



HAL
open science

Arts visuels : comment apprendre à lire une image ?

Ludovic Angapin

► **To cite this version:**

Ludovic Angapin. Arts visuels : comment apprendre à lire une image?. Expressions, 2005, Lire l'image, 26, pp.25-43. hal-02406724

HAL Id: hal-02406724

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406724>

Submitted on 12 Dec 2019

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.

ARTS VISUELS : COMMENT APPRENDRE À LIRE UNE IMAGE ?

Ludovic ANGAPIN

École primaire de Bois-Blanc, Sainte-Rose (Réunion)

Résumé. – Le présent mémoire professionnel s'attache à montrer la nécessité d'une éducation à l'image à l'école élémentaire. À travers un apprentissage construit, le regard devient éclairé, le jugement développé. L'École peut ainsi contribuer à élaborer des clés d'entrée permettant d'accéder à un univers culturel parfois peu accessible. Ce mémoire a été suivi par Mme Maryvette Balcou-Debussche¹ et présenté en juin 2005 à l'IUFM de la Réunion.

Abstract. – The following educational research essay aims at demonstrating the necessity of teaching how to interpret images in primary schools. Through constructive training, the child's gaze becomes enlightened, his judgement greater. Schooling can thus contribute to giving the child access to a cultural world that sometimes remains unattainable. This educational research essay was supervised by Mme Maryvette Balcou-Debussche, and submitted in June, 2005, at the IUFM of Reunion Island.

L'une des missions fondamentales de l'École est de former les élèves à devenir des citoyens éclairés. Outre l'apprentissage, elle doit pouvoir aider l'enfant à construire son propre jugement, à distinguer l'objectif du subjectif. La distanciation critique nécessaire à un jugement personnel implique une capacité de transcription (décodage) et la possibilité de donner du sens à ce que l'on perçoit (dénoté, connoté)². Le domaine artistique est donc un terrain privilégié de formation du jugement. À cet égard, la place de l'éducation artistique au sein des programmes officiels conduit à la réflexion suivante : en dehors du milieu scolaire, l'enfant n'a pas forcément de relation construite et durable avec les productions artistiques. Par conséquent, dans une optique formatrice, l'École doit assurer un équilibre permettant à l'élève, sans devenir un critique d'art, de se forger une première culture artistique qu'il aura l'occasion de développer hors des champs scolaires.

L'une des composantes essentielles de l'éducation artistique concerne le regard. Les instructions officielles l'intègrent d'ailleurs dès la maternelle au

1. Les annexes ne sont pas reproduites.

2. Ces notions sont développées *infra* dans la partie axe narratif, axe symbolique.

sein du domaine de compétence concernant « la sensibilité, l'imagination, la création » dans l'intitulé « Le regard et le geste »³. Premier contact avec notre environnement, la vue nous sert de repère, dans l'espace et le temps. Le regard est aussi le sens qui va guider l'enfant dans ses choix, son attitude, ses gestes. La maîtrise de la perception de ce sens est alors primordiale, voire indispensable lorsque nous entrons dans les arts visuels.

Déjà présent en cycle 1, le travail sur les arts visuels est réaffirmé en cycle 2 : « La pratique des arts visuels s'inscrit dans la continuité des apprentissages commencés à l'école maternelle. Les activités s'organisent autour de quatre axes : dessin, compositions plastiques, images et œuvres d'art. Toutes ces activités concourent à une éducation du regard. » Plus précisément : « Si, à l'école maternelle, la diversité des images était privilégiée, au cycle 2 se développe une approche plus structurée et approfondie qui consiste à décrire dans une image les éléments perçus en relation avec les informations délivrées »⁴. Le traitement de l'image fait donc l'objet d'une attention particulière au sein de l'éducation artistique. Cette volonté est confirmée au cycle 3 : « Les images à caractère artistique (reproductions d'œuvres, photographies d'art, dessins d'artiste, etc.) sont distinguées des images documentaires ou scientifiques ou à destination commerciale [...]. Les notions de ressemblance, de vraisemblance, d'illusion, d'impression, de sensation, de fiction peuvent être introduites ».⁵ Ainsi définies, les instructions officielles guident notre démarche, à savoir « doter l'élève d'outils d'observation et d'analyse lui permettant de mieux comprendre le monde d'images dans lequel il vit, et de mieux s'y repérer »⁶. L'ensemble de notre travail cherche donc à établir comment construire cet apprentissage de la lecture d'image.

Notre action a pour cadres le module d'analyse de pratique dispensé au cours de la formation des professeurs stagiaires ainsi que le second stage en responsabilité, en cycle 3. Après avoir défini notre axe de travail selon les instructions officielles, nous avons procédé à une analyse des savoirs de référence. Dans un second temps, nous avons élaboré un protocole d'investigation qui nous a permis de recueillir les représentations des élèves d'une classe de cycle 3, niveau 2 (CM1). L'exploration des savoirs et l'analyse des représentations ont été utilisées pour concevoir une séquence d'apprentissage. Celle-ci a été proposée à la classe dont nous avons recueilli

3. *Bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN)*, hors-série n° 1 du 14 février 2002.

4. *Ibidem*.

5. *Ibidem*.

6. *Ibidem*.

les représentations. Nous avons pu utiliser la synthèse de ce travail pour préparer notre intervention en stage en responsabilité⁷.

La première partie de ce mémoire s'applique à exposer le questionnement issu de la confrontation entre les savoirs de référence et les résultats obtenus du côté des représentations des élèves. Ce questionnement a abouti à la construction d'une situation d'apprentissage que nous avons expérimentée dans le cadre du module d'analyse de pratique, mais aussi lors de notre second stage en responsabilité. La seconde partie fait état de la mise en pratique des situations d'apprentissage élaborées, qui sont ensuite analysées.

