

**INTERVENTIONS CROISEES POUR LE
SYMPOSIUM INTERNATIONAL D'ALMERIA DES
15 AU 17 JUIN 2016: Langues et arts plastiques et
visuels**

Mary-Eve Penancier

► **To cite this version:**

Mary-Eve Penancier. INTERVENTIONS CROISEES POUR LE SYMPOSIUM INTERNATIONAL D'ALMERIA DES 15 AU 17 JUIN 2016: Langues et arts plastiques et visuels. VII Congreso de Educación intercultural, EDUCACIÓN, SALUD Y TIC: EN UN MUNDO TRANSCULTURAL 15 al 17-jun-2016, Jun 2016, ALMERIA Espagne. hal-01763709

HAL Id: hal-01763709

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01763709>

Submitted on 11 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Penancier Mary-Eve
Docteure en sciences de l'Éducation
Formatrice arts plastiques FDE-ESPE Montpellier
LIRDEF-ALFA
marypenancier@wanadoo.fr
mary-eve.penancier@fde.univ-montp2.fr

INTERVENTIONS CROISEES POUR LE SYMPOSIUM INTERNATIONAL D'ALMERIA DES 15 AU 17 JUIN 2016 : Langues¹ et arts plastiques et visuels

INTRODUCTION

Conçus comme des arrêts sur image sur un continuum qui va de la formation initiale des enseignants du primaire en France à la pratique de classe, cet article propose quelques zooms sur différentes approches dont le dénominateur commun est l'éducation plurilingue et interculturelle. L'interdisciplinarité (arts, langues et lettres) nous permet de croiser les disciplines sur le champ de la formation : niveau master 1 et 2 et niveau de l'enseignement (école primaire).

ARTS PLASTIQUES ET MULTICULTURALITE : la diversité ancrée dans la discipline dès la mise en œuvre de sa didactique

1. CONTEXTE DES ARTS PLASTIQUES ET VISUELS

1.1 AVANT PROPOS SUR LE NUMERIQUE

Dans l'enseignement des arts plastiques² et visuels en France, la question du numérique ne se pose pas, car la didactique l'a depuis longtemps intégrée ; les outils numériques sont imbriqués dans les situations pédagogiques. L'utilisation des outils tels que les appareils photo, appareils photo numériques, les caméscopes et les outils embarqués dans les téléphones portables rendent la pratique des arts plastiques beaucoup plus souple ; les logiciels, logiciels en ligne et applications spécifiquement dédiés, l'ouverture à la vidéo spontanée et courte, les selfies et autoportrait sont souvent retenus par l'enseignant dans l'apprentissage et la manipulation de ces appareils. Cependant, il serait naïf de croire en une autoformation spontanée ; il est indispensable d'éduquer cette culture adolescente des média-cellulaires et autres pratiques multimodales, sites et réseaux sociaux. Le numérique n'a jamais été dans cette discipline une fin, mais bien un moyen supplémentaire, intégré totalement aux enseignements. Mes collègues en langues et lettres y retrouvent les mêmes problématiques : l'outil ne donne pas accès à la langue, peut-être la facilite-t-il tout au plus.

¹ Voir les articles de Isabelle Alliaga (Montpellier) et Rita Peix (Perpignan)

² Nous garderons le terme « arts plastiques » par la suite sachant que l'un (arts plastiques) et l'autre (arts visuels) sont aujourd'hui associés, voire même soudés dans une cohérence évidemment soutenue par les pratiques artistiques contemporaines ; en outre les programmes de l'école paru en 2015 offrent l'avantage d'utiliser les deux termes : « arts plastiques et visuels ».

D'ailleurs en France, les vidéoprojecteurs, internet, les moyens numériques comme les applications des téléphones ou encore celles des tablettes se sont largement développés et entrent directement dans les pratiques d'enseignements ; il est donc difficile de les considérer comme innovants. Voilà pourquoi nous prenons la question du numérique comme intégrée à nos préoccupations de formateurs et de chercheurs dans cette communication.

1.2 MULTICULTURALITE : une discipline prête dès sa fondation

1.2.1 NOTIONS ET PRATIQUE PLASTIQUE : les références artistiques, rencontrer des œuvres de toutes cultures et de tous continents

La didactique des arts plastiques se développe autour de trois principes : les élèves doivent pratiquer, les élèves doivent rencontrer des œuvres, les élèves apprennent de la pratique et de la rencontre avec les œuvres dans l'éducation d'un esprit critique, averti, réfléchi et sensible (Gaillot, 1997). En arts plastiques, nous travaillons sur un noyau de douze notions principales, non-hiérarchisée : corps, matière, lumière, espace, geste, outil, support, format, forme, temps, couleur, objet. Il est possible à partir de ces notions d'en développer d'autres ; par exemple de la notion de lumière, la transparence, l'opacité, ou encore l'ombre, peuvent être exploitées. Pour expliquer cette manière de faire, il faut considérer que chaque mot d'un dictionnaire peut être une notion, à condition qu'il soit questionné du point de vue du support, de la forme, du geste, de l'outil, de la matière, etc., c'est-à-dire que cette notion soit interrogée au cœur même d'autres notions. Il faut donc comprendre par exemple que le support est une notion qui mérite d'être traitée dans sa verticalité, son horizontalité, voire même les deux à la fois. Pollock, Rothko, Helen Frankenthaler et bien d'autres artistes, mais aussi nos ancêtres, dans les cavernes ont interrogé les supports. Dans la mesure où ce questionnement est opérationnel, en découle la mise en œuvre de problématiques. Ces problématiques sont à leur tour, le lieu de nouveaux questionnements, qui élargissent le champ en construisant des rapports étroits entre les cultures. L'interculturalité prend toute son importance car le poids de chaque culture intervient. Une passerelle s'établit dans la rencontre avec les œuvres, dotant les élèves de références artistiques. Les élèves peuvent produire en fonction de ces rencontres référencées combinées à leur intention. Leur réponse personnelle et divergente aux problématiques proposées par l'enseignant sera partagée avec les autres élèves le plus souvent à l'oral par une verbalisation. La pratique plastique est un des principes sur lesquels la didactique des arts plastiques se fonde. Régulière, éclairée par les références artistiques et accompagnée par l'enseignant, cette pratique divergente doit être accueillie dans sa diversité et dans un cadre bienveillant. Les références artistiques points de métissages culturels, permettent d'ouvrir les élèves, (les étudiants³) à un large panel d'œuvres, d'artistes et de démarches artistiques. Aucune œuvre, aucun artiste, aucune démarche n'est à priori exclue, d'autant plus que l'enseignant a une exigence spécifique pour la production des élèves. Il cherche à les engager dans une production personnelle et divergente, parce qu'il n'existe pas de réponses appropriées à la situation problème et qu'il respecte les solutions des élèves aussi disparates soient-elles.

En résumant rapidement la didactique des arts plastiques et visuels, nous mettons la multiculturalité en relief parce qu'elle est active au moment où se développe dans les situations pédagogiques une approche interculturelle. Les rencontres avec les œuvres, la pratique artistique et les questionnements déploient l'interculturalité vers une multiculturalité. Nous constatons d'ailleurs que dans l'enseignement de l'histoire des arts, ces mêmes basculements s'opèrent. La

³ Nous procédons de manière identique dans les formations initiales des étudiants : mêmes notions, mêmes constructions de problématiques, mêmes rencontres avec les œuvres et mêmes choix de les faire pratiquer. La didactique se transfère d'un niveau à un autre. Les problématiques sont abordées de manière plus complexe.

connaissance de nouvelles formes d'arts issues des six domaines de l'histoire des arts⁴ (arts du son, arts du langage, art de l'espace, arts du visuel, art du spectacle vivant, arts du quotidien) et les points d'ancrage des références établissent des correspondances avec les arts des cinq continents ; la conception et la scénographie muséale du Quai Branly⁵, *là où dialoguent les cultures*, à Paris, proposent et exposent justement ce dialogue entre les cultures.

