseignante interrogée adhérerait plus particulièrement à deux formes artistiques distinctes: celle de Chagall ainsi que celle de Tàpies. Elle l'a formulé de manière claire et précise, et il ne faisait aucun doute pour elle que ces deux artistes faisaient partie de ses coups de cœur. Nous pouvons maintenant lier ces formes artistiques aux trois notions de la forme selon Vygotski (1925/2005): la forme externe, la forme interne et le contenu.

En ce qui concerne son intérêt pour Chagall, l'enseignante insistait sur deux notions: son utilisation des couleurs et des contrastes et son univers poétique. Lorsque l'enseignante parle des couleurs de Chagall, elle se situe à un niveau d'observation de la forme externe de l'œuvre de l'artiste, puisqu'elle s'intéresse au matériau présent dans le tableau. Dès le moment où l'enseignante s'intéresse aux contrastes présents dans les

œuvres de Chagall, alors elle passe d'une observation externe de l'œuvre à une observation interne, du fait qu'elle observe les relations entre les différentes couleurs et dès lors la représentation de ces couleurs. Finalement, lorsque l'enseignante parle de l'univers poétique de Chagall, elle se situe dans le contenu de l'œuvre, soit dans l'idée véhiculée par l'artiste. En effet, lorsque l'enseignante disait aimer l'univers poétique de Chagall, elle a également parlé de la vision du couple de l'artiste. Dès lors, cette vision du couple est bien l'idée qu'a l'artiste du couple et qu'il représente dans le contenu de son œuvre.

Nous pouvons lier l'intérêt de l'enseignante pour Tàpies de la même manière. Cependant, lorsque l'enseignante expliquait son intérêt pour la forme de Tàpies, elle a surtout mis en avant la forme externe de Tàpies, du fait qu'elle a insisté sur son travail de la matière et sur l'intégration de textile ou tout autre matériau. Ainsi, en ce qui concerne l'observation de cette forme artistique, l'enseignante adhère surtout à la forme externe de celle-ci, étant donné qu'elle ne fait aucunement référence à la forme interne ou au contenu des œuvres de Tàpies.

Ayant ainsi démontré que l'enseignante adhérait à ces formes artistiques définies et plus particulièrement à certaines notions de ces formes, nous pouvons maintenant lier cette adhésion de la forme à l'émotion suscitée par celle-ci. Pour Guyau (2001) il existe deux formes d'émotions qui, ensemble, forment le sentiment artistique: l'émotion esthétique et l'émotion artistique. En effet, nous avons vu qu'un individu peut ressentir une *émotion esthétique* face à l'art uniquement s'il peut lier une œuvre à un domaine humain et social. En ce qui concerne l'enseignante que nous avons interrogée, elle a pu nous expliquer que son rapport à Chagall allait plus loin que simplement aimer l'image, puisqu'elle disait «aimer sa vision du couple», pour reprendre ses termes: «J'adore sa vision du mariage, sa vision de la relation du couple, donc, heu, c'est aussi très lié à ce que je vis personnellement» (l. 40-42, p. 2, entretien A). Nous remarquons ainsi que si Chagall fait naître une émotion chez cette enseignante, c'est bien parce qu'elle lie l'univers des œuvres de celui-ci à sa vie personnelle, soit à un domaine humain et social. L'amour ou une vision du couple est en effet un thème humain mais également social du fait que chaque individu peut avoir sa propre vision de l'amour ou de la vie de couple, mais que nous pouvons retrouver plusieurs personnes ayant une même vision. En effet, le mariage n'est-il pas déjà un thème qui a été créé par une société donnée? De plus, si l'enseignante éprouvait une émotion esthétique en ce qui concerne l'art de Chagall, elle éprouvait également une *émotion artistique* pour ses œuvres. Guyau (2001) définissait cette émotion esthétique comme «une émotion sociale que nous fait éprouver une vie analogue à la nôtre et rapprochée de la nôtre par l'artiste» (p. 34). Si l'enseignante explique que l'univers de Chagall lui plaît du fait que cela est lié à ce qu'elle vit, alors cela est bien du fait que le contenu des œuvres de Chagall lui permet de créer un lien entre l'idée véhiculée par l'œuvre et sa vie personnelle. L'intérêt de l'enseignante pour Chagall est ainsi bien en lien avec une émotion esthétique et artistique qui sont suscitées toutes deux plus particulièrement par le contenu des œuvres de celui-ci et ce du fait que ses contenus ont une résonance sociale pour l'enseignante puisqu'elle peut les lier avec son vécu.

En ce qui concerne l'émotion suscitée par les œuvres de Tàpies, l'enseignante, comme nous l'avons déjà précisé, se situe plus sur la forme externe des œuvres de l'artiste. Cependant, nous pouvons expliquer l'*émotion esthétique* suscitée par cette forme externe grâce à l'émotion sympathique. En effet, Guyau (2001) expliquait également que pour éprouver une émotion esthétique, il faut tout d'abord éprouver une émotion sympathique envers l'œuvre. Afin d'éprouver cette émotion sympathique, un individu essaiera d'anthropomorphiser les éléments de l'œuvre en leur donnant ainsi un côté humain. Lorsque l'enseignante parlait de son intérêt pour Tàpies ainsi que pour la matière, elle liait en effet cette matière à l'artiste, soit à l'individu derrière la toile. Elle expliquait ainsi:

«Moi c'est Tàpies... et puis toutes ces œuvres qui ont des techniques mixtes, où les gens mettent n'importe quoi dedans, où l'artiste met un bout de fil de fer avec un bout de tissu...» (l. 18-20, p. 12, entretien A). Ainsi, lorsqu'elle observe une œuvre où elle apprécie la forme externe de celle-ci, l'enseignante l'associe à son créateur, à la personne qui a créé cette œuvre. Dès lors, nous pouvons remarquer que, de ce point de vue-ci, l'enseignante peut ressentir une émotion esthétique, du fait qu'elle peut personnifier l'œuvre grâce à un acte intellectuel qui lui permet de concevoir l'œuvre sur un type humain. L'œuvre n'est plus simplement un tableau sur lequel sont disposées de la matière et des couleurs, mais l'œuvre devient la création d'une personne, d'un individu à part entière. Et c'est par cette personnification du tableau que l'enseignante ressent une émotion esthétique face à l'œuvre de l'artiste. De plus, Guyau (2001) identifiait également *l'émotion artistique* sous trois éléments: le plaisir intellectuel, le plaisir de sympathiser avec l'auteur et le plaisir de sympathiser avec les êtres représentés par l'artiste. En ce qui concerne dès lors l'enseignante et l'émotion artistique soulevée par les œuvres de Tàpies, nous pouvons remarquer qu'elle se situe au niveau du plaisir de sympathiser avec l'auteur de l'œuvre d'art, puisqu'elle se l'imagine intégrant des morceaux de tissus à ses toiles ou utilisant la matière qui lui permet d'élaborer ses œuvres. L'enseignante ressent ainsi non seulement *une émotion esthétique* envers la forme artistique de Tàpies mais également *une émotion artistique* de par cette sympathie pour l'artiste et son moment de création.