I. Mise en relation des savoirs référents et des connaissances des élèves

A. Les arts visuels : une définition

On appelle « arts visuels » les arts qui produisent des objets perçus essentiellement par l'œil du spectateur. La notion englobe les arts plastiques traditionnels, auxquels s'ajoutent la photographie et l'art vidéo⁸. À l'école, on ne parle plus de dessin ou d'arts plastiques, mais on parle des arts visuels :

« En passant des arts plastiques aux arts visuels, les pratiques opératoires de l'école (dessin, peinture, assemblage, collage, modelage...) intègrent la photographie (analogique et numérique), la vidéo, les arts numériques (images fixes et mobiles), le *design*, les arts décoratifs, l'architecture et le patrimoine. »⁹

Par rapport à 1995, date correspondant aux anciens programmes de l'école primaire, les arts plastiques se définissent sous l'appellation « arts visuels » afin de prendre en compte :

- les diverses pratiques de l'image ;
- la diversité des pratiques artistiques actuelles avec la bande dessinée, la vidéo, les arts numériques, la photographie, l'art (dans les musées) et le patrimoine (local et national), l'histoire de l'art, l'architecture, le *design* et le cinéma.

Les résultats de l'investigation menée dans la classe de CM1 sont corroborés par notre expérience au cours des divers stages (pratique accompagnée, en responsabilité). Les enfants sont bien conscients de ce qu'est une image.

7. Cycle 3, niveau 2

8. <http://fr.wikipedia.org/>

9. Document d'application des nouveaux programmes, « Les arts visuels à l'école ».

Même si, parfois, pour certains, ils ont du mal à distinguer une reproduction d'une image originale, le concept d'image est bien représenté. Notre intervention dans la classe de CM1 en analyse de pratique a cependant montré que les élèves ont du mal à replacer les images dans leur contexte artistique. Les réponses que nous avons analysées montrent qu'ils ont de la peine à distinguer ce qui relève de la représentation (dessin, photographie, publicité) de ce qui relève d'une démarche artistique. Nous en concluons qu'il est peut-être nécessaire d'inclure l'étude de l'image dans un champ plus vaste : celui des arts visuels.

Les arts visuels sont censés être plus ouverts que les arts plastiques car ils font appel à l'image et aux nouvelles technologies. On y retrouve donc la photographie, le cinéma, la peinture, la sculpture, mais aussi la bande dessinée. La discipline a évolué au fil du temps au gré des mutations culturelles de notre société. On est passé d'une éducation esthétique à une éducation artistique. Avant les programmes de 2002, le dessin avait pour objectif d'apprendre le beau aux élèves. Depuis, les arts visuels ont une visée d'éducation artistique : concevoir la sensibilité artistique.

La nouvelle appellation « arts visuels » vise ainsi un champ de pratique plus large : elle traduit une conception différente de l'enseignement de l'art à l'école. On ne demande plus seulement aux élèves de toucher ou de transformer selon un processus esthétique, mais on leur demande aussi et surtout de réfléchir à leur propre démarche afin de susciter des questionnements sur les choses et le monde. Cette réflexion menée par l'enfant lui permet de construire des rapports diversifiés avec l'environnement visuel qu'il découvre. Il est aussi amené à préciser son regard.

Les arts visuels visent à offrir à tous les élèves l'accès à une première culture associée à une pratique encadrée : les productions des élèves sont mises en relation avec des œuvres et des démarches artistiques.

B. Qu'est ce que l'image ?

« Image : nom féminin. Représentation d'un être ou d'une chose par les arts graphiques ou plastiques, la photographie, le film, etc. » En partant de cette définition que donne *Le Petit Larousse illustré*, on s'aperçoit que le terme « image » englobe à lui seul des médias (peintures, films, etc.), des formes (animées, statiques, etc.) et des domaines (artistiques, scientifiques, etc.) très différents. Selon R. La Borderie, « l'image est la représentation ressemblante, sur un support qui la fixe, d'un objet, d'une personne, d'une figure » (La Borderie, 1997, p. 35).

Ces différents critères permettent de passer du monde en trois dimensions à la surface en deux dimensions du support, quel qu'il soit : mur, papier,

photo, écran... Notre expérience lors du stage en responsabilité en cycle 1 montre d'ailleurs que les élèves ont parfois du mal à structurer leur espace. Il leur est difficile de passer de l'espace vécu (leur environnement) à l'espace représenté (plan, quadrillage...). Le changement de dimension est pour eux perturbant : par exemple, lorsque que l'on passe d'une écriture au tableau (support vertical) à la feuille (support horizontal). L'image peut être envisagée comme un support pédagogique intéressant dans la mesure où on peut l'utiliser pour se repérer dans l'espace (photographie de la salle de classe, de l'école...).

1. La lecture d'image, le principe, sa fonction

Dans cette partie, nous allons faire le lien entre les savoirs de référence relatifs à la lecture d'images et les résultats de l'investigation menée dans le cadre du module d'analyse de pratique.

« La théorie qui se propose d'étudier l'image en considérant son mode de production de sens, la façon dont elle induit des significations et donc des interprétations, c'est la sémiologie visuelle, plus couramment connue comme la sémiologie de l'image. »

C'est en ces termes que Martine Joly (Argos, 1998, p. 52), définit l'analyse critique du sens des images. Elle insiste sur l'intérêt d'une approche sémiologique de l'image dans « l'éveil de l'esprit critique des élèves qui vont pouvoir relativiser le sens produit par l'image et lui reconnaître sa qualité de signe ou d'ensemble de signes ».

Cette approche est confirmée par la démarche de Liliane Hamm qui, elle aussi, privilégie une approche sémiologique de l'image (étudiée comme un système de signes rationnels). Elle fonde toute sa pédagogie sur la compréhension et la signification des images, comme dans l'apprentissage de la lecture (Hamm, 1986).

Il est donc intéressant de voir quel est l'état des connaissances des élèves, eu égard aux savoirs de référence précédemment analysés. À cette fin, nous avons mis sur pied un protocole d'investigation qui nous a permis de recueillir les représentations des élèves et de les analyser. En nous appuyant sur ces éléments de connaissance, nous avons pu concevoir, puis mettre en œuvre, une situation d'apprentissage adéquate.