1.2.2 LES NOTIONS : une base fondamentale (la composition, la narration, l'objet)

Nous proposons de prendre un exemple où trois notions entrent en relation et sont travaillées en grande section de maternelle afin d'affiner notre propos.

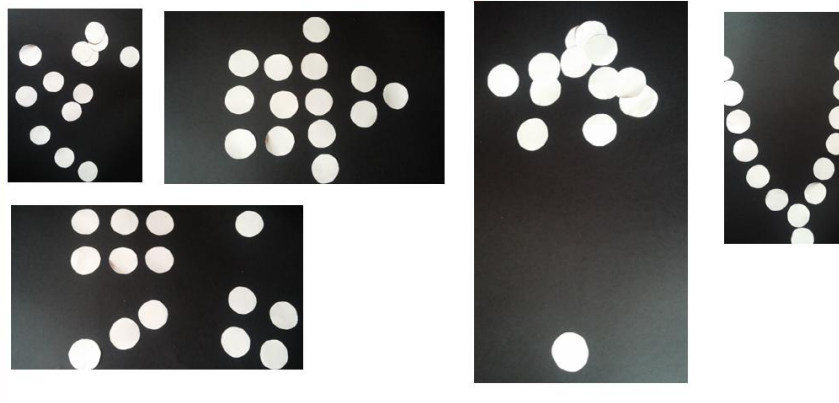
Cathy enseignante en grande section de maternelle (5-6ans) se propose de travailler la notion de composition. Les élèves ont une grande feuille (50x65cm) de papier noir à leur disposition et 12 (et+) ronds blancs de 5 cm de diamètre. L'enseignante a déposé le matériel sur les tables et les élèves sont intrigués. L'enseignante pose là une première situation problème (questionnement du support-fond-forme) sans aucune autre intervention que la surprise : il est rare de travailler sur du papier noir et de si grand format. Elle demande ce qu'on pourrait bien faire avec ça : « mettre les ronds sur le papier » dit tout simplement un premier élève, « oui, mais comment » demande-telle ? « Y faut les ranger » dit une petite fille, « peut-être ? » répond l'enseignante. « On peut les poser comme ça » : l'élève fait signe de semer les ronds comme des graines. L'enseignante qui par ces quelques questions vient de s'assurer que les élèves savent déjà ce qu'ils peuvent faire avec ce matériel, joue sur l'intuition plastique des élèves. Elle leur propose de prendre possession de leur feuille et des ronds et de « composer avec ces deux éléments ». Les élèves prennent les feuilles devant eux et installent les ronds progressivement sur la feuille. L'enseignante profite de ce travail autonome pour photographier les productions des élèves et accrocher au tableau des reproductions de très grands formats d'œuvres : Klee, Kandinsky, Delaunay, Yayoi Kusama.

Les élèves expérimentent, cherchent, multiplient les points de vue. Ce tâtonnement mérite d'être observé car il oblige les élèves à entrer directement dans la démarche de création : le processus ne se laisse pas si facilement comprendre, il faut faire, agir, essayer, défaire, déconstruire et reconstruire pour se confronter de près à la création. Cette situation pédagogique permet d'une part de faire comprendre aux élèves que le travail de l'artiste demande des essais et d'autre part cette situation laisse libre l'enseignante d'aller observer les élèves. Cette stratégie est fondamentale, parce qu'elle favorise l'analyse de pratique professionnelle de l'enseignante et lui offre les moyens et surtout le temps d'observer : la situation, les références, les méthodes de travail des élèves, les hésitations, les retours et les détournements.

Les élèves verbalisent ensuite : on parle de « lourd » ou de « léger », de « groupé », de « tassé », de « régulier », de « d'ordre » et de « désordre », de « rangé », de « bizarre », etc. Le vocabulaire se développe et devient un enjeu capital ; l'enseignante le déroule avec eux et les accompagne dans son extension. Les œuvres cautionnent, entrent en conflit ou en confrontation avec les réponses des élèves, ce qui permet de travailler la comparaison, la divergence, la diversité de point de vue, l'acceptation de la pensée de l'autre, ou plus encore d'être dans l'empathie.

⁴ L'histoire des arts est un enseignement complémentaire obligatoire interdisciplinaire à caractère culturel mis en place en France à partir de 2008. Il devait permettre une ouverture aux arts des cinq continents. Il conduit à un examen oral spécifique pour le Brevet des collèges, depuis cette date. Cette formule risque de disparaître à partir de la rentrée 2016, suite aux nouveaux programmes.

⁵ <http://www.quaibranly.fr/fr/>



Le lendemain les photos des productions sont affichées et l'enseignante propose de reconstituer à partir de ces travaux une histoire. La notion de narration est alors convoquée. Proposée dans les programmes, la narration peut permettre de révéler, de dévoiler l'autre, de nous éclairer sur l'autre, de construire des liaisons et de fournir des ponts entre les cultures. La narration célèbre l'histoire et nous aide par l'image en arts plastiques à charpenter la réflexion et la pensée. La production plastique permet d'ancrer le langage et confère au récit un caractère singulier ; elle ouvre l'imaginaire et active la pensée adossée à la langue.

Il sera alors question de princesse qui cherche son collier (on reconnaît la forme d'un collier en haut à droite, de prince qui joue (les dés), de passage secret (la flèche), d'ascension dans les airs pour fuir des monstres... Les élèves s'approprient leurs réalisations plastiques comme les images d'objets nécessaires à leur narration. Ils développent un imaginaire en prenant appui sur leur quotidien, voire ce quotidien culturellement riche de l'école. Ce sont bien des lectures, que les princes et les princesses, les monstres sont issus.

L'enseignante met les élèves dans une situation problème de recherche où les élèves doivent s'interroger sur la rencontre de matériel posé sur les tables. Lorsqu'elle propose cette situation, elle a en tête des références artistiques qui se croisent, qui lui permettent de prendre sur sa propre culture pour proposer aux élèves ces situations. Les références artistiques catalysent son travail professionnel. Puis elle doit accueillir toutes les solutions comme recevables, aucune d'entre elles ne peut être écartée, autre caractéristique importante dans la didactique qu'est l'accueil de la production-élève. Elle doit aussi faire advenir la parole de l'élève, afin de valoriser la production de chaque élève : l'intention (ce que je veux faire), les choix (le groupement, la dispersion, la superposition, l'organisation), les effets plastiques (lourd, léger, plein, vide, « ça tombe »), ou la forme abstraite ou figurative qui apparaît (la flèche par exemple). Ce qui est produit par les élèves (la flèche, les dés, le collier) trouve du sens parce que l'enseignante propose d'observer les références artistiques de plus près, confrontant les travaux aux œuvres. L'enseignante se forme sur le plan culturel évidemment, mais elle ne peut évincer sa propre culture. Elle organise ses séquences avec ce qu'elle connaît, ce qu'elle est en tant qu'individu, ce qu'elle ressent ou ce qu'elle pense en tant qu'être humain ; on ne mesure peut-être pas assez à quel point cette empathie a sa place. Il lui faut également tenir compte de ce que les élèves amènent dans leur production ; elle doit laisser la place à cette diversité.