Nous pouvons maintenant revenir sur notre hypothèse de départ qui était la suivante: *Un enseignant, dans le domaine des Arts visuels, adhère à une ou plusieurs formes artistiques plus particulièrement qu'à d'autres, et ce en raison du sentiment artistique suscité par ces formes qui permet à l'enseignant de les lier à un domaine humain et social.*

Nous pouvons affirmer notre hypothèse de départ, puisque nous pouvons en effet remarquer que l'enseignante adhère plus particulièrement à deux formes artistiques, celles de Chagall et de Tàpies, et ce grâce aux différents liens qu'elle peut faire entre l'artiste et sa toile ou entre le contenu des œuvres et sa vie personnelle. De ce fait, le sentiment artistique suscité par ces formes artistiques, comprenant l'émotion esthétique et artistique, provient des liens que l'enseignante peut faire entre celles-ci et un domaine humain et social.

## *2. A quelle forme l'enseignant fait-il appel lors de la réception des travaux d'élèves?*

Nous avons pu soulever dans notre analyse que l'enseignante, lorsqu'elle décrivait les travaux des élèves, faisait des références directes ou indirectes aux formes artistiques de Chagall et Tàpies, soit aux deux formes auxquelles elle adhère. Si l'enseignante se référait directement, pour certains travaux, à d'autres formes artistiques, il faut noter que ces références étaient minimales (soit de 4 références à d'autres formes artistiques, pour un total de 69 références à des formes artistiques reconnues). Etant donné que ces références avaient lieu lors de la réception des travaux, nous aimerions maintenant lier celles-ci au concept de réception d'une œuvre d'art.

Dans un premier temps, nous avons vu qu'une œuvre d'art met en avant deux protagonistes: l'artiste et le public de l'œuvre. Dans notre contexte, l'artiste était ainsi l'élève, créateur de l'œuvre, et le public était l'enseignante, qui réceptionnait les œuvres. L'élève créait son œuvre pour l'enseignante, dans un contexte donné, étant donné qu'il savait que c'est elle qui serait son public. Nous pouvons dès lors reprendre le fait que l'enseignante avait un rôle de réceptrice de l'œuvre, et que ce rôle est important, étant donné que Francastel (1965) expliquait: «C'est eux (les récepteurs de l'œuvre) qui permettent à l'artiste de vivre, c'est à eux que l'artiste s'adresse souvent directement» (p.



33). Ainsi, l'élève s'adressait bien à l'enseignante lorsqu'il créait, étant donné que c'est celle-ci qui lui a donné le contexte dans lequel il devait créer et que c'est également à celle-ci que par la suite il devait présenter son travail afin de justifier sa représentation de la thématique imposée. Ainsi, le rôle de l'enseignante dans un deuxième temps est de recevoir les œuvres des élèves. Étant donné que son rôle, dans un premier temps, était d'offrir aux élèves le contexte de création. Il apparaît dès lors le fait que l'enseignante, pour réceptionner les travaux des élèves, devait également réceptionner le langage figuratif de ces œuvres.

En effet, nous pouvons rappeler ici le fait que l'élève devait créer une œuvre d'art en lien avec le thème imposé. C'est donc l'élève qui devait choisir le message qu'il souhaitait faire passer par son travail. Il n'avait pas le choix du sujet de celui-ci, celui-ci étant déjà fixé, mais il pouvait choisir les techniques, les différents matériaux qu'il voulait utiliser pour arriver à faire passer son message. Nous reprenons ici les éléments du concept de création d'une œuvre d'art, qui, selon Francastel (1970) implique différents choix de la part de l'artiste, soit de la part de l'élève. Et si l'élève pouvait choisir le message de son travail, soit comment il interprète le fait que le ciel et la terre sont passés à la machine à laver, alors, grâce à sa création, il tentait de communiquer sa pensée à l'enseignante. En effet, Francastel (1965) expliquait le fait qu'un artiste tente de communiquer sa pensée à son entourage social. Ici, l'entourage premier est bien l'enseignante, puisque c'est elle d'abord qui réceptionnera le travail de l'élève. Toutefois, par la suite, l'entourage social proche de l'élève réceptionnera également son travail (nous pensons ici à la famille, aux amis, aux proches de l'élève). Mais l'élève tente toujours de traduire sa pensée par le langage figuratif qu'est l'œuvre d'art. Dès lors, l'enseignante doit pouvoir réceptionner ce langage.

Nous l'avons vu, la réception du langage figuratif n'est pas des plus évidentes. Mais, rappelons-le, Francastel (1965) montrait également que la réception de ce langage ne restait pas pour autant l'enjeu d'un public limité. Dès lors, l'enseignante peut très bien réceptionner le langage figuratif de l'élève. Pour pouvoir réceptionner les travaux des élèves, l'enseignante est donc passée par une observation et une interprétation de ceux-ci. Le premier temps est donc l'observation de l'œuvre et plus particulièrement l'observation de la forme, soit les couleurs, les traits, l'objet de l'œuvre, tout ce que l'enseignante peut voir du premier coup d'œil dans les travaux des élèves. Nous avons pu remarquer, dans notre analyse, que l'enseignante observait bien cette forme, étant donné qu'à chaque fois elle parlait soit des formes simplifiées de certains travaux, soit des couleurs utilisées, etc. Mais nous l'avons vu, il est rare qu'un individu, lors de sa réception d'une œuvre d'art, s'arrête à la forme de celle-ci. Et il en est bien ainsi, puisque, pour Francastel (1965), il serait bien décevant que nous en restions à une simple observation de la forme. Dès lors, si l'enseignante s'intéressait à la forme du travail d'un élève, elle y ajoutait également sa propre interprétation, que ce soit une interprétation de la forme ou également du contenu de l'œuvre. Il apparaît dès lors la notion de subjectivité lors de la réception d'une œuvre. Si nous pouvons en effet parler de subjectivité lors de l'interprétation, c'est du fait que lorsque nous observons une œuvre d'art, nous nous projetons personnellement dans celle-ci (Vygotski, 1925/ 2005).

Et cette subjectivité ressort lors de notre analyse, étant donné que lors de l'interprétation de la forme des travaux d'élèves, l'enseignante faisait plusieurs références aux formes artistiques de Tàpies ou de Chagall. Si celle-ci se référait à ces formes artistiques, cela s'explique par le fait que le spectateur d'une œuvre voit celle-ci avec ses propres yeux, et dès lors il est influencé par des idées, des concepts, des valeurs propres à une société donnée lorsqu'il observe une œuvre d'art.