L'analyse, ou la lecture, d'une image se fait selon trois axes que nous confronterons avec la maîtrise des savoirs des élèves.

L'axe narratif ou thématique

Qu'est-ce que cela raconte ? Qu'est-ce qui est représenté ?

Après une première observation, il s'agit de décrire ce que l'on voit, d'identifier des signes, de confronter la représentation à la réalité.

Il faut tirer de l'image, de même que d'un texte, des significations qui relèvent de la dénotation (ce qui est montré). Cet axe de lecture est bien assimilé par les élèves. Du reste, notre investigation montre que les élèves ont tendance à aller vers une description stricte de ce qu'ils voient. Nos résultats amènent d'ailleurs le constat suivant : les élèves auprès desquels nous avons travaillé ont une lecture très spatiale de l'image (tel élément est à droite, tel autre en haut, je vois un personnage assis...). Bref, en forçant un peu le trait, nous pouvons affirmer que les élèves ont tendance à « épeler » l'image.

L'axe plastique

L'analyse plastique, c'est l'apprentissage qui donne accès aux éléments constituant matériellement l'image. L'image est considérée comme objet (on parle alors d'image-objet) à cause de l'omniprésence de la géométrie :

- Le cadre : l'image inscrit le réel et/ou l'imaginaire dans un cadre de forme rectangulaire, carré, « losangé », ovale, circulaire.
- Les axes et les structures : les lignes verticales, horizontales, courbes, droites, brisées, en spirales, constituent des formes. Leur tracé est précis, net ou flou.
- L'échelle de plan (ensemble, moyen, américain, rapproché, gros plan, très gros plan) et le point de vue (vision frontale, plongée, contre-plongée).
- Les couleurs et leurs relations : nuances, dégradés, contrastes permettent d'apprécier les couleurs utilisées.

Lors d'une analyse, il s'agit pour le « regardant » de rechercher les éléments plastiques qui permettent de comprendre comment est construit l'espace visuel qui est montré :

- format et présentation : portrait ou paysage ;
- lignes : formes, graphisme, contours, signes, écritures, figuration ou abstraction ;
- couleurs : primaires, secondaires, complémentaires, chaudes/froides, « non-couleurs ».
- valeurs : écart, contraste, nuance, dégradé ;
- espace : axes et structures qui constituent l'armature schématique, rapport entre fond et forme, profondeur, superposition des plans, perspective, points de fuite.
- échelle des représentations, gros plan, plan d'ensemble, cadre/hors-cadre, point de vue, plongée, contre-plongée, vision de face, de profil, de trois-quarts ;

- matière : traitement de la surface, aplats, touche, empâtement, transparence ;
- support : peinture à l'aquarelle, mine de plomb, fusain, toile, papier, pellicule, écran, vernis, laque...

Cet aspect de la lecture d'image est très peu maîtrisé par les élèves. Notre analyse des représentations montre que, lorsque des reproductions d'œuvres d'art sont soumises à des élèves, ces derniers ne vont retenir dans l'axe plastique que les éléments ayant trait à la couleur et/ou au support (ces éléments sont les plus remarquables). Les autres thèmes de l'analyse plastique ne sont pas connus ou vus. Or l'axe plastique constitue le socle indispensable nécessaire à une lecture d'image éclairée. En parallèle de l'axe symbolique, l'axe plastique va renforcer l'analyse personnelle et permettre de confronter cette dernière à d'autres points de vue.

L'axe symbolique

Il s'agit d'étudier des significations qui relèvent de la connotation (ce qui est évoqué), et de l'interprétation personnelle.

Le sens de l'image est fonction du type de public auquel elle se destine, de ses caractéristiques sociales, religieuses, culturelles, etc. Dès lors, la notion de polysémie de l'image se dégage : elle fait l'objet de lectures multiples.

À partir des symboles contenus dans l'image étudiée, on peut commencer une analyse philosophique, religieuse ou psychologique et interpréter (c'est-à-dire se risquer à des hypothèses de sens), suivant les connaissances que nous possédons sur :

- l'intention de l'auteur (ce qu'il a voulu dire) ;
- de l'œuvre (ce que l'image dit) ;
- l'intention du lecteur (ce qu'il voit dans l'image).

L'image est aussi un signe visuel (on parle alors d'image-signe) car elle renvoie la personne qui la regarde à la réalité : en effet, toute image peut-être réalisée dans certaines conditions socio-économiques et elle porte des traces permettant de s'y repérer. L'image offre alors un champ de connotations qui dépend du lecteur, de sa culture, de son imaginaire.

Si l'axe plastique peut être assimilé à une boîte à outils, l'axe symbolique incarne la finalité même de la lecture d'image. Malheureusement, notre investigation a montré que l'interprétation de nos « sujets » était très pauvre. L'analyse narrative accomplie, les élèves ont du mal à « extrapoler » leur ressenti. Il est nécessaire de les guider avec des questions ou de les orienter vers un détail, une partie de l'œuvre.

2. Objectifs pédagogiques

Former un lecteur d'image, c'est d'abord mettre en évidence la différence entre les processus descriptifs et interprétatifs qui permettent le passage de l'observation à l'analyse, de la compréhension à l'interprétation. Lire, déchiffrer une image et développer à propos de celle-ci un sens critique, tel est certainement l'un des principaux buts de « l'alphabétisation visuelle ». Les élèves seront attentifs à la façon dont l'image « nous parle », la façon dont l'auteur de l'image interpelle ses lecteurs.