La situation problème déclenche la production des élèves : un support et des ronds blancs favorisent la production plastique. Il y a à la fois la liberté de produire ou plutôt de proposer une réponse à la situation problème et un cadre rassurant qui doit contenir cette réponse. De cette manière aucun élève ne peut être en échec : aucun élève n'est resté sans rien produire. Les œuvres ont conforté les productions, les ont cautionnées, les ont mises en valeur, ont permis des

parallèles osées (rapprochement pour le collier et cette forme très caractéristique, très géométrique dans le *Portrait de jeune fille, vers 1490-1494, atelier de Domenico Ghirlandaio, Lisbonne, Museum Calouste* et de la production de l'élève). Le constat est immédiat : toutes les réponses proposées par les deux groupes élèves de GS sont différentes et par c'est bien par ces mêmes différences, le groupe s'enrichit.

1.2.3 NOTIONS ET PROBLEMATIQUES : développement de notions interdisciplinaires

Nous insistons sur la nécessité pour les enseignants à partir de ces notions, de construire un questionnement sans lequel les situations pédagogiques n'auraient pas de poids dans l'enseignement ; une problématique s'établit dans ce questionnement autour de notions et chaque proposition en classe offerte aux élèves permet de comprendre la notion par ces questionnements. Dans l'exemple proposé ci-dessous, en grande section de maternelle, la notion d'espace qui se développe en « prendre place dans l'espace, s'approprier cet espace, développer des capacités motrices fines en prenant en compte les éléments de cet espace (lumière, ombre, forme, couleur) » demande des compétences que Nathalie⁶ construit dans une situation pédagogique où les élèves s'approprient un genre de la peinture, la nature morte. Les questions posées sont : comment se positionner pour pouvoir voir, observer au mieux et peindre une nature morte ? Et comment le peintre s'est-il placé pour peindre cette nature morte, pourquoi et comment a-t-il positionné les objets de cette manière ? Dans l'espace, dans leur quotidien, la notion de point de vue est importante ; elle renvoie directement à la position du spectateur pour comprendre cette notion. Après avoir vu des reproductions de Zurbaran, Cézanne, et Morandi et en avoir déduit quelques principes, l'enseignante propose aux élèves de créer avec les objets de la classe des natures mortes. Les élèves s'affairent et posent sur les tables tous les objets pris dans la classe qui constitueront les natures mortes (fruits en plastique, assiettes de dinettes, voiture, animaux miniatures, etc.). Ils doivent sélectionner six objets. Ils commencent à se poser les questions du point de vue lorsqu'ils passent à la représentation : la consigne est « dessinez ce que vous voyez ». Comment alors s'installer autour des tables et dessiner ce que l'on voit de sa place ? Il faut alors déplacer certains objets ou les décaler pour composer le mieux possible et obtenir ainsi le meilleur point de vue. Ils tournent autour de la table et expérimentent chaque point de vue, croquant et dessinant par essais successifs.

La problématique s'est construite dans la situation problème ; les élèves étaient confrontés eux-mêmes à la difficulté de voir tous les objets, était-ce possible d'ailleurs ? La position de spectateur étant différente de celui qui compose la nature morte, le choix de cette position engendre obligatoirement un résultat différent lors de la transcription dessinée. Les élèves dans ce cadre sécurisant, pouvaient donc expérimenter de toutes les manières le problème du point de vue. Les productions plastiques montrent toutes une divergence dans leur réponse et une grande variété de mise en scène. Les références ont accompagné cette acceptation de la divergence, du hors-norme et laissent aux élèves l'opportunité d'une singularité.

C'est à l'enseignant de changer de posture dans ces situations problèmes et ce changement de posture dans l'enseignement des arts plastiques et visuels est capital. L'enseignant n'impose rien d'autre qu'une confrontation à la diversité des situations. Il a un rôle de facilitateur, de metteur en scène, de catalyseur et ne peut plus être véritablement acteur dans la situation. Seule l'élève a le rôle d'acteur, c'est un élément fondamental du changement de posture de l'enseignant.

⁶ Enseignante en maternelle de petite section (3-4 ans), moyenne (4-5ans)et grande section (5-6ans), milieu rural, âgée de 40 ans.

1.3 DIVERSITÉ ET CREATIVITE : une culture ancrée dans la didactique des arts plastiques et visuels

1.3.1 UNE CULTURE DE LA DIVERSITE

Nous voudrions insister sur le fait que la culture de la divergence est née de la mise en place de nouvelles formations d'enseignants en arts plastiques. Cette formation voulait remettre au cœur de l'école (le collège en particulier 11/14 ans) la pratique et la vie artistiques contemporaines. Avant 1972, les distances entre l'école et la vie artistique étaient si grandes, qu'aucun artiste contemporain n'était présenté aux élèves. Les seules références s'attardaient entre Picasso et Matisse, et encore dans leurs productions très conventionnelles (période rose et bleue jusque 1904 pour Picasso et 1905 environ pour Matisse). A l'époque, le CAPES⁷ et l'agrégation permettent de faire évoluer l'enseignement et la didactique des arts plastiques qui naît à ce moment-là et emprunte aux autres didactiques (surtout celle des mathématiques) la mise en œuvre de situation problème⁸. Les formateurs de l'époque proposent un bouleversement de la pensée de la pratique plastique ; elle passe de la copie à la production réfléchie, c'est-à-dire qu'elle pose la nécessité d'une réelle intentionnalité. La production plastique de l'élève passe à la fois par le sensible, l'intentionnel et le divergent.

L'enseignant ne conduit plus mais accompagne la production des élèves les laissant répondre de manière personnelle aux nouvelles situations pédagogiques. La réflexion au cœur du travail dans la classe amène les élèves à penser en vue d'une intention. Cette réflexion aboutit à une intentionnalité où la recherche plastique divergente se développe dans la pratique et l'expérience sensible des matériaux, des supports, des gestes, des outils mais aussi des œuvres que l'enseignant met à disposition des élèves. La diversité des réponses engage les élèves dans une réelle expérience personnelle de pratique artistique et de partage. Elle offre à l'enseignant une évaluation de son enseignement, dans le fait que si chaque élève apporte une réponse différente, alors l'enseignant peut prétendre en une appropriation par les élèves de la situation pédagogique.

La diversité se matérialise dans la production plastique des élèves de manière divergente ; elle est partie prenante dans la didactique des arts plastiques et visuels, puisque l'enseignant orchestre ces variations pédagogiques, source de créativité.

1.3.2 TRAVAIL SUR LE QUOTIDIEN : source de créativité et d'innovation

C'est toujours du quotidien que l'homme a créé et non du néant comme auraient tendance à nous faire croire les dictionnaires (Harari, 2015). Cet ancêtre avait sous la main de la matière et son intelligence, qui lui ont permis de se poser des questions et de créer des histoires. Ce sont ces questions et ces histoires qui sont à l'origine des plus importantes créations, (parfois inquiétante, rajoute-t-il). Prendre appui sur le quotidien apporte cette variation nécessaire à notre évolution : inventer, innover, imaginer en sont alors des moteurs. Que peut apporter cette observation fine du quotidien ? On a tous fait l'expérience pour se rendre dans un endroit familier, de changer de trottoir ou de rue et de découvrir quelque chose qu'on n'avait jamais vu. Lorsque le printemps réapparaît et que la première feuille d'un arbre se déplie, l'expérience de découvrir juste là, un petit « quelque chose de différent » nous remet-il pas ? On pourrait se croire un peu poète juste à cet instant. C'est bien ce que nous essayons de montrer aux élèves et aux étudiants dans cet enseignement par l'art : devenir ce poète qui redécouvre l'ordinaire et la routine. Le regard doit être aiguisé, averti pour pouvoir apercevoir cet infime changement dans notre quotidien, qui nous apporte la diversité dont nous avons besoin (Maslow, 1943)

⁷ CAPES : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (1972) et Agrégation (niveau supérieur du CAPES-1975).