Nous avons également pu voir que, dans notre lien entre les œuvres des élèves et des formes artistiques reconnues, nous n'avions pas forcément les mêmes références que l'enseignante. En effet, nous avons constaté que les travaux numéros 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10 et 11 semblent plus proches d'autres formes que celles de Chagall et Tàpies. Lors de nos analyses nous tentions de retrouver les formes artistiques les plus proches des travaux des élèves sans tenir compte de nos références personnelles. L'enseignante, quant à elle, ne restait pas simplement à une observation de la forme des travaux, mais interprétait bien les travaux avec un regard personnel, témoin autant de ses idées que de la société artistique à laquelle elle adhère. Par contre, lors de notre analyse des travaux des élèves, nous avons tenté au contraire de retrouver les références de l'élève, celles qu'il a pu prendre dans une société artistique à laquelle il adhère. L'enseignante, même si elle n'émettait pas un jugement dénigrant pour l'élève, n'a pas recherché ni pris en considération les formes de référence propres à l'élève. Nous pouvons conclure que ces formes artistiques de référence prenaient en quelque sorte le dessus, ce qui implique un manque d'ouverture lors de la réception des œuvres des élèves. En effet, Francastel (1970) explique:

En fait, ce n'est pas en multipliant les références à des éléments situés dans le domaine physique qui nous entoure qu'on peut approfondir l'analyse d'une œuvre d'art quelle qu'elle soit. Il faut, au contraire, la situer par rapport aux systèmes de valeurs qui règnent dans un milieu donné (p. 95).

L'enseignante n'a pas pris en considération le système de valeurs sur lequel se basait l'élève pour créer son œuvre, soit la société à laquelle adhérerait l'élève lors de sa création. L'enseignante s'est basée uniquement sur sa propre société pour réceptionner les travaux des élèves, soit sur les caractéristiques des formes artistiques de Chagall et de Tàpies.

La société par laquelle est influencée l'enseignante lorsqu'elle observe les travaux des élèves est donc la société présente dans les formes artistiques de Tàpies et de Chagall. En effet, étant donné que nous avons vu que l'art est social, qu'il véhicule des formes en lien avec une société, l'enseignante, lorsqu'elle adhère aux formes artistiques de Tàpies et de Chagall, accepte également cet aspect social des œuvres. Dès lors, étant donné que l'enseignante adhère plus particulièrement à ces deux formes artistiques, elle est influencée par ces formes lorsqu'elle réceptionne les travaux des élèves, dans le sens où elle se réfère à celles-ci qu'elle connaît socialement pour observer les œuvres des élèves. Cela explique ainsi pourquoi, lorsque l'enseignante parle des travaux, elle fait des références directes ou indirectes aux formes artistiques reconnues auxquelles elle adhère. Et, dans notre analyse, nous avons pu constater que l'enseignante se réfère non seulement aux formes artistiques de Chagall et Tàpies lorsqu'elle reconnaît une forme qui s'approche de celles-ci, mais elle s'y réfère également lorsqu'une forme est en contradiction avec celles-ci. En effet, lorsque l'enseignante décrit un travail d'élève et qu'elle soulève qu'il n'y a pas de contraste dans ce travail, ce manque est en contradiction avec les formes artistiques auxquelles elle adhère, étant donné que les œuvres de Tàpies font présence de contrastes de la matière et que les œuvres de Chagall montrent des contrastes de couleur. Dès lors, non seulement l'enseignante reconnaissait les formes qu'elle apprécie dans les travaux des élèves, mais elle observait également le manque de ces formes.

Si nous revenons maintenant à notre hypothèse concernant ce point, nous supposons *qu'un enseignant ayant des préférences pour un style, un courant artistique ou un artiste particulier, il percevra avant tout les ressemblances ou différences avec ce courant ou cet artiste*. Nous pouvons ainsi affirmer cette hypothèse puisque, nous l'avons vu, l'enseignante reconnaissait dans ses observations et interprétations des travaux d'élèves, les formes de Chagall ou de Tàpies, ainsi que le manque de ces formes ou les différences d'avec celles-ci.

Nous avons ainsi pu voir qu'en effet, l'enseignante se réfère aux formes artistiques auxquelles elle adhère lorsqu'elle observe les travaux des élèves. La question qui suit dès lors et la suivante:

3. *Quelles peuvent être les influences de la forme artistique à laquelle adhère l'enseignant lors de sa perception des travaux d'élèves?*

Nous avons pu remarquer dans notre analyse que certains travaux plaisaient à l'enseignante alors que d'autres non. Nous avons également pu mettre en avant que pour toutes les œuvres des élèves qui plaisaient à l'enseignante, celle-ci retrouvait des formes analogues aux formes artistiques, soit de Chagall, soit de Tàpies. Il nous faut maintenant essayer de comprendre ce phénomène.

Dans un premier temps, il nous faut revenir au concept du sentiment artistique. En effet, nous avons vu que si une œuvre nous plaît, cela est lié à l'émotion que celle-ci rappelle en nous. Le sentiment artistique comprend deux émotions: l'émotion esthétique et l'émotion artistique. Nous allons tout d'abord nous intéresser à l'émotion esthétique et à son influence pour la réception des œuvres des élèves chez l'enseignante. L'émotion esthétique est donc l'émotion en lien avec le beau, avec le fait que nous qualifions une œuvre de belle. Si l'enseignante aime certaines œuvres des élèves, c'est bien parce qu'elle peut les qualifier de belles à ses yeux. Mais si l'enseignante peut les qualifier de belles, c'est parce que sa conscience sociale les accepte en tant que telles (Guyau, 2001).

Si l'enseignante accepte l'œuvre comme belle, c'est parce que des éléments de cette œuvre se retrouvent dans la sociabilité de l'œuvre. Etant donné que l'enseignante détermine les formes artistiques de Tàpies et de Chagall comme belles, alors tous les éléments associés à ces deux formes seront également qualifiés comme tels. En effet, les formes artistiques de ces deux artistes font partie intégrante du *nous* de l'enseignante, pour reprendre les termes de Guyau (2001), étant donné qu'elle a accepté la société présente dans les œuvres de ceux-ci. Du fait que la beauté d'une œuvre s'intellectualise grâce à la sociabilité de cette œuvre, c'est dès lors la conscience plurale de l'enseignante qui l'accepte en tant que belle. Si l'enseignante peut retrouver dans les œuvres des élèves cette sociabilité présente dans les œuvres de Tàpies ou Chagall, alors elle pourra également qualifier les œuvres des élèves comme belles. Il faut encore spécifier que nous pouvons prendre, pour la sociabilité des œuvres de Tàpies et Chagall, les différentes caractéristiques de leurs œuvres, soit les critères sur lesquels nous avons basé notre analyse. En effet, ces critères sont les éléments qui se retrouvent dans chaque œuvre de ces deux artistes, ils font partie intégrante de leurs œuvres. Et comme une œuvre d'art est sociale et reflète la société avec laquelle l'artiste a décidé de faire sympathiser le public, selon Guyau (2001), alors nous pouvons déterminer ces caractéristiques comme des éléments observables qui permettent au spectateur d'entrer dans la société choisie par les artistes. Ainsi, si l'enseignante accepte ces caractéristiques dans les œuvres de Chagall et Tàpies, elle les acceptera également chez les élèves qui reprennent une forme artistique avec certaines de ces caractéristiques. Et nous pouvons en effet constater, lors de l'analyse, que pour tous les travaux qu'aime l'enseignante, elle retrouve à chaque fois dans ceux-ci une des caractéristiques principales de la forme artistique à laquelle elle adhère, que ce soit celle de Chagall ou celle de Tàpies. Cela démontre que l'enseignante, de manière inconsciente, ramène les œuvres des élèves aux formes artistiques de départ auxquelles elle adhère.