Guidée par les instructions officielles, notre action vise à faire construire les apprentissages par les élèves à travers une confrontation régulière à l'art visuel et ce par le biais d'une pratique suivie (production d'élève) et d'une présentation de référence culturelle (œuvres artistiques reconnues, en rapport avec les notions à acquérir). En « croisant » les apports théoriques et les connaissances issues du terrain (recueil de données, stage filé, visites de classe), plusieurs hypothèses de travail émergent. Il apparaît, comme dans le cas de la classe où nous avons mené nos travaux (analyse de pratique), que les élèves ne maîtrisent pas les éléments plastiques de base nécessaires à une analyse d'image. Cette analyse est renforcée par ce que nous avons pu voir en stage filé. Des moments sont dévolus aux arts visuels, mais selon nous et en accord avec R. La Borderie (*op. cit.*), il est indispensable de ménager un temps pour un retour sur les productions d'élèves, chose que nous n'avons pu observer que très rarement. Pour lire une image, un enfant doit savoir comment elle est construite, quels sont les éléments qui ont concouru à sa formation. À cette fin, il est normal que l'enfant puisse produire lui-même une image afin qu'il expérimente lui-même le processus de création. Ensuite, un retour critique sur sa production ainsi que sur d'autres (apprentissage par comparaison) va permettre à l'enfant de se construire sa propre grille de lecture, qu'il pourra ensuite appliquer à des œuvres de référence.

Ainsi, nous avons mis en place des situations d'apprentissage mêlant les axes plastiques et symboliques. Une première séance a été conçue et mise en œuvre auprès d'élèves dont nous avons recueilli les représentations. Nous avons repris cette séance et en avons élaboré d'autres, que nous avons mises en pratique lors de notre second stage en responsabilité (cycle 3, niveau 2). Cependant, nous devons préciser que ces activités ne constituent qu'une première étape dans l'apprentissage de la lecture d'image. Un tel processus est long et doit être mené sur plusieurs périodes. Le temps qui nous est accordé afin de mettre en œuvre notre démarche nous permet d'aborder seulement le début de ce que serait une séquence d'apprentissage de la lecture d'image. La partie suivante présente les séances que nous avons menées, et que nous tentons d'analyser.

II. Étude critique de la mise en œuvre didactique et pédagogique

A. Présentation de la classe concernée

Les séances décrites ci-après ont été mises en place dans le cadre du second stage en responsabilité (cycle 3), dans une classe de CM 1. Cette classe compte 24 élèves avec une parité parfaite : 12 garçons, 12 filles. Le niveau est très hétérogène : certains élèves ont accumulé un retard entraînant des difficultés dans la maîtrise du langage et la pratique mathématique. Dans le domaine des arts plastiques, les enfants ont bénéficié de pratiques régulières, mais ils n'ont pas toujours eu l'occasion d'exercer un retour réflexif sur leurs productions. De manière générale, nos observations en stage filé, en ateliers pratiques ou lors des stages en responsabilité amènent le constat suivant : les activités d'arts plastiques sont souvent, à l'instar de l'éducation physique, mises à profit pour mener des activités occupationnelles. Les activités proposées dans certaines classes que nous avons visitées (en nous basant sur les productions d'élèves et sur la consigne donnée) s'apparentent plus au dessin qu'à l'étude d'une démarche artistique. Le procédé « à la manière de... » est souvent utilisé : il consiste à reproduire mécaniquement une technique, un procédé employé par un artiste.

Concrètement, concernant notre classe, les élèves, enthousiastes à chaque séance, étaient à mille lieux de comprendre les attentes du travail proposé. Même si les élèves essayaient au possible de suivre la consigne, l'enjeu consistait à faire le plus joli dessin. Ce constat n'a fait que renforcer notre première conviction : mettre l'accent sur les apprentissages liés à l'exercice des arts visuels, en passant par une pratique de la lecture d'image.

B. Présentation des activités proposées

Avant de leur donner du sens, la reconnaissance des lettres et des mots est un préalable incontournable à l'apprentissage de la lecture de textes. Avant toute forme d'interprétation, il est préférable de connaître les différents signes, codes, usages du langage. Il en est de même pour la lecture d'image.

Avant de vouloir former des critiques d'art, il est sans doute utile de commencer par le commencement. Il faut doter les élèves de clés de lecture, de grilles (axe plastique) qui puissent leur permettre d'analyser des productions visuelles (axe symbolique). Cette formation doit comprendre deux volets : la possibilité de voir régulièrement et de manière suivie des œuvres artistiques et, comme « c'est en forgeant que l'on devient forgeron », selon le

proverbe bien connu, de pouvoir, à travers une pratique guidée, découvrir par soi-même les processus concourant à la mise en œuvre d'une production.

Chaque séance (parfois répartie sur deux temps distincts) commence par une phase de production, suivie par une verbalisation, au cours de laquelle certaines notions seront introduites. Ensuite, en rapport avec ce qui a été fait, des œuvres sont soumises à l'œil critique des élèves.

La première séance présentée a déjà été présentée lors d'une séance d'analyse de pratique dans le cadre du module de formation à l'IUFM. Cette séance est l'aboutissement d'un travail que nous avons décrit dans l'introduction. Il était donc intéressant pour nous de soumettre à nouveau cette situation à un autre public, d'une part parce qu'il s'agissait du même niveau de classe, d'autre part parce que cela produisait de nouveaux éléments pour la comparaison. Les deux séances d'arts visuels sont décrites à travers les fiches pédagogiques présentées en annexe (*cf.* note 1).

C. Analyse de la pratique de classe

Cette partie est pour nous l'occasion de dégager les points saillants de notre expérience. Nous allons présenter nos commentaires à travers différents points d'analyse.

1. Produits des situations et formes de savoirs (Résultats attendus et supports utilisés)

La première activité s'attache à associer les couleurs (axe plastique) et leur emploi dans l'expression de sentiments (axe symbolique). La consigne donnée était la suivante : on dispose de quatre cases identiques (on numérote les cases). Chaque élève va peindre les cases, mais chacune devra décrire une émotion différente. La contrainte consiste à peindre entièrement chaque case, l'objectif étant d'être capable de réaliser quatre dessins exprimant différentes émotions et d'être capable d'utiliser des éléments plastiques pour interpréter une œuvre (couleurs chaudes/froides, gestuelle : explosion, implosion...). Cette séance était la première séance d'arts visuels. Elle se déclinait en deux phases : une phase de production où l'essentiel est de voir si la consigne est respectée (en étant attentif aux réactions des élèves) et une phase de verbalisation, où toutes les productions sont affichées au tableau. Chacun peut alors donner ses impressions.