⁸ Meirieu, Ph. : <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/situationsproblemes.htm>

Replaçons-nous dans le contexte de l'école. L'idée est d'apporter aux élèves des moyens d'entrer dans cette diversité parce qu'elle est source de création. Les questions simples comme « qu'est-ce qui dans notre quotidien change et que je ne vois pas ? » ou encore « qu'est-ce que dans mon quotidien bouge ? » et ce tous les jours, obligent à observer ce quotidien de plus près et d'en interroger le savoir. Là encore nous prenons appui sur les recherches d'Harari, qui explique comment par cette simple posture acceptant que « je ne connais pas tout de mon monde quotidien », des civilisations se sont laissées coloniser et que d'autres les ont envahies. Nous résumons très brièvement la pensée d'Harari et nous le regrettons, mais ce qu'il est nécessaire de retenir c'est que de ce quotidien peut jaillir le nouveau, l'impensable, par qu'il est impensé.

Les étudiants de Master I que nous avons en formation, reçoivent le même type d'enseignement que les élèves dont ils auront la charge : pratique, rencontres avec les œuvres et apprentissage de connaissance à partir de la pratique et des rencontres. Pour appuyer notre recherche, nous utilisons des parallèles dans leur formation en prenant appui sur ce qu'ils croient connaître le mieux : le quotidien. Dans cet exemple, ils doivent choisir dans un panier, un objet (cuiller, disquette, pot de fleur, ... dont la fonction même parfois est inconnue, mais reste des objets du quotidien). Cet objet doit être observé sur plusieurs points de vue : point de vue de l'artiste donc dessiné-plastique, du photographe, de l'anthropologue ou du scientifique donc analysé par un compte-rendu détaillé, du technicien de manière fonctionnelle, du poète, et du littéraire. Pendant qu'ils cherchent et travaillent un ensemble d'œuvres⁹ défilent sur l'écran de la salle, des documents techniques¹⁰ sur papier sont à disposition ou encore des textes sur les trouvailles d'archéologue (Laurent Flutsch)¹¹. Ces propositions sont en rapport avec les œuvres et références artistiques sollicitées qui nous permettent de créer ces situations problèmes. Ils doivent installer leur production de manière pertinente (suite, sens, point commun) auprès des autres productions afin d'établir une collection. Enfin ils doivent la présenter à l'oral en créant entre chaque intervention une relation. De nouveaux ces trois notions composition/narration/objet s'entrecroisent.

⁹ Jan Dibbets, Spoerri ([Fouille archéologique d'un déjeuner sous l'herbe](#)), Tony Cragg, Mac Collum, Marcel Broodthaers, Collection d'instruments du musée du Quai Branly, Man Ray, Louis Cane, Rothko, Collection d'outils musée Tautavel, Meret Oppenheim, Claes Oldenbourg, Rebecca Horn, Cabinet de curiosité du musée Fabre de Montpellier, Duchamp (bien sûr, le célèbre *urinoir*).

¹⁰ <http://www.concours-lepine.com/>

¹¹ Que restera-t-il de nous dans 2000 ans ? Que comprendraient de notre mode de vie d'éventuels archéologues du futur ? <http://www.lausanne.ch/sous-sites/mrv/publications/catalogue-futur-anterieur.html>



Proposition d'insatllation des travaux des étudiants 2016



Proposition de travaux d'étudiants : détails des travaux



Dans cette séance, une grande variation dans l'appropriation des objets et des méthodes de présentation, montre des champs culturels très divers. En tant que formateur, nous devons

accompagner cette prise de conscience d'un « culturellement » *autre*, ici la bande dessinée qui entre dans le parcours : « ah, oui le style BD, tu veux dire, ah oui, oui je l'ai fait, ben, je ne sais pas te dire, c'est vrai que j'aime la BD, j'en ai lu beaucoup, j'en achète plus maintenant, j'ai plus les moyens (ahaha), mais je vais, à la bibliothèque, ils en ont tellement, oui c'est vrai maintenant que vous me le dites, c'est vrai, c'est une BD de Bilal, oui ça me revient ! ». Les étudiants éclairent leur perception du travail demandé et la nécessité d'être accompagné : « il faut qu'on me fasse la remarque, qu'on m'aide, qu'on m'accompagne dans l'observation de ce qui bouge en moi, pour que je puisse m'en apercevoir, sinon je suis la routine, je suis dans le pareil, l'identique tous les jours et je ne vois plus rien d'autre ».

Ces phrases tirées d'un entretien avec un étudiant, montre que la pratique nécessite un accompagnement pointé dans l'éducation artistique. Le langage apporte l'outillage d'un vocabulaire précis, la prise de conscience de cette variation tout comme l'œuvre d'art, l'art, la littérature, c'est à dire une autre dimension, une dimension artistique et créative.

Dans la même idée, l'exemple cité plus haut, montre une enseignante qui fait travailler les élèves sur la nature morte, très proche de leur quotidien. Elle s'appuie sur ce quotidien pour amener à le voir autrement lui donner du relief, le rendre extraordinaire ; elle les sensibilise à la diversité de points de vue et leur fait admettre qu'une multitude de solutions plastiques est possible. L'enseignante est responsable de ce qu'elle produit comme effet dans le cadre de son enseignement en ce qui concerne cet accueil du différent, de l'unique, du singulier, de l'original ; c'est elle qui amène à voir la diversité dans la classe et la rend tolérante.

Dans l'observation de nos pratiques professionnelles et de formation initiale, nous intégrons ce quotidien dans une éducation interculturelle. Ce quotidien est un réservoir culturel et personnel que l'on doit rendre conscient. Cette variation culturelle très riche sur laquelle nous nous appuyons pour mettre en œuvre nos formations, permet le développement de culture personnelle comme un outil : outil personnel qui convoque la différence, outil qui permet de travailler dans une culture commune (chacun gardant ce qu'il a à garder, tout en profitant de ce que l'autre lui apporte, outil de tolérance, de respect, de confiance et d'estime de soi (Ricœur, 1990) et de la possibilité d' « être à soi » (Kerlan¹², 2016)

1.4 LE CAHIER DE PRATIQUES ARTISTIQUES : une expérimentation quotidienne en maternelle

La pratique artistique réfléchi et régulière au service de la créativité est ce que propose cette enseignante. A la suite du fait que les élèves dessinaient tous les matins sur des feuilles volantes et impersonnelles, l'enseignante de cette classe de maternelle, multi-niveaux, nous a demandé de proposer des solutions pour construire avec les élèves un travail durable. Nous proposons un cahier où l'ensemble des travaux seront regroupés et fixés. Mais Nathalie va plus loin et propose de réaliser avec son ATSEM¹³, les cahiers des élèves afin de varier le plus possible, formats et supports. Les élèves n'ont ni le même cahier, ni tout à fait les mêmes papiers.