De plus, il faut encore reprendre les termes de Guyau (2001) lorsqu'il dit: «Nous identifions le beau à l'agréable intellectuel, nous ne pouvons songer à l'identifier avec l'utile (...)» (p. 28). Si l'enseignante aime les œuvres de certains élèves, et qu'elle fait des références positives à l'égard de ces œuvres en lien avec les formes artistiques de Tàpies et

de Chagall, c'est parce qu'elle peut lier ces œuvres à un agréable intellectuel. Etant donné que les œuvres de Chagall et Tàpies ont des caractéristiques qu'elle lie à cet agréable, alors les œuvres des élèves qui reprennent ces caractéristiques peuvent également être liées à celui-ci. Dès lors, les œuvres des élèves qu'elle dit aimer résonnent dans son agréable intellectuel.

En ce qui concerne les œuvres des élèves qui ne plaisent pas à l'enseignante, nous avons pu relever dans l'analyse que la plupart de ses œuvres présentent des caractéristiques qui sont contraires aux critères des formes artistiques de Chagall et Tàpies. Il nous semble dès lors que c'est par ce fait que l'enseignante dit moins aimer ces travaux. En effet, étant donné qu'elle ne retrouve pas la société de Chagall ou celle de Tàpies dans ces travaux, alors ceux-ci ne pourront pas être liés soit à son agréable intellectuel, soit à son *nous* puisque ces deux aspects ont besoin des caractéristiques des formes artistiques de ces deux artistes pour qu'ils puissent qualifier les œuvres de belles du point de vue de l'enseignante.

Si nous nous attardons maintenant plus particulièrement à l'émotion artistique, celle-ci n'est pas causée par le beau, tel l'émotion esthétique, mais par l'art. (Guyau, 2001, p.34). Ainsi, l'émotion artistique ressentie par l'enseignante lors de la réception des travaux des élèves devient un moyen de communiquer et d'entrer dans une société. Le fait qu'elle apprécie certains travaux d'élèves démontre qu'elle arrive à ressentir cette émotion artistique, et dès lors qu'elle arrive à entrer en communication avec la société présente dans les travaux des élèves. Si elle arrive à accepter cette société de par les caractéristiques de la forme des œuvres des élèves, c'est à nouveau parce que cette société reprend les caractéristiques des formes artistiques auxquelles adhère l'enseignante. Dès le moment où l'enseignante retrouve les caractéristiques des formes artistiques auxquelles elle adhère dans un des travaux d'élèves, alors nous pouvons remarquer que l'enseignante dit aimer ces œuvres.

Il faut encore noter que le but de l'émotion artistique, comme nous avons pu le voir dans notre partie théorique, est d'élargir la vie sociale. Pour ce faire, nous aimerions revenir sur le fait que l'art superpose un monde nouveau au monde connu, et qu'ainsi l'art nous permet de faire un rapport entre le monde présenté dans l'œuvre et notre vie analogue (Guyau, 2001, p.41).

Ainsi, le fait que l'enseignante aime les travaux des élèves ou non est lié au fait qu'elle arrive à retrouver, dans la société créée par l'élève, la société dans laquelle elle vit. Si, dans sa vie analogue, l'enseignante accepte les sociétés de Chagall et de Tàpies par l'intermédiaire de leurs œuvres, alors les œuvres des élèves devraient comprendre également ces sociétés, ou au moins l'une d'entre elles, pour que l'enseignante ressente une émotion artistique face à leurs travaux. En effet, l'enseignante acceptant et appréciant les sociétés de ces deux artistes, ces sociétés font ainsi partie intégrante de la société actuelle de l'enseignante, soit de sa vie personnelle et artistique. Ainsi, l'enseignante doit pouvoir superposer, dans les œuvres des élèves, son monde connu, comprenant les sociétés de Chagall et de Tàpies, ainsi qu'un monde nouveau, l'apport personnel de l'élève dans son œuvre. L'enseignante ne peut ressentir d'émotion artistique si elle ne peut retrouver les caractéristiques des formes artistiques auxquelles elle adhère.

Ainsi, lors de la réception des travaux d'élève l'enseignante observe non seulement la forme des travaux, mais elle les interprète également personnellement. De plus, pour que l'enseignante aime une œuvre d'un élève, elle doit pouvoir ressentir une émotion esthétique et une émotion artistique. Pour ressentir ces émotions, l'enseignante doit pouvoir retrouver, dans les œuvres qu'elle réceptionne, des caractéristiques des formes artistiques de Chagall ou de Tàpies, étant donné que ces deux formes artistiques appartiennent à sa société actuelle

En revenant, maintenant, sur notre hypothèse de départ, qui était: *si un enseignant adhère plus facilement à une forme de production d'élèves qui se rapproche de la forme artistique qu'il préfère, alors celle-ci influence sa perception ainsi que sa réception des productions des élèves*, nous pouvons en effet constater que le fait que l'enseignante adhère à certains travaux d'élèves plutôt qu'à d'autres provient du fait qu'elle arrive à retrouver la forme artistique à laquelle elle adhère, ou du moins certaines caractéristiques, dans ces travaux-ci. Dès lors, la forme artistique à laquelle adhère l'enseignante l'influence lors de sa réception des travaux dans le sens où si elle perçoit une forme semblable à celle de Tàpies ou de Chagall dans le travail de l'élève, alors elle dira aimer ce travail, et en sens inverse, si elle ne perçoit pas cette forme, ou si la forme du travail de l'élève est en contradiction avec les formes artistiques de Chagall et de Tàpies, alors l'enseignante dira ne pas vraiment apprécier le travail de l'élève. Nous pouvons donc confirmer notre hypothèse de départ, puisque la forme à laquelle adhère l'enseignante influence sa réception des productions d'élèves sur son appréciation ou non-appréciation subjective de celui-ci.