La comparaison des productions amène à repérer des points communs et des différences (des motifs, une utilisation de couleurs récurrente) et le questionnement du maître sur tel ou tel point conduit à faire émerger certaines notions.

En tant que telle, la première séance cherche à montrer que l'élément chromatique, présent dans toute œuvre picturale, n'est jamais anodin. L'utilisation de couleurs ou de noir et blanc est un élément pour l'interprétation. Les résultats de notre investigation ont montré qu'il était préférable de commencer par une telle activité mêlant axe plastique et symbolique.

La deuxième séance, programmée après un intervalle de quatre jours, visait à mettre en jeu le point de vue et, par conséquent, des notions comme le premier plan, l'arrière-plan, la perspective (axe plastique). La consigne a été précisée au tableau : « Tu es à la plage ; au loin, sur la mer, se déroule un événement. Dessine ce que tu vois d'où tu es. ». Comme dans la séance précédente, la phase de production a été suivie d'une verbalisation (au cours de laquelle nous insistons sur les axes symboliques).

Pour les deux séances, les objectifs étaient volontairement restreints. L'enjeu principal étant de permettre de travailler certains savoirs (première séance : rôle de la couleur ; deuxième séance : occupation de l'espace) à travers l'application d'une consigne. Ces savoirs étaient tout à fait accessibles pour l'ensemble de la classe malgré son hétérogénéité.

2. Organisation et consigne

Pour la première séance, l'activité a eu lieu l'après midi après la récréation. Notons que la mise en place matérielle d'une activité où la peinture est en jeu est, non pas délicate, mais relativement complexe et donc, longue. La pose de protection sur les tables (journaux), la distribution des feuilles de dessin, de la gouache, des palettes et de l'eau pour rincer les pinceaux nécessite un bon quart d'heure. Le matériel peut être préparé à l'avance, mais les élèves ne seraient plus attentifs (eu égard à leur volonté de démarrer au plus vite, ils seraient tentés de commencer sans attendre la consigne).

Avec le recul, il apparaît que l'énonciation de la consigne est un moment important. Tout d'abord, il nous a fallu reformuler la consigne : 6 à 7 élèves n'avaient pas compris ce qu'il fallait faire. Ensuite, il était nécessaire de la préciser (ne pas dessiner de personnages, ne pas écrire), de faire un schéma (une feuille divisée en quatre cases). Cela n'a pas empêché une majorité d'élèves (environ les deux tiers) de ne pas respecter les contraintes. Bref, la consigne se doit d'être concise, exhaustive et compréhensible.

La mise en place de la seconde activité a demandé moins de temps puisque la peinture n'était pas requise : une feuille de papier Canson et des feutres ou des crayons de couleurs ont été utilisés. Dans ce dernier cas, la consigne a été écrite au tableau, évitant au moins sa répétition.

3. Activité des apprenants et rôle de l'enseignant

Nous distinguerons ci-après la phase de production et la phase de verbalisation, ainsi que la phase de présentation des références culturelles.

Production

Lors de la phase de production, ce qui devait devenir une habitude lors des séances suivantes prit forme : des questions fusaient dès que je m'approchais d'une table : « Monsieur, est-ce que je peux utiliser le jaune pour la joie ? » ; « Monsieur, est-ce que je peux utiliser plusieurs couleurs ? » ; « Monsieur, est-ce que je peux dessiner un cœur ? » ; « Monsieur, est-ce que c'est grave si je ne prends que du noir ? », etc. Ces séries de questions rendent compte, avant tout, d'un manifeste manque de confiance en soi (comment être sûr que ce que je vais faire va plaire au maître ?), mais aussi d'un manque de facilités à utiliser sa liberté. Les enfants se réjouissent d'avoir peu de contraintes, mais ils ont peur d'exploiter leur imagination ; ils sont sans cesse en demande de cadrage. Ils sont en quête de la production juste, à l'instar d'une réponse exacte à un exercice de mathématique. Le problème est là : les élèves supposent que le maître attend forcément une réponse donnée. Il y aurait donc des productions justes et d'autres fausses (alors que le seul critère d'évaluation est le respect de la consigne ; après, peu importe l'expression proposée par l'élève). Survient alors une situation où les conduites divergent : les élèves, d'un côté, s'enferment et se « freinent », en ayant peur de ne pas répondre aux attentes, et de l'autre, le maître essaie de stimuler le plus possible ses élèves. Il nous a été très difficile, voire impossible, de faire comprendre aux élèves que, du moment qu'ils respectaient la consigne, ils étaient libres de faire ce qu'ils voulaient.

Autre fait marquant de la phase de production : nous avons été frappés de voir, à travers une sorte de processus, assez remarquable, de mimétisme, comment les élèves sont amenés à fournir des productions très semblables. Cinq élèves n'ont utilisé que du jaune pour exprimer la joie. Cinq élèves ont symbolisé la joie par le soleil. Trois élèves ont dessiné une bouche souriante. Un élève a écrit « Joie ». Sur 22 productions, 19 élèves ont dessiné un cœur dans la case « Amour » ! 20 ont utilisé la couleur rouge pour cette même case. Plus généralement, les cœurs brisés sont nombreux dans les cases « Tristesse » et le noir est régulièrement utilisé pour remplir la case « Colère ». Remarquons que 12 élèves n'ont pas terminé leur production. 11 n'ont pas respecté la contrainte : les cases n'ont pas été peintes entièrement. Le manque de temps ne semble pas être en cause, car le temps dévolu à la production a dépassé les 30 minutes. Nous aurions peut-être dû insister plus sur cette contrainte.