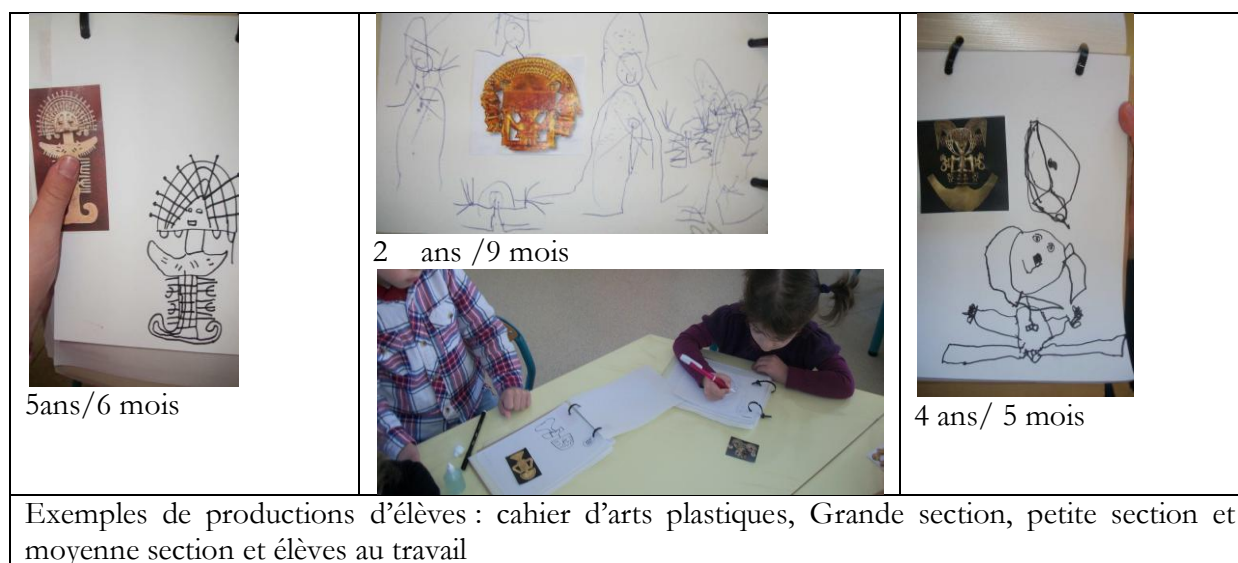
Chaque matin à l'accueil et pendant dix minutes, pas plus, les élèves s'emparent de leur cahier, suivent les consignes proposées ou encore il arrive que l'enseignante à préparer sur les tables simplement déposés des outils qu'ils ne connaissent pas. Ils se laissent entrainer au hasard des reproductions d'œuvres déposées. Ces références étudiées au préalable sont donc choisies par les élèves en connaissance de cause.

Cette expérience où l'enseignante s'est appropriée la formation en didactique (variation des supports, des formats et des outils) nous permet d'observer les travaux d'élèves d'une grande

¹² Conférence d'octobre 2016, au colloque [Pratiques artistiques & processus de création de l'école à l'université](#).

¹³ Agent territorial spécialisé de l'école maternelle.

diversité. L'enseignante offre aux élèves un dialogue entre les productions et les références artistiques en les confrontant aux œuvres. Lorsqu'elle parle dans l'entretien que nous faisons, de ce qu'elle a observé sur le comportement des élèves face aux outils nouveaux, elle avoue son étonnement et son agréable surprise : « les élèves ne cherchent pas d'emblée une adéquation parfaite du support et de l'outil, bien au contraire, ils se permettent des métissages impensables, qui donnent d'autres effets plastiques et des plus inattendus ». Elle note qu'ils « s'autorisent » certaines interdictions par exemple le métissage des médiums (colle et fusain) ou procédures (trouer, percer, associer des incongruités) ce qui leur offrent des opportunités de diversité. Cette enseignante explique qu'elle a accueilli cette singularité comme de nouvelles compétences des élèves, mais de sa part indispensables pour une accepter leur créativité. La nécessité d'accueillir ces singularités mobilise chez elle, de nouvelles compétences professionnelles qu'elle a construites au cœur même de cette expérience. Elle se pose elle-même la question de savoir comment faire avancer dans ces compétences.



2. LIMITES, FREINS ET POLITIQUE EDUCATIVE : stéréotypes et dilemmes qu'engendrent culture, interculturalité, diversité culturelle

2.1 LA DIVERSITE CONTRE LE STEREOTYPE : un dilemme pour les enseignants

Du côté des arts plastiques et arts visuels, les enseignants sont contraints théoriquement de proposer aux élèves des activités pédagogiques où la divergence engagée est valorisée. Les nouveaux programmes de 2015-2016, sont en adéquation avec les programmes de 2008 et en accord avec les actions périphériques du gouvernement sur la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts et les parcours¹⁴ d'éducation artistique et culturelle (PEAC). L'individualité des parcours est particulièrement privilégiée, ce qui peut sembler précieux sur le plan théorique, mais la mise œuvre rencontre un dilemme. Comment individualiser des parcours, tout en constituant une culture commune et tout en proposant un métissage des cultures ?

Nous constatons que les étudiants, mais aussi nombre d'enseignants se rendent compte qu'ils n'ont pas de formation pour reconnaître au sens d'acceptation, cette divergence. Nous prendrons dans le double sens la définition de reconnaître : déceler et accepter. Il faut être formé pour permettre, accepter et accueillir cette diversité. Cependant avons-nous, nous aussi à former en tant qu'enseignant du supérieur nos étudiants. Pour expliquer ce que représente comme effort à faire, ce passage à la reconnaissance et donc à l'accueil de la diversité, nous avons fait une petite

¹⁴ <http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>

enquête rapide sur 68 étudiants qui suivaient une formation dite « de polyvalence » ; ce sont des étudiants de première année de la FDE¹⁵ de Montpellier. Nous avons comparé à deux enquêtes menées en GS (début d'année) et 6^{ème} début d'année : les similitudes sont édifiantes. L'enquête porte sur la connaissance d'animaux de ferme et d'animaux sauvages et la confrontation est édifiante : les étudiants plus aguerris et plus âgés citent les mêmes animaux en priorité.

Niveau Et moyenne d'âge	7 classes de Grande section de maternelle M : 5, 1	8 classes de 6 ^{ème} M : 11,75	68 étudiants Master 1 polyvalence M : 24,5
Trois animaux de la ferme	Cheval 91 % Vache 80% Cochon 79%	Cochon 98% Vache 87 % Cheval 80%	Cochon 95 % Vache 93% Cheval 80%
Apparaissent ensuite	Poule 75%	Poule 51%	Poule 75 % Oie 10%
Trois animaux sauvages	Eléphant 85 % Girafe 82 % Lion 65 %	Lion 97% Eléphant 89 % Girafe 75 %	Eléphant 97 % Lion 87% Girafe 83 %

Pour analyser ce tableau, nous proposons quelques hypothèses pour rétablir comme étape importante, ce qui est à la fois un dilemme et une nécessité : le stéréotype.

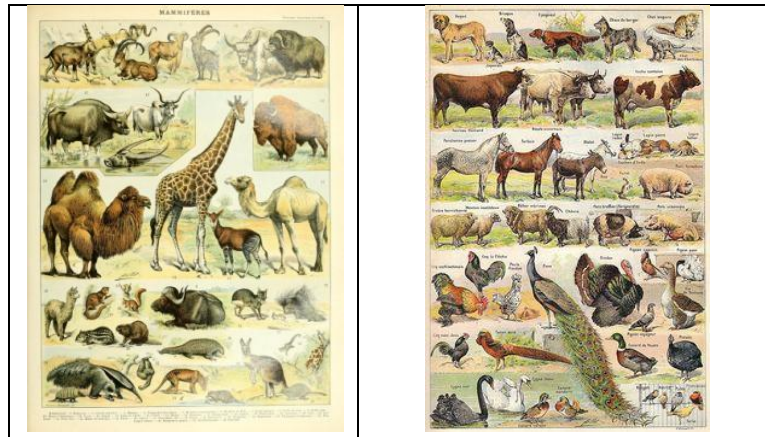
Dans l'école, Elmer l'éléphant entre en grande partie dans les albums de jeunesse utilisés et quelque uns se souviennent de l'empreinte de Babar et d'autres de Dumbo. Quant à la girafe Sophie, elle est un des premiers jouets de bébé offert comme cadeau et plus est lorsque les personnes ne savent pas quoi offrir. Le roi lion est encore un des films de W. Disney le plus prisés des enfants. Dans ces conditions, on peut comprendre pourquoi ces animaux arrivent en tête. Il faudrait étudier de la même manière les animaux de ferme et il est fort à penser qu'on y ferait des constats identiques.