### **3.3 Conclusion de la recherche**

Nous voilà maintenant au terme de notre recherche. Après l'analyse effectuée ainsi que l'interprétation des données, nous sommes maintenant en mesure de répondre à notre question de recherche.

#### **3.3.1 Réponse à la question de recherche**

*Dans quelle mesure la forme artistique à laquelle adhère l'enseignant influence-t-elle sa perception d'une production d'élève en Arts visuels?*

Nous avons pu voir dans l'interprétation que les formes artistiques auxquelles adhérait l'enseignante, soit les formes artistiques de Tàpies et de Chagall, avaient une influence sur sa réception des travaux des élèves. En effet, nous avons pu déceler tout d'abord que l'enseignante se référait aux caractéristiques de ces formes lorsqu'elle observait les productions des élèves. Elle observait ainsi la forme des travaux et reconnaissait ou non des éléments des formes auxquelles elle adhérait. Nous avons pu noter que lorsque l'enseignante reconnaissait, dans les formes des travaux d'élèves, des caractéristiques des formes artistiques de Chagall ou Tàpies, alors l'enseignante disait aimer ces travaux. A l'inverse, lorsque l'enseignante ne reconnaissait pas des caractéristiques proches des formes de ces deux artistes, ou que les formes des travaux d'élèves étaient en contradictions avec les formes de référence de l'enseignante, alors elle disait ne pas aimer ces travaux.

En définitive, nous avons pu constater que l'enseignante avait bel et bien des formes artistiques de référence, celles de Tàpies et de Chagall, et que ces formes l'influençaient lors de sa réception des productions d'élèves sur plusieurs points: tout d'abord sur le fait qu'elle se basait sur ces formes artistiques pour observer les productions des élèves, dans le fait qu'elle reconnaissait ou non les caractéristiques de ces formes, mais également sur le fait que ces formes l'influençaient sur sa réception subjective des travaux, c'est-à-dire sur le fait qu'elle aimait ou non les travaux des élèves selon qu'elle pouvait y voir ou non des caractéristiques des formes artistiques de Chagall ou Tàpies.

Ainsi, nous pouvons noter que les formes artistiques auxquelles adhère l'enseignante l'influencent lors de sa réception de travaux d'élèves non seulement lors de l'observation de ceux-ci, mais également sur son jugement subjectif des travaux, c'est-à-dire sur le fait d'aimer ou non les travaux des élèves.



### 3.3.2 Distance critique et limites de la recherche

Nous pouvons noter quelques critiques par rapport à notre recherche et nous pouvons également y voir quelques limites.

Dans un premier temps, nous pouvons constater que notre recherche s'est basée sur un entretien avec une seule enseignante, nous avons donc la réception de production d'élèves uniquement pour cette personne, et nous pensons dès lors qu'il serait intéressant d'élargir la recherche sur plusieurs enseignants, afin de pouvoir avoir une meilleure vue d'ensemble pour la recherche. En effet, le fait de n'avoir analysé qu'une seule enseignante nous semble un peu réducteur, et nous ne pouvons ainsi en aucun cas généraliser les constats que nous avons pu faire lors de notre recherche. Pour le fait que l'enseignante s'est exprimée sur douze travaux d'élèves, nous trouvons également que ce nombre est faible et qu'il aurait été d'autant plus intéressant de pouvoir avoir en mains au moins 23 productions d'élèves. De ce fait, nous pourrions encore mieux constater les influences ou non des formes artistiques auxquelles adhérerait l'enseignante sur sa réception, puisque nous aurions un plus grand échantillon d'analyse. Le fait est que nous avons décidé de nous contenter de 12 travaux d'élèves, puisque nous voulions pouvoir faire une analyse plus poussée de la réception de l'enseignante sur ces travaux-là, et donc avoir une analyse de meilleure qualité que si nous avions pris plus de travaux. En effet, le temps à disposition nous demandait de faire un choix, nous avons donc préféré la qualité à la généralité. Nous pouvons donc constater une limite de la recherche, que ce soit une limite de temps, mais également une limite dans l'échantillon choisi.

Dans un deuxième temps nous aimerions revenir sur l'entretien effectué avec l'enseignante. Lors de celui-ci, nous avons demandé à l'enseignante les formes artistiques auxquelles elle adhérerait *avant* de lui demander d'analyser les œuvres des élèves. Nous pensons qu'il aurait été préférable de laisser d'abord l'enseignante s'exprimer sur les productions, puis, à la fin de l'entretien, lui demander ses préférences artistiques. En effet, le fait de demander avant l'analyse ses préférences pouvait l'influencer par la suite lors de l'analyse, du fait que nous lui avons demandé de se remémorer ces formes artistiques. Si le but était bien de pouvoir constater si l'enseignante était influencée par ces formes, le but n'était pas de l'induire sur ce chemin, mais qu'elle se réfère automatiquement à ces formes sans en avoir parlé auparavant. Elle avait donc en tête, avant de commencer l'entretien sur les travaux, ces formes artistiques. Toutefois, nous avons pu tout de même constater que cela n'avait pas forcément influencé l'enseignante. En effet, l'enseignante nous a parlé de son coup de cœur pour Chagall en début d'entretien, mais lors de son observation des travaux d'élève, à aucun moment elle n'a fait de références directes à cet artiste. En ce qui concerne son intérêt pour Tàpies, cela n'a pu avoir aucune influence sur son analyse, du fait qu'elle nous en a parlé uniquement lors de la fin de l'entretien. Toutefois, même si nous avons pu constater que le fait de demander à l'enseignante de parler en début d'entretien des artistes qu'elle aimait n'avait pas influencé son analyse par la suite, nous pensons que pour une prochaine recherche il serait préférable de demander à l'enseignante uniquement à *la fin* de l'entretien ses préférences, afin d'être sûre qu'elle ne soit pas influencée par ce point lors de l'observation des productions d'élèves.

En ce qui concerne notre analyse, nous aimerions soulever le fait que nous avons dû donc dans un premier temps analyser nous-mêmes les travaux des élèves, et ce grâce à certaines connaissances que nous avons déjà dans le domaine ainsi qu'à des références artistiques. Nous avons pu constater que ce point pouvait être parfois extrêmement difficile. En effet, certains travaux d'élèves n'avaient pas forcément des traces évidentes de formes artistiques reconnues. Dès lors, pour ceux-ci nous devions essayer de décomposer les formes afin de pouvoir y retrouver des éléments de formes reconnues. Cette analyse n'était donc pas des plus évidentes, et nous pensons que cela est dû à un manque de

connaissances de notre part. En effet, même si nous avons des connaissances de base dans le domaine artistique, nous sommes toutefois tout de même limitée quant à ces connaissances, du fait qu'il existe de nombreux courants artistiques ainsi que de nombreux artistes reconnus dans le monde entier.

En conclusion, nous pouvons remarquer que trois critiques principales peuvent être faites sur notre recherche et dès lors celles-ci posent certaines limites à la recherche.