Finalement, les élèves n'ont pas exprimé des sentiments, mais associé une couleur ou un symbole à une émotion. Les enfants ont encore une vision figurative du dessin : il ne sert qu'à représenter quelque chose (et pas forcément symboliser, transmettre une émotion). En définitive, les productions sont peu riches et peu expressives, peu créatives et, en définitive, conventionnelles : des couleurs ternes et sombres ont été utilisées pour la colère et la tristesse et des couleurs vives et claires pour la joie et l'amour. Les élèves n'ont pas utilisé de gestuelles remarquables (projection de peinture, mouvements, écoulements...) afin d'exprimer les sentiments.

Pour la deuxième séance, la consigne était mieux comprise, mais le manque d'assurance (de confiance ?) était toujours présent. La consigne était : « Tu es à la plage ; au loin, sur la mer, se déroule un événement. Dessine ce que tu vois d'où tu es. ». Pendant la phase de production, les enfants (au moins la moitié) étaient demandeurs de précisions (« Je peux dessiner une baleine ? », « Je peux dessiner un requin ? », « Je peux dessiner un bateau ? »), tant et si bien qu'à un certain moment, j'ai décidé d'être muet et de ne plus répondre à aucune question. J'ai essayé d'expliquer que, de toute façon, chacun était libre de son choix, qu'aucune production ne serait « mauvaise ». Pour nous, l'essentiel était de leur permettre de s'exprimer à partir d'un sujet donné, et de voir comment ils y parvenaient.

Le fait d'être libre pour certains provoque une sorte de perplexité. Le manque de repères et de balises rompt avec l'habitude et le schéma d'un exercice à résoudre (juste ou faux). Ceci permet de rendre compréhensible que certains élèves ne perçoivent pas les arts plastiques comme une activité scolaire. Malgré tout, cela ne les empêche pas d'être appliqués, et d'essayer de faire le plus beau dessin possible (les élèves ayant anticipé l'affichage des dessins au tableau, chacun veut montrer le plus beau dessin possible au reste de la classe).

Sur 21 productions, 5 décrivent une noyade, 4 une attaque de requins, 3 des bateaux de pêche. Le reste des dessins illustre des dauphins, des baleines, des requins nageant au large. Notons que, dans l'ensemble de la production, seul un dessin (l'auteur est une fille) est dans un format de portrait, les autres sont en paysage. Autre remarque : tous les dessins ont adopté une vue « de face » avec plage au premier plan et océan en arrière-plan. Pour tous, sauf un (là encore, l'auteur est une fille...), la vue est aérienne, en plongée. Six dessins sont inachevés. Cependant, nous remarquons que, comme pour la première séance, la consigne n'a pas été respectée (même si elle semblait avoir été assimilée). Au lieu de dessiner ce qu'ils voyaient, les élèves se sont représentés sur la plage en train d'assister à l'événement qu'ils devaient dessiner.

Verbalisation

La verbalisation concernant la séance des sentiments colorés s'annonçait difficile : il y avait peu d'éléments à commenter. Le but de la verbalisation était de faire émerger les notions de couleurs chaudes et de couleurs froides, de comparer les productions entre elles, d'associer une gestuelle à une émotion. Au fil des échanges, il m'est apparu nécessaire de faire le point sur la distinction entre la couleur et le noir et blanc.

Nous nous sommes rendu compte, après avoir affiché toutes les productions au tableau, que ce genre de pratique était nouveau pour les élèves ; à leur grande joie, le fait de voir les productions de tout le monde et d'être affiché au tableau est une forme de récompense. Notre première question fut la suivante : quels sont les points communs que l'on peut retrouver entre les différents dessins affichés au tableau ? La question était probablement maladroite (même si elle était préparée à l'avance), mais la participation fut active. Les réponses étaient très diverses. Souvent les enfants ont répété la consigne. Nous leur avons alors demandé si tout le monde avait respecté la contrainte de remplir chaque case. Un écho de « non » s'est fait entendre. Nous avons demandé pourquoi ? Silence. La question est donc la suivante : pourquoi les élèves n'ont-ils délibérément pas respecté la contrainte ? Les ébauches de solutions sont multiples. Si le manque d'attention n'est pas à avancer, peut-être la contrainte était-elle de trop ? En insistant plus sur une case précise, celle de la joie, les enfants ont bien vu que le jaune et le bleu étaient fortement représentés. Par contre, si l'on interroge un élève sur sa production et que l'on cherche à savoir pourquoi il a choisi telle couleur, il n'est pas capable d'argumenter sa position (aucun élève n'a su expliquer ses choix, les élèves n'étaient pas habitués à ce genre d'exercice). Afin de préciser notre démarche, nous avons demandé aux élèves de justifier leurs choix, leurs productions n'étant pas le fruit du hasard puisqu'ils avaient réfléchi avant de produire. Ensuite, la verbalisation a été orientée vers les différences entre les couleurs utilisées pour exprimer la joie et la colère. Les enfants, dans leurs réponses, ont fait la distinction entre les couleurs claires pour la joie et les couleurs « foncées » pour la colère. Sur quoi nous avons rebondi afin d'introduire les notions de couleurs froides et couleurs chaudes, notions qui, sur le moment, ont bien été assimilées (la vérification des acquis se fera lors de la présentation des références culturelles).