Les mêmes animaux sont cités par les élèves de 6^{ème} ; l'ordre est différent, mais en y regardant de plus près, on peut se poser la question de cet impact des animaux offerts aux petits enfants, ou encore le rôle des albums de jeunesse et des films spécifiques au cinéma pour le jeune public ?

Les étudiants citent les mêmes animaux sauvages comme les GS et les 6^{ème}. Il semblerait qu'il y est des invariants dans le choix que font élèves et étudiants lorsque l'on demande de représenter un animal de ferme ou sauvage.

Devant cette comparaison intrigante, les étudiants préparant des séquences en arts plastiques et visuels autour du bestiaire, décident alors de déconstruire les stéréotypes. Nous avons alors travaillé avec une classe de CE2 (8-9ans) en ville et le choix a été fait de leur donner deux planches d'animaux de ferme et animaux sauvages extraites des vieux dictionnaires Larousse.

¹⁵ Faculté d'Education de Montpellier : centre de formation universitaire des enseignants.



Après une première séance avec des productions attendues, ces étudiants reconduisent l'opération en proposant aux élèves de choisir dans la page un animal et préciser qu'ils doivent tous prendre un animal différent. Puis on leur demande de le dessiner et d'imaginer son habitat. Toutes les productions ont été confirmées une diversité. Elles sont variées, aucun animal n'est en double dans la page, ce qui facilite la créativité ; ces productions prennent alors par leur singularité de l'importance aux yeux des élèves. La diversité assure la confiance en soi quand elle est reconnue. Elle représente en arts plastiques un atout majeur dans une valorisation interculturelle, mais cette diversité ne peut pas venir uniquement de la culture de l'élève ou des étudiants. Elle est à construire comme culture d'abord pour qu'elle s'affine, ensuite pour qu'elle se développe de manière autonome et enfin pour qu'elle soit acceptée de l'autre. Elle demande à s'opposer aux stéréotypes, aux normes et à la routine, à la forme unique, pour ne pas dire à l'uniforme ; elle nécessite un changement de posture professionnelle face aux productions des élèves, posture déconcertante dans un milieu où règne la norme. Un réel dilemme.

2.2 CRITIQUE DU SYSTÈME, les freins : comment changer des mentalités et les pensées inscrites dans des modèles d'enseignements anciens et normatifs?

La question de *la culture* est un premier frein. Les injonctions que les enseignants reçoivent du ministère par l'intermédiaire des programmes et instructions officielles depuis de nombreuses années, n'ont pas donné de résultats positifs sur la culture des élèves français, pas plus que sur celles des enseignants¹⁶. Comment comprendre que dans un foisonnement aussi riche de reproductions d'œuvres qui est à notre disposition aujourd'hui, un ensemble considérable d'élèves de 3^{ème} (14-15 ans), qui passent le brevet des collèges, n'étudient que *Guernica* de Picasso ou les joueurs de cartes d'Otto Dix ? Ces injonctions ne trouvent pas plus de réponses que par le passé. Il faudrait un effort politique pour redonner une place plus importante à la formation des enseignants et notamment à la formation artistique et culturelle de ces enseignants. Autant l'idée d'un PEAC pour les élèves de 2 à 18 ans (maternelle jusqu'au baccalauréat) a été très bien accueillie, autant ce PEAC n'a eu aucune répercussion dans le supérieur, à l'université. Les enseignants du niveau supérieur se plaignent de l'appauvrissement de la « culture » de leur étudiant, mais sont-ils eux-mêmes capables de leur proposer des parcours d'éducation culturelle ?

¹⁶ « Aller au musée, changer ses habitudes culturelles, écouter de la musique plus longtemps, ne constituent en rien une évaluation positive à la construction de sa propre culture... Une culture qui évolue devrait se porter sur des actions politiques, sociales, sociétales, scientifiques. Or aujourd'hui et ce depuis plus de 60 ans, nous n'avons rien engagé sur l'humanité qui va dans le bon sens. La pauvreté est de plus en plus prégnante, les guerres continuent sur tous les continents, les riches sont plus riches, l'argent n'a jamais été autant un objet et sujet de conversation. Qu'avons-nous apporté à l'humanité ? Rien ». Lionel Arnaud, professeur de sociologie à l'Université Paul Sabatier de Toulouse Vincent Guillon, politologue et chercheur associé au laboratoire PACTE-CNRS Grenoble, Cécile Martin, direction des études et coordination scientifique, Observatoire des politiques culturelles, 2014.

Le constat est que la peinture aujourd'hui est à peu près le seul domaine de l'art qui est investi à l'école élémentaire (6/10 ans). Il faut entendre la peinture comme référence artistique, car lorsqu'on aborde le domaine de la pratique artistique, nous retombons dans des outils les plus classiques et scolaires qui soient : crayons gris (77,6%), crayons de couleurs (98,5%), feutres (98,1%)¹⁷. Les supports sont encore plus pauvres et plus normés : feuille papier machine, feuille blanche de format 21 x 29,7 ou 24 x 32cm. On comprend là que plus aucune diversité n'est proposée ; la loi du général, du global et de la norme vient peser sur la pratique artistique divergente. Pire encore les enseignants ne savent pas ou plus reconnaître cette diversité. Ils retombent et même encouragent l'entrée dans la norme, dans la forme scolaire unique. On a vu des enseignants préférant donner un modèle aux élèves, dans le cadre d'une séquence sur le paysage, proposant : une ligne d'horizon à mi-hauteur, une route qui se coupe à l'infini comme base de départ. Comment alors aller vers une diversité devant cette vision normative du paysage ? Et lorsqu'il s'agit de montrer des œuvres, alors sont sollicitées les mêmes œuvres à l'école (6-10 ans) : *La Joconde* et *Guernica*. Plus le panel d'œuvres proposées sur les bases de données du monde entier s'agrandit considérablement par la diffusion sur les sites des musées, plus nos élèves sont cantonnés à ces mêmes œuvres.

Il faut donc élaborer des projets qui mettent en présence les possibles, qui offrent sans obliger des pistes, qui libèrent l'enseignant de contraintes ou de préjugés souvent néfastes à une action, qui démystifient ou mieux qui désacralisent les œuvres.

Prenons la sculpture, qui dans notre enseignement¹⁸ a été mise en avant car tout comme l'architecture, le design, les arts appliqués, elle subit de plein fouet le manque de formation des enseignants et stagiaires. Nous encourageons ces enseignants novices ou non à proposer des séquences où le volume et la sculpture sera au cœur des productions plastiques des élèves. D'un côté nous avons des stagiaires avec peu de formation, peu de culture générale, confrontés aux cultures diverses des élèves et de l'autre, des enseignants de terrain plus âgés qui eux, n'ont pas eu les formations didactiques nécessaires au moment des modifications des programmes. Il faut batailler pour amener la sculpture à l'école.

Depuis deux ans, nous conduisons une formation spécifique sur la sculpture qui engage de nombreux acteurs : Musée Fabre, chercheurs, Ifé, étudiants, formateurs de terrain. L'introduction de la sculpture à l'école maternelle nous a permis de former en parallèle enseignants, stagiaires, élèves et parfois même parents qui ont accompagné les élèves et leurs enseignants au musée. Le groupe de recherche a proposé des manières de procéder, des outils, des postures devant les œuvres, en prenant appui sur certains enseignants experts pour pouvoir créer un outil de formation (LEA¹⁹ Musécole) adapté à tous nos publics.