### **3.3.3 Proposition de recherche et prolongement**

Pour prolonger notre recherche nous avons pensé à deux domaines.

Nous pensons qu'il serait intéressant, si l'enseignante est bien influencée par les formes artistiques auxquelles elle adhère dans sa réception des productions d'élève en Arts visuels, de pouvoir pousser le sujet plus loin en se demandant si l'enseignante n'influence pas sa manière d'enseigner les Arts visuels en fonction des formes artistiques auxquelles elle adhère. Nous nous demandons si l'enseignante ne sélectionne que les artistes qu'elle apprécie particulièrement au lieu d'offrir un éventail d'exposition à la culture la plus diversifiée possible, étant donné que l'enseignante a le libre choix des artistes qu'elle présente aux élèves, se pourrait-il qu'elle influence également les productions des élèves, dans le sens où elle s'attend peut-être plus à recevoir des productions qui sont proches des formes artistiques auxquelles elle adhère. Dès lors, dans les phases exploratoires et les phases de projet, influence-t-elle les élèves dans leur pratique à également se rapprocher de ces formes artistiques? Ainsi, nous pensons qu'il serait intéressant de pouvoir voir si l'enseignante influence les élèves au moment même de leur production en fonction des formes artistiques auxquelles elle adhère.

Le deuxième domaine qui permettrait également de pousser plus loin la recherche serait celui de l'évaluation sommative. En effet, nous l'avons vu, l'enseignante est influencée lors de sa réception des productions d'élèves en Arts visuels. Dans notre recherche, il était uniquement question d'une réception subjective, qui ne prenait en aucun compte une quelconque évaluation sommative des travaux des élèves. Pourtant, il nous semble maintenant que ce point serait également intéressant à développer. Du fait que l'enseignante est influencée par les formes artistiques auxquelles elle adhère, est-il possible qu'elle soit également influencée par celles-ci lors du moment où elle se doit d'évaluer les travaux des élèves de manière sommative? Nous pensons que cette question est extrêmement importante dans le cadre de l'enseignement. En effet, nous avons l'impression qu'il n'est déjà pas des plus évident d'évaluer des productions d'élèves dans le domaine des Arts visuels, sans poser des critères vraiment précis de départ. Mais ce domaine est souvent lié à l'originalité et à la beauté des travaux, deux aspects qui ne peuvent être évalués facilement. Nous pensons qu'il serait intéressant de pouvoir observer et analyser si un enseignant d'Arts visuels, influencé par les formes artistiques auxquelles il adhère, est également influencé par celles-ci lors de l'évaluation sommative des travaux des élèves.

Un autre champ de recherche également possible, serait d'étendre l'enquête sur l'influence des formes artistiques à d'autres domaines de productions d'élèves, tels que: des modalités en chant, des rédactions, etc. En effet, si l'influence de formes artistiques est reconnue dans le domaine des Arts visuels, cette influence pourrait également être présente dans d'autres domaines de l'enseignement qui peuvent impliquer des préférences dans des références artistiques.

## 4. Références bibliographiques

---

- Ancet, J. (s.d.). *La rencontre. Pour saluer Antoni Tàpies*. [Page Web]. Accès: <http://www.maulpoix.net/tapies.htm> [28.01.09]
- Combailia, V. (1984). *Tàpies*. Paris: Albin Michel.
- Département de l'éducation, de la culture et du sport. (2007). Programme d'Arts visuels pour les classes de 1<sup>re</sup> enfantine à 3<sup>e</sup> du cycle d'orientation. Sion: Etat du Valais.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2007). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Fondation Pierre Gianadda. (2007). *Chagall, entre ciel et terre*. Martigny: Fondation Pierre Gianadda.
- Francastel, P. (1965). *La réalité figurative*. Paris : Editions Gonthier.
- Francastel, P. (1970). *Etudes de sociologie de l'art*. Paris: Edition Denoël.
- Guyau, J-M. (2001). *L'art au point de vue sociologique*. Paris: Fayard.
- Mili, I & Rickenmann, R. (2005). *La réception des œuvres d'art: une nouvelle perspective didactique*. [Page Web]. Accès: <http://tecfa.unige.ch/~ricken/unine/revue%20suisse%20sse%20IMRR.pdf> [01.04.08]
- Quivy, R & Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Vygotski, L. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. (F. Sève, trad.). Paris: La Dispute.
- Walther, I. et Metzger, R. (2003). *Marc Chagall Le peintre-poète*. Taschen – Köln. [Page Web]. Accès: <http://users.skynet.be/pierre.bachy/chagall.html> [28.01.09]

### 4.1 Iconographies

- Planet Earth, p. 50: Allposters. (2009). Planet earth. [Page Web]. Accès: [http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://imagecache2.allposters.com/images/pic/PYR/017\\_PP0132~Planete-Terre-Affiches.jpg&imgrefurl=https://www.allposters.fr/-sp/Planete-Terre-Affiches\\_i1750921\\_.htm&usq=y3kqVlCnqPdBhR9KVNuz8JujEFY=&h=450&w=300&sz=50&hl=fr&start=4&um=1&tbnid=tro7zS-t76lMcM:&tbnh=127&tbnw=85&prev=/images%3Fq%3Dart%2Bcontemporain%2Bplan%25C3%25A8te%2BTerre%26um%3D1%26hl%3Dfr%26rlz%3D1T4GPTB\\_frCH288CH288](http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://imagecache2.allposters.com/images/pic/PYR/017_PP0132~Planete-Terre-Affiches.jpg&imgrefurl=https://www.allposters.fr/-sp/Planete-Terre-Affiches_i1750921_.htm&usq=y3kqVlCnqPdBhR9KVNuz8JujEFY=&h=450&w=300&sz=50&hl=fr&start=4&um=1&tbnid=tro7zS-t76lMcM:&tbnh=127&tbnw=85&prev=/images%3Fq%3Dart%2Bcontemporain%2Bplan%25C3%25A8te%2BTerre%26um%3D1%26hl%3Dfr%26rlz%3D1T4GPTB_frCH288CH288) [02.02.09]
- Tàpies, Estampes, p.28: Artfacmetz. (2009) *Art informel. Antoni Tàpies*. [Page Web]. Accès : [http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.artfacmetz.com/photos/cole\\_de\\_parisarts\\_informe/12tapis.jpg&imgrefurl=http://www.artfacmetz.com/photos/cole\\_de\\_parisarts\\_informe/12tapis.html&usq=m2\\_nzgkI6Jp24XlwjOjizfb8o50=&h=405&w=334&sz=121&hl=fr&start=10&um=1&tbnid=y7Z98mbk\\_9wufM:&tbnh=124&tbnw=102&prev=/images%3Fq%3DTapi%25C3%25A8s%2Bpeintures%26um%3D1%26hl%3Dfr%26rlz%3D1T4GPTB\\_frCH288CH288%26sa%3DN](http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.artfacmetz.com/photos/cole_de_parisarts_informe/12tapis.jpg&imgrefurl=http://www.artfacmetz.com/photos/cole_de_parisarts_informe/12tapis.html&usq=m2_nzgkI6Jp24XlwjOjizfb8o50=&h=405&w=334&sz=121&hl=fr&start=10&um=1&tbnid=y7Z98mbk_9wufM:&tbnh=124&tbnw=102&prev=/images%3Fq%3DTapi%25C3%25A8s%2Bpeintures%26um%3D1%26hl%3Dfr%26rlz%3D1T4GPTB_frCH288CH288%26sa%3DN) [28.01.09]
- Hopper, La Bosse de Chameau, p. 42: Artliste. (2008). La Bosse de Chameau, Edward Hopper. [Page Web]. Accès: <http://www.artliste.com/edward-hopper/bosse-chameau-351.html> [04.02.09]