Pour la verbalisation de la seconde séance, l'accent a été mis aussi sur la comparaison des productions. Là encore, les élèves ont été avares en commentaires. Nous avons commencé par demander si la consigne avait été respectée. Pour toute la classe, la réponse fut positive. Nous avons relu la consigne et demandé s'ils avaient bien dessiné ce qu'ils avaient vu. Pour éclairer la

discussion, nous avons demandé à un élève si, lorsqu'il faisait une action, il se voyait en train de la faire. À ce moment, personne ne comprenait où nous voulions en venir. Nous avons dû leur faire remarquer qu'ils s'étaient très majoritairement représentés sur leurs dessins. Or on ne peut se voir soi-même (la consigne était bien de dessiner ce que l'on voyait). Cette mise au point faite, il fallait commenter les productions. Là encore, en questionnant les élèves sur ce qu'ils voyaient, remarquaient, ou ressentaient, nous avons obtenu peu de réactions. La participation fut active, mais malheureusement toujours pour la même raison : décrire son dessin. Quand un élève est interrogé, il est très enthousiaste à l'idée de pouvoir décrire son œuvre. À l'inverse, il reste très souvent indécis lorsqu'il s'agit de dire pourquoi il a opéré tel ou tel choix.

Pour aiguiller la verbalisation vers les notions qui étaient en jeu dans cette séance, nous avons essayé de questionner les élèves sur la place des éléments dans le plan (feuille de dessin) : « Où se trouve la plage ? » ; « Où se trouve l'océan ? » ; « Où se situent les poissons/baleines/dauphins ?... » En reprenant la consigne, nous avons demandé aux élèves comment ils avaient procédé pour faire paraître sur leurs dessins divers éléments au loin. Beaucoup de suggestions ont été émises et, dans la confusion des réponses, un élève a répondu qu'il fallait « dessiner en petit ». Sur quoi nous avons rebondi pour signifier que, sur une image, ce qui nous paraissait loin était plus petit que ce qui nous paraissait proche. Cette technique porte un nom : on l'appelle la perspective. Nous nous sommes ensuite appuyé sur un schéma (allée d'arbres) pour mettre en évidence la perspective, avec l'aide des lignes de force et du point de fuite. Ces derniers éléments n'ont pas été cités comme tels, mais l'approche de la notion n'a pas posé de difficultés particulières.

Les mots « proches » et « éloignés » ont souvent été prononcés. Nous avons donc pu nous appuyer sur ces termes pour introduire les notions de premier plan (proche de nous) et d'arrière-plan (éloigné). Sans être une découverte pour les enfants, ils ont compris que la connaissance de ces termes pouvait les autoriser, à l'avenir, à fournir des descriptions d'images plus précises.

Présentation des références culturelles

À la suite des verbalisations, des phases de présentation de références culturelles sont mises en place. L'apprentissage se fait aussi à ce moment : la lecture d'image prend ici tout son sens. Il n'est pas question d'analyser l'œuvre pour elle-même, mais juste de voir si les élèves sont capables de restituer à ce moment des notions qui ont été vues lors des verbalisations.

Afin de renforcer ce qui était sorti des échanges de la verbalisation de la séance des sentiments colorés, nous avons pris le parti de présenter (sur rétroprojecteur) des œuvres de Jackson Pollock. La phase de présentation de référence culturelle s'est déroulée un autre jour (une semaine plus tard). Nous voulions surtout vérifier que les notions travaillées lors d'une séance d'arts plastiques restaient acquises (dans la mesure où il n'y a pas de trace écrite), même après un certain temps. Il conviendrait, d'ailleurs, en arts plastiques comme dans les autres enseignements, de consigner les connaissances acquises lors de l'activité des élèves dans un cahier d'arts plastiques, à la fin de la phase de présentation des références. Les élèves pourraient y conserver les titres des œuvres ainsi que les noms des artistes évoqués (mais aussi les notions vues) en vue d'une utilisation ultérieure.

L'utilisation des couleurs est réelle, mais nous avons voulu mettre aussi l'accent sur ce qui manquait dans les productions des élèves : la gestuelle.

De prime abord, les élèves ont exprimé des doutes. Pour l'ensemble de la classe, les reproductions des œuvres projetées ne voulait rien dire (des expressions du type « c'est moche » émaillaient les commentaires). Mais, fort heureusement, en recentrant les débats sur l'opposition des couleurs chaudes/froides, un début d'interprétation a pu être amorcé. Par la suite, les échanges se sont plus centrés sur la technique employée. Plusieurs propositions ont été émises : un élève a suggéré la projection de peinture avec un pinceau. Nous avons précisé que, contrairement à l'usage, le support n'est pas posé verticalement : quand l'artiste peint, il le fait sur des supports positionnés à même le sol. Cette technique donne une forme éclatée à la peinture. La gestuelle employée (projection) donne de la vivacité à l'œuvre, mêlant à la fois explosion et confusion.

Par manque de temps, nous n'avons pu mener une comparaison d'œuvres. Une telle activité aurait pourtant permis de mettre en exergue les différents choix artistiques, en termes de maniements des couleurs.

L'œuvre de référence culturelle concernant la deuxième séance fut présentée à un moment ultérieur. Il s'agissait de « Les Ménines » de Velasquez (1656). La description de l'œuvre par les enfants fut générale. L'exploitation d'une œuvre aussi riche n'est pas évidente, surtout à ce niveau. Cependant, nous n'avons pas trouvé de meilleure œuvre rendant compte de la gestion des plans et de l'espace. Aussi, en guidant légèrement les élèves, nous avons pu voir émerger les termes de premier plan et d'arrière-plan. Nous avons fait remarquer aussi qu'il existait dans ce tableau un deuxième plan.

4. Indicateurs de difficultés et régulations

Le bilan de la première séance imposa un constat riche et contrasté, laissant dévoiler l'ampleur du travail qui restait à effectuer. Il est clair que les élèves ne comprenaient pas encore suffisamment bien ce qu'était une démarche artistique (à l'instar de ce que nous avons pu constater lors de notre investigation). Notre démarche s'en trouvait confortée : apprendre à lire une image peut constituer un accès privilégié à l'apprentissage de la démarche artistique.