Un projet à titre expérimental est de mettre à disposition dans la bibliothèque générale des étudiants une étagère « culture » dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC). Cette étagère suggère aux étudiants les ouvrages qu'ils devraient avoir lu ou qu'ils pourraient lire (en littérature, sciences, arts, ... ; ces livres sont réellement mis à leur disposition et non sous forme de bibliographie. Ainsi les livres sont réellement devant eux. Une plaquette de présentation leur propose d'aller au musée avec l'idée de franchir seulement le lieu, comme étant déjà un grand pas (de nombreux lieux d'art sont gratuits sur Montpellier), d'aller au cinéma voir tel film, d'aller au théâtre voir ce mois-ci telle pièce, etc. Dans tous les cas, un cahier des charges bien précis permet un accompagnement de celui qui regarde ; il conduit la rencontre avec l'œuvre

¹⁷ L'enquête que j'ai menée dans le cadre d'un mémoire de master l'an dernier (2014-2015), reposait sur des questionnaires adressés à des enseignants, sur 170 classes de CM2 de la région du Languedoc Roussillon. Les élèves ne pratiquent qu'avec ces outils, parfois seulement les crayons de couleurs sont proposés.

¹⁸ Je parle précisément des enseignements que je conduis à la faculté d'éducation (FDE) de puis quelques années.

¹⁹ <http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/musecole-faculte-deduction-musee-fabre>

avec des conditions de médiations opérationnelles et progressives. Puisqu'ils n'ont pas de « culture » alors construisons-là !

Le second frein à la mise en œuvre de l'enseignement des arts plastiques et visuels, est une fragmentation de l'enseignement au sens général. Une formation devrait engager la culture construite des enseignants : construite pour soi, vécue, essayée et expérimentée. En France, il n'est pas sûr que nous allions dans ce sens du fait de morcellement de l'évaluation, de fragmentation des enseignements, jusqu'à parfois un partage arbitraire des disciplines : pourquoi la poésie ne trouverait-elle pas plus sa place en littérature ou l'histoire des arts en histoire ? L'enseignement des arts plastiques et visuels tente depuis les années 70 dans la didactique et les approches pédagogiques, d'aller dans le sens d'une association disciplinaire. Le métissage des disciplines est un autre moyen d'avancer dans l'évolution des enseignements ; il s'ouvre à l'autre, tout en respectant ce qu'est cet autre (Ricœur, 1990). Les arts plastiques et visuels ne peuvent accepter cette fragmentation, parce que cet enseignement nécessite de mettre en avant cette diversité culturelle. Cette tension est souvent relevée par les enseignants eux-mêmes.

Un troisième frein est le constat d'une ignorance de la part des éditeurs qui plonge les enseignants dans un enseignement archaïque. Comment croire que ce que vous faites est correct ou que vous avez bien compris ce qu'on vous demande, lorsque les plus grandes maisons d'édition vous présentent les arts plastiques avec un point de vue extrêmement opposé ou sans prise directe avec ce dont parle le programme ? Le « à la manière de » mis en avant par ces éditions, qui ne semblent pas prendre la peine de se renseigner sur la didactique des arts plastiques et visuels, en est un exemple. Elles perpétuent tout en croyant bien faire, des situations pédagogiques d'un autre âge, voire des situations qui sont distordues par rapport à ces enseignements archaïques. Copier les œuvres a toujours été une pratique de l'enseignement des arts, mais l'objectif de la copie à l'époque de ce type d'enseignement, était la formation des apprentis, la formation des étudiants en art, donc conduisant à des métiers spécifiques. Aujourd'hui nous sommes sur l'acquisition de compétences, de connaissances et de culture (socle commun²⁰) et la mission de l'enseignement de l'art doit développer des personnalités, des individus, des citoyens de demain intelligents, avertis, tolérants, respectueux de leur environnement et de leurs co-citoyens. La fonction première de l'art est de faire réfléchir sur ce monde qui nous entoure et de permettre aux individus formés de s'exprimer par l'art à ce sujet.

La variation culturelle et la diversité dans l'enseignement des arts fonctionnent comme des éléments fondamentaux de l'interculturalité. Parce qu'elles métissent les cultures, elles favorisent l'interculturalité, elles démontrent l'importance de l'existence de l'autre. Les productions plastiques trouvées dans les salles de classe qui répondent massivement à la norme du « à la manière de » sont des approches erronées de la variation, car la norme et l'appel à la norme les conditionnent. Ces productions et les enseignants qui favorisent ces productions, ne font pas entrer cette interculturalité, bien au contraire ils lissent, ils modélisent, ils gomment toute la richesse qu'offrirait cette variation.

Nos recherches tentent de faire sortir les enseignants de ce « à la manière de » afin de faire de cette variation et de cette diversité une réussite.

Il faut cependant reconnaître que, l'ensemble de l'école en France baigne dans le choix d'une norme et d'un fâcheux équilibre de moyennes. La diversité n'est donc pas le fond principal de travail de l'éducation nationale française sur le terrain. En arts plastiques et visuels, les propositions pédagogiques tournent en général sur « faire comme » ou « à la manière de » c'est-à-dire copier et recopier l'œuvre à l'infini, la vidant de toutes substances, et comme on l'a vu,

²⁰ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834

malheureusement bien relayées par les éditeurs, comme les premières traces de cette norme en arts plastiques. Comme l'école norme, elle ne trouve pas judicieux les productions d'élèves qui sortent de cette norme ou de l'ordinaire et convie souvent leurs auteurs à emboîter le pas des autres, pour « faire comme tout le monde », lissant les productions. Or en arts plastiques c'est bien tout le contraire qu'on demande aux élèves et dans cet exercice étrange entre norme et hors norme, les enseignants sont insatisfaits. En effet, quand on les interroge, les enseignants ne sont pas satisfaits de ces procédures et finissent par se lasser, voire abandonner la discipline.

Dans nos recherches sur le terrain et dans les formations initiales nous avons apporté des pistes, comme l'ouverture à des projets interdisciplinaire²¹ (ouverture à des expérimentations de rencontres avec les œuvres, littéraires, langues différentes, tous les domaines des arts...). Ces projets ont donné lieu à des expérimentations dans le sens « pratique » du terme. En effet dans ces projets la mise en œuvre doit prendre le pas, le « faire » est toujours privilégié et le vécu se passe sur les lieux mêmes. Les étudiants produisent, installent des productions artistiques, réfléchissent à une appropriation des matériaux tout en s'interrogeant sur ce que sont, de manière scientifique, ces mêmes matériaux. Les pédagogies de projet aident notre discipline et lui offrent cette possibilité d'ouverture à la diversité culturelle.

Le quatrième frein est la compréhension des programmes. Les termes utilisés comme « expérience sensible », « rencontre avec l'œuvre d'art » ou bien le terme « d'œuvre », ne sont jamais définis. Chaque enseignant prend en charge les programmes avec son potentiel intellectuel et culturel. Chacun se détermine en fonction de son appartenance sociale, familiale, culturelle, en fonction de ces différentes formations initiales et professionnelles. Comment et pourquoi dans ce cas se mettre d'accord sur les termes à définir et sur les définitions ? Il y a peut de didacticiens des arts plastiques et visuels et les attaquent par les corps de chercheurs « en art » à ceux qui tentent de poser des ponts entre art et didactique sont telles qu'il est difficile de résister. La recherche en art n'est pas prête à lâcher son assise théorique. Ainsi la volonté de ne pas définir, permet de ne pas devoir communiquer ou encore d'exclure tout simplement ceux dont « on ne veut pas » ! L'explication des termes de spécialistes offre une transparence qui n'est jamais bien perçue, parce qu'elles sont vues comme une trahison. Cependant dans le cadre de nos recherches-actions²², nous nous sommes rendue compte que ces explications ouvraient à des situations pédagogiques bien plus pertinentes pour les élèves et pour les enseignants à une construction plus efficace de leur professionnalité.

Enfin la notion de culture et son acceptation dans le cadre de l'école est un frein supplémentaire à une progression de l'éducation et une efficacité de cette éducation.