- Corot, Le pont de Narni, p. 44: Chapitre.com. (2008). *Le pont de Narni*. [Page Web]. Accès: <http://www.chapitre.com/CHAPITRE/fr/PAINT/corot-jean-baptiste-camille/le-pont-de-narni,5803085.aspx> [03.02.09]
- Fays, Or et Argent, p. 33: Fays, L. (s.d). *Linda Fays, Or et argent*. [Page Web]. Accès: [http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.lyndafays.com/images/b\\_592772\\_image1.jpg&imgrefurl=http://www.lyndafays.com/%3Fpage%3D5%26lg%3D1&usg=\\_\\_s7r4E3SOHGN07yCc9caMmGfWqhA=&h=332&w=330&sz=85&hl=fr&start=8&tbnid=g9-QYcurXzGGJM:&tbnh=119&tbnw=118&prev=/images%3Fq%3Dtableau%2Bcontemporain%2Bcollage%26gbv%3D2%26hl%3Dfr](http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.lyndafays.com/images/b_592772_image1.jpg&imgrefurl=http://www.lyndafays.com/%3Fpage%3D5%26lg%3D1&usg=__s7r4E3SOHGN07yCc9caMmGfWqhA=&h=332&w=330&sz=85&hl=fr&start=8&tbnid=g9-QYcurXzGGJM:&tbnh=119&tbnw=118&prev=/images%3Fq%3Dtableau%2Bcontemporain%2Bcollage%26gbv%3D2%26hl%3Dfr) [30.01.09]
- Chagall, La saison d'été, p. 38: Franklin Bowles Galleries. (2008). *Collection Marc Chagall. Daphnis and Chloe*. [Page Web]. Accès: <http://www.franklinbowlesgallery.com/NY/Artists/Chagall/Pages/Lithographs/daphnis/CHAG1361.htm> [31.01.09]
- Tàpies, Estampe pour l'ouvrage parole, p. 40: Galerie Michel Fillion. (2008). *Tàpies: paroles peintes, gravure*. [Page Web]. Accès : [http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.michelfillion.com/img/photos/tapias03b.jpg&imgrefurl=http://www.michelfillion.com/detail.php%3Ftitre%3Dparoles%2520peintes,%2520gravure&usg=\\_\\_5slFibMGjc3eqHrOGS22bcHyN28=&h=310&w=227&sz=28&hl=fr&start=33&um=1&tbnid=Er2aLAdxT-zBDM:&tbnh=117&tbnw=86&prev=/images%3Fq%3DTapi%25C3%25A8s%26start%3D21%26um%3D1%26hl%3Dfr%26rlz%3D1T4GPTB\\_frCH288CH288%26sa%3DN](http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.michelfillion.com/img/photos/tapias03b.jpg&imgrefurl=http://www.michelfillion.com/detail.php%3Ftitre%3Dparoles%2520peintes,%2520gravure&usg=__5slFibMGjc3eqHrOGS22bcHyN28=&h=310&w=227&sz=28&hl=fr&start=33&um=1&tbnid=Er2aLAdxT-zBDM:&tbnh=117&tbnw=86&prev=/images%3Fq%3DTapi%25C3%25A8s%26start%3D21%26um%3D1%26hl%3Dfr%26rlz%3D1T4GPTB_frCH288CH288%26sa%3DN) [02.02.09]
- Globe terrestre, p. 42: Koalala. (2008). *Basketball is my world*. [Page Web]. Accès: [http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.koalala.net/blog/images/globe.jpg&imgrefurl=http://www.koalala.net/blog/index.php/2005/09&usg=\\_\\_7qqwsUKdbVSUXHbtvtPH3TdeAW4=&h=300&w=301&sz=46&hl=fr&start=3&um=1&tbnid=loU0husMo-Xr6M:&tbnh=116&tbnw=116&prev=/images%3Fq%3Dglobe%2Bterrestre%26um%3D1%26hl%3Dfr%26rlz%3D1T4GPTB\\_frCH288CH288](http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.koalala.net/blog/images/globe.jpg&imgrefurl=http://www.koalala.net/blog/index.php/2005/09&usg=__7qqwsUKdbVSUXHbtvtPH3TdeAW4=&h=300&w=301&sz=46&hl=fr&start=3&um=1&tbnid=loU0husMo-Xr6M:&tbnh=116&tbnw=116&prev=/images%3Fq%3Dglobe%2Bterrestre%26um%3D1%26hl%3Dfr%26rlz%3D1T4GPTB_frCH288CH288) [02.02.08]
- Turner, p. 36: La tribune de l'art. (2007). *Œuvres entrées par dation dans les musées britanniques en 2005-2007*. 27. 28. John Mallord William Turner (1775-1851) *Le Lac de Lucerne, coucher de soleil, 1845*. [Page Web]. Accès: [http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.latribunedelart.com/Nouvelles\\_breves/Breves\\_2007/8\\_07/Turner\\_Lucerne.jpg&imgrefurl=http://www.latribunedelart.com/Nouvelles\\_breves/Breves\\_2007/8\\_07/Turner\\_Lucerne.htm&usg=\\_\\_85U-Sy-3zdOrlkZxpD8U7matPRY=&h=407&w=649&sz=25&hl=fr&start=6&um=1&tbnid=EOxu3EF0-DfGcM:&tbnh=86&tbnw=137&prev=/images%3Fq%3Dturner%26um%3D1%26hl%3Dfr%26rlz%3D1T4GPTB\\_frCH288CH288%26sa%3DN](http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.latribunedelart.com/Nouvelles_breves/Breves_2007/8_07/Turner_Lucerne.jpg&imgrefurl=http://www.latribunedelart.com/Nouvelles_breves/Breves_2007/8_07/Turner_Lucerne.htm&usg=__85U-Sy-3zdOrlkZxpD8U7matPRY=&h=407&w=649&sz=25&hl=fr&start=6&um=1&tbnid=EOxu3EF0-DfGcM:&tbnh=86&tbnw=137&prev=/images%3Fq%3Dturner%26um%3D1%26hl%3Dfr%26rlz%3D1T4GPTB_frCH288CH288%26sa%3DN) [31.01.09]
- Alric, Bonhomme, p.46: Le statuaire. (2007). *Le statuaire : Sculptures et assemblages*. [Page Web]. Accès: <http://www.sculptures-et-assemblages.com/4.html> [02.02.09]
- Van Gogh, p. 34: Les grands peintres (2008). *Paysage avec cyprès et arbres en fleurs*. [Page Web]. Accès: [http://www.grandspeintres.com/vangogh/tableau.php?tableau=paysage&id\\_peintre=4](http://www.grandspeintres.com/vangogh/tableau.php?tableau=paysage&id_peintre=4) [02.02.09]
- Meret, le déjeuner en fourrure, p. 48: Metropolis. (2008). *Le déjeuner en fourrure*. [Page Web]. Accès: <http://www.m-etropolis.com/wordpress/p/le-dejeuner-en-fourrure/en/> [03.02.09]