Les régulations éventuelles à apporter, selon nous, à cette première séance se situent sur la forme (mise en œuvre) plus que sur le fond. Tout d'abord, sur le fond, la séance est cohérente et les notions envisagées ont bien été abordées : les élèves ont pu voir que les couleurs pouvaient être utilisées afin de transmettre des émotions. Bien entendu, il faudra toujours, ponctuellement, au cours de la séance, appliquer certaines modifications. Pourtant, cette séance peut être vue comme anachronique : il aurait mieux valu la placer, non pas en début de séquence, mais plus loin, en troisième ou quatrième séance. Il aurait fallu préparer la classe en amont bien avant. Il s'agissait, pour ces élèves, de leur première réelle séance d'arts plastiques de l'année, voire peut-être même de leur scolarité. Ce type d'activité nécessite au préalable une familiarisation prolongée avec le domaine artistique.

Pour la deuxième séance, au final, même si les notions envisagées ont été travaillées, il n'est pas du tout sûr que leur acquisition soit pérenne (il faudrait pour cela pouvoir le vérifier à d'autres moments de l'année scolaire). Concernant la pratique elle-même, nous avons essayé de réduire le temps de production pour laisser un peu plus de place à la verbalisation. En effet, la gestion du temps est une donnée cruciale pour ce type d'activité. Afin de limiter les frustrations, il faut veiller à ce que l'exécution de la consigne ne soit pas longue.

Il en ressort aussi que la phase de production ne pose pas de réels problèmes. Il convient juste de veiller à ce que la consigne soit bien respectée. Les phases de verbalisation et de références culturelles doivent être remaniées. Il serait envisageable de mettre en place (en français, par exemple) des situations où les élèves doivent argumenter leurs choix. Ils pourront ainsi apprendre à mieux justifier leurs jugements et impressions à propos d'une œuvre artistique. Il sera nécessaire aussi de mieux expliquer notre démarche, nous n'avons pas assez insisté sur notre objectif qui était d'apprendre à lire une image.

De manière globale, les remarques énoncées pour la première séance peuvent être reconduites pour la deuxième, à savoir mettre l'art visuel dans un contexte artistique et non le placer comme pratique de dessin.

En dehors des explications liées aux conditions de situations (stage, visites, validation, manque de temps et de supports...), il importe de mettre les arts plastiques au même plan que les autres domaines de connaissance. L'art visuel peut, comme n'importe quel enseignement, être l'occasion de faire construire des savoirs aux enfants et ce, pour une fois, de manière moins directive et cloisonnée. Simplement, nous reconnaissons que de tels apprentissages ne peuvent s'appuyer que sur une formation appropriée.

Conclusion

Pour clore ce mémoire, il convient d'admettre que l'ensemble de ce travail nous a permis, entre autres, de travailler sur nos propres représentations. Pour le peu que nous puissions en juger et d'après les résultats obtenus auprès des élèves, la culture artistique est peu introduite et peu développée. Notre action à ce niveau est décisive. Malgré tout, l'analyse de notre pratique de classe démontre qu'en plus d'ouvrir l'esprit sur la démarche artistique, les arts visuels sont un biais autorisant la mise en œuvre d'apprentissages dans d'autres matières : la transdisciplinarité des arts visuels peut servir de cadre à un projet. Mais, quelle que soit la démarche adoptée, il est nécessaire de partir de la connaissance des élèves. À cet égard les recueils de représentations, et leur analyse, sont des outils précieux et fonctionnels.

En outre, il est, selon nous, indispensable que les enfants soient accoutumés, dès leur plus jeune âge, à lire une image, à comprendre son sens, sa symbolique. Au-delà de la formation intellectuelle, l'analyse picturale contient les germes d'une réflexion personnelle favorisant l'expression de son ressenti. Il est important qu'un enfant sache, très tôt, aller au-delà des apparences, chercher le second degré, bref, analyser de manière objective l'information qui lui est soumise. La formation du citoyen, c'est aussi cela. Cependant, nous devons reconnaître que la lourdeur des programmes, le manque de flexibilité de l'emploi du temps, le caractère symbolique de la formation des professeurs en ce domaine (le module n'a pas un volume horaire assez important, il n'est qu'optionnel, et beaucoup de stagiaires n'ont pas pris cette option) ne jouent pas en la faveur des arts plastiques. Entre la gestion de l'hétérogénéité et la priorité accordée à la maîtrise du langage, le temps consacré aux arts visuels reste encore résiduel.

La diffusion de la culture (de référence ou non) se fait en partie à l'école. Il nous revient donc d'assurer sa compréhension ainsi que sa transmission.

Bibliographie

- ARDOUIN Isabelle (1998), *Éducation artistique à l'école*, ESF.
- Argos (1998), « Les images résistent, l'école aussi », avril, n° 21.
- BARTHES Roland (1964), « Rhétorique de l'image », *Communication* n° 4, Le Seuil.
- BATTUT Éric et BENSIMON Daniel (2001), *Lire et comprendre les images à l'école*, Retz.
- BOISSON Jean-François (1993), *Image et enseignement*, CDDP du Val d'Oise.
- Collectif (1994), *12 cours pour une initiation à la lecture d'image*, CRDP de Caen.
- DECAUNES Christelle (2004), *Vers une éducation à l'image*, mémoire professionnel, IUFM de la Réunion.
- GAUTHIER Guy (1984), *Initiation à la sémiologie de l'image*, Ligue française de l'enseignement.
- HAMM Liliane (1986), *Lire des images*, Armand Colin / Bourrelier
- HUSSON Jean Marie (2003), *Enseigner l'image*, CRDP Poitou-Charente.
- JOLY Martine (1993), *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan-Université.
- LA BORDERIE René (1997), *L'Éducation à l'image et aux médias*, Nathan.
- LAGOUTTE Dominique (2002), *Enseigner les arts ~~plastiques~~ visuels*, Hachette-Éducation.
- RANCILLAC Bernard (1994), *Voir et comprendre la peinture*, Bordas.
- TAYEB Lazeb (2002), *Éduquer le regard : comment former des lecteurs d'images*, mémoire professionnel, IUFM de Montpellier.