Dans l'observation de nos pratiques professionnelles et de formation initiale, nous intégrons le quotidien, ce quotidien emprunt de culture, comme une éducation interculturelle. Ce réservoir (quotidien) personnel montre une variation culturelle très riche sur laquelle nous pourrions nous appuyer pour mettre en œuvre nos formations. La culture personnelle devrait être considérée comme un outil, un outil personnel qui convoque la différence, permet de la travailler au sein d'une culture commune, chacun gardant ce qu'il a à garder, tout en profitant de ce que l'autre apporte : tolérance, respect, confiance et estime de soi, comme estime de l'autre, être à soi tout comme être à l'autre.

²¹Lire Azémar, R. et Penancier M.-E., <http://www.cahiers-pedagogiques.com/No492-Les-arts-quelle-histoire>

²² Lire https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01134356/file/2014_RIVIERE_diff.pdf

CONCLUSION EN FORME DE PROPOSITION : le métissage numérique, culturel

Sur le plan numérique tous les portails, sites et autres MOOC²³, sont prêts à aider les enseignants ; c'est un premier métissage des outils indispensable. Aujourd'hui presque aucune œuvre d'art n'est plus accessible. Les sites dédiés sont de plus en plus importants et offre en plus de meilleures qualités. Un regroupement spécifique sur une plate-forme unique permettrait aux enseignants de ne pas perdre du temps dans les labyrinthes d'Internet encore trop vaguement catégorisés. Les MOOC sont aujourd'hui les formules souples et ouvertes pour se former. Elles fonctionnent sur des thèmes, des inscriptions personnelles et volontaires. Ces formations ouvertes devraient être prises en compte dans le temps de l'enseignant et dans son temps de formation. Tout comme les formations à distance (FOAD avec plénière - organisation en visioconférence - et présentiel). Cependant il ne faut pas oublier que ces outils nécessitent un minimum de formation. L'esprit des enseignants français restent bloqués sur une contestation de l'efficacité de ces moyens numériques (le « à quoi ça sert », « oui mais » ou encore « on a toujours fait comme ça, pourquoi ça changerait, ça a marché pour nous ») qu'il faudra dépasser dans les formations. Les arts plastiques et visuels intègrent et placent l'éducation de ces outils au cœur de son enseignement. Des personnes ressources existent dans l'enseignement comme référent numérique. Elles garantissent une aide humaine capitale ; il est nécessaire de développer de manière plus formelle et institutionnelle cet accompagnement numérique.

Relayer les textes fondamentaux. Lorsqu'Erik Gross (2007) finit d'écrire son rapport sur l'art à l'école où il affirme un mépris de l'enseignement artistique et culturel par l'ensemble des gouvernements européens, a lieu l'année suivante un symposium international²⁴ étudiant les effets des pratiques artistiques sur les élèves. Ce rapport n'est pas qu'une critique ; il résume en neuf principes qui sont des exigences, huit recommandations et vingt propositions. Cette conclusion critique, exhaustive, devrait permettre l'action. Erik Gross termine ainsi : « donner à la société française l'impulsion décisive et nécessaire pour qu'elle accorde, dans l'éducation de ses jeunes, la même place à la culture et aux arts que celle qu'elle a fini par accorder au sport » (Gross, 2007 : 53). Qui s'en souvient ? Quels ministères ont relayé ces informations ? Quels sont les enseignants qui ont entendu parler de ce rapport ? Pourquoi un seul et unique principe a-t-il été retenu et même adopté : l'entrée gratuite des musées aux jeunes jusqu'à dix-huit ans ? Cette dernière recommandation permet de faire entrer les accompagnants, les parents, qui paient et dote les musées de nouveaux moyens financiers inattendus. Elle fait croire à une politique culturelle volontariste et est devenue une action gouvernementale démagogique, alors qu'elle était un noyau dur d'une action culturelle et artistique devant relever un défi, celui de transmettre les héritages culturels les plus diverses à nos jeunes générations pour qu'ils puissent vivre ensemble et non s'exterminer.

La culture et notamment la culture artistique inquiètent ; elles sont même suspectes. Nous n'avons pas besoin de le rappeler, car nous avons eu au cœur de l'Europe des cas suffisamment

²³ MOOC : Massive Open Online Course

²⁴ *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Symposium européen et international de recherche, Centre G. Pompidou, La documentation Française, Paris (2007-2008). Voir également : FRAISSE, E. (2008). *Présentation du Symposium : problématique, enjeux, interrogations*. Dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007, PP 13-19, Documentation Française/ Centre Georges Pompidou.

clairs pour comprendre comment l'abnégation d'une culture peut aller jusqu'à la mort des personnes.

L'œuvre est un moyen pour comprendre le monde dans lequel nous vivons de manière sensible, profonde et singulière et d'en comprendre la grande diversité. L'apprentissage de la créativité et la création, quelle qu'elle soit, sont des moyens de « s'indigner pour résister » (Stéphane Hessel²⁵).

BIBLIOGRAPHIE (COMMUNE ??????)

- BEAUDOT, A., (1973), *Vers une pédagogie de la créativité*, Ed. E.S.F., Paris.
- BERTHOZ, A., (1997), *Le sens du mouvement*, Odile Jacob, Paris.
- BERTHOZ, A., (2013), *Vicariance (La) : Le cerveau créateur de Mondes*, Odile Jacob, Paris.
- DEWEY, J., (1938-2005), *Expérience et éducation*, Ed. Armand Colin, Paris.
- DIDI-HUBERMAN, G. (1992), *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*. Ed. de Minuit, Paris.
- ECO, U., (1965-1979), *L'œuvre ouverte*, Ed. du Seuil, Collection Points essais, Paris.
- Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Symposium européen et international de recherche, Centre G. Pompidou, La documentation Française, Paris (2007-2008).
- FRAISSE, E. (2008). *Présentation du Symposium : problématique, enjeux, interrogations*. Dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007, PP 13-19, Documentation Française/ Centre Georges Pompidou.
- GAILLOT, B.-A., (1997), *Arts plastiques, Eléments d'une didactique-critique*, PUF, L'Éducateur, Paris.
- GOSELIN, P., LE COGUEC, E., (2006), *La recherche Création, Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Presse Universitaire du Québec, Canada.
- GROSS, E., (2007), *Rapport [en faveur de l'éducation artistique et culturelle]*, Ministère de la Culture, Inspecteur général de l'éducation nationale, 14 décembre 2007, archive, page2 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2007/63/7/rapport-Gross-arts-et-culture_21637.pdf
- HARARI, Y. N., (2015), *Sapiens, Une brève histoire de l'humanité*, Albin Michel, Paris.
- LUBART, T. (2003), *Psychologie de la créativité*. Armand Colin, Paris
- LEVI-STRAUSS, C., (1962), *La pensée sauvage*, Plon, Paris.
- MEIRIEU, PH., (2012), *Expérience artistique : du fait fabuleux au fait historique*, Article sur le site : <http://www.meirieu.com/> consulté le 16 mars 2016.
- PÉLISSIER, G., (1994), *L'artistique, art et enseignement*, catalogue de l'exposition organisée par l'académie de Créteil à Saint-Denis, Musée d'art et d'histoire, du 5 au 28 mars 1994.
- RICCEUR, P., (1990), *Soi-même comme un autre*, Ed. du Seuil, Paris.
- ROSENBERG, M., (1999), *Les mots sont des fenêtres (mais peuvent être des murs)*, La Découverte, Paris.
- SOURIAU, E. (2010), *Vocabulaire d'esthétique*, PUF, Paris.
- VALÉRY, P., (1938), *Discours sur l'esthétique*, dans *Variété IV, Œuvres*, Ed. Gallimard, Tome I, Collection Bibliothèque de La Pléiade, (version numérique), Paris V.

²⁵ http://www.millebords.org/IMG/pdf/INDIGNEZ_VOUS.pdf