- Art brut, Mackintosh, p. 31: Murrell K.M. (2005). *History of SELF-TAUGHT & OUTSIDER ART*. [Page Web]. Accès: [http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.petulloartcollection.org/data/artwork/mackintosh-untitled\\_1984-lg.jpg&imgrefurl=http://www.petulloartcollection.org/history/article.cfm%3Fn\\_id%3D18&usg=\\_\\_24uzl7NXt1x1te5PmI5Iz8ca0i0=&h=401&w=600&sz=244&hl=fr&start=27&um=1&tbnid=ucJeZQlKdgeZ6M:&tbnh=90&tbnw=135&prev=/images%3Fq%3Dart%2Bbrut%2Br%25C3%25A9p%25C3%25A9titions%2Bmotifs%26st art%3D20%26ndsp%3D20%26um%3D1%26hl%3Dfr%26sa%3DN](http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.petulloartcollection.org/data/artwork/mackintosh-untitled_1984-lg.jpg&imgrefurl=http://www.petulloartcollection.org/history/article.cfm%3Fn_id%3D18&usg=__24uzl7NXt1x1te5PmI5Iz8ca0i0=&h=401&w=600&sz=244&hl=fr&start=27&um=1&tbnid=ucJeZQlKdgeZ6M:&tbnh=90&tbnw=135&prev=/images%3Fq%3Dart%2Bbrut%2Br%25C3%25A9p%25C3%25A9titions%2Bmotifs%26st art%3D20%26ndsp%3D20%26um%3D1%26hl%3Dfr%26sa%3DN) [29.01.09].
- Matisse, Jazz, p. 29: Sarsan. (2007). *Icare. Jazz Matisse*. [Page Web]. Accès: [http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lyc-sarsan-lourdes/Sarsan/IMG/cache-266x400/icare\\_jazz\\_matisse\\_1942-266x400.jpg&imgrefurl=http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lyc-sarsan-lourdes/Sarsan/article.php3%3Fid\\_article%3D413&usg=\\_\\_qwy0fQFoxZHItS5wwoiWIJ9VEzE=&h=400&w=266&sz=26&hl=fr&start=1&um=1&tbnid=cBHBf9EOIwRCZM:&tbnh=124&tbnw=82&prev=/images%3Fq%3Djazz%2BMatisse%26um%3D1%26hl%3Dfr%26sa%3DN](http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lyc-sarsan-lourdes/Sarsan/IMG/cache-266x400/icare_jazz_matisse_1942-266x400.jpg&imgrefurl=http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lyc-sarsan-lourdes/Sarsan/article.php3%3Fid_article%3D413&usg=__qwy0fQFoxZHItS5wwoiWIJ9VEzE=&h=400&w=266&sz=26&hl=fr&start=1&um=1&tbnid=cBHBf9EOIwRCZM:&tbnh=124&tbnw=82&prev=/images%3Fq%3Djazz%2BMatisse%26um%3D1%26hl%3Dfr%26sa%3DN) [29.01.09]
- Tàpies, Lithographie, p. 28: Voolive. (2008). *Pintura histórica: Litografía/Collage, de Antoni Tàpies*. [Page Web]. Accès: [http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.voolive.net/wp-content/uploads/2008/05/tapies.jpg&imgrefurl=http://www.voolive.net/pintura-historica-litografiacollage-de-antoni-tapies/2008/05/08/&usg=\\_\\_27S5S8KzhtvgHKg6ahV4ySwDpXs=&h=909&w=700&sz=69&hl=fr&start=3&um=1&tbnid=M493W\\_cZxzd1-M:&tbnh=147&tbnw=113&prev=/images%3Fq%3DTapi%25C3%25A8s%26um%3D1%26hl%3Dfr%26rlz%3D1T4GPTB\\_frCH288CH288](http://images.google.ch/imgres?imgurl=http://www.voolive.net/wp-content/uploads/2008/05/tapies.jpg&imgrefurl=http://www.voolive.net/pintura-historica-litografiacollage-de-antoni-tapies/2008/05/08/&usg=__27S5S8KzhtvgHKg6ahV4ySwDpXs=&h=909&w=700&sz=69&hl=fr&start=3&um=1&tbnid=M493W_cZxzd1-M:&tbnh=147&tbnw=113&prev=/images%3Fq%3DTapi%25C3%25A8s%26um%3D1%26hl%3Dfr%26rlz%3D1T4GPTB_frCH288CH288) [28.01.09].





## 5. Liste des annexes

---

### *Annexe I: Liste des questions guides pour l'entretien*



## Annexe I : Liste des questions guides pour l'entretien semi-directif

→ Influence des représentations sociales lors de la réception des productions des élèves en Arts visuel.

### Introduction:

- Quel est votre parcours de formation?
- Qu'avez-vous mis en place pour arriver à ces productions des élèves (objectifs, déroulement)?
- Avez-vous étudié, avec les élèves, un courant ou un artiste précis durant l'année scolaire?
- Personnellement, quels artistes ou courants artistiques vous plaisent? Avez-vous une nette préférence pour l'un ou l'autre?

### Sur les productions des élèves:

- Pouvez-vous me parler librement de cette production d'élève?
- Qu'en pensez-vous, personnellement, sans penser aux critères de départ?
- Est-ce que cette production vous plaît? Pourquoi?
- Que voyez-vous sur cette production (forme externe)?
- Que représente cette production pour vous? si vous essayez de l'interpréter (forme interne)?
- Quelle est, selon vous, l'idée véhiculée par l'élève dans cette production (contenu)?
- Ressentez-vous une certaine émotion lorsque vous la voyez?
- A quoi vous fait penser cette production d'élève?



## **6. Attestation d'authenticité**

---

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.  
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice le 16 février 2009.

Marchon Vanessa