L'utilisation d'images issues de la culture populaire *de masse* déclenche-t-elle la motivation des élèves dans la pratique des arts visuels?

Travail de mémoire

Master en enseignement au secondaire 1

Kelly Cavadas P44452

Aurèle Sudan P47204

Sous la direction de

Nicole Goetschi Danesi

Membre du jury

Clara Périssé, Carmen Zimmermann

– Juin 2021 –

Remerciements

Nous souhaitons remercier chaleureusement Nicole Goetschi pour son accompagnement lors de l'écriture de ce mémoire, mais aussi dans les réflexions qu'elle a pu nous apporter pour nous faire créer du sens dans nos enseignements. Nous remercions aussi nos praticiennes formatrices qui nous ont accompagnées durant cette dernière année HEP, Carmen Zimmermann ainsi que Virginie Jaquier, avec qui nous avons pu apprendre et nous perfectionner. Merci à elles, d'exercer leur métier avec tant de passion.

Table des matières

1. Introduction 3

2. Hypothèses 7

3. Concepts clés 8
- Les amorces 8
- Hybridation entre la valise-musée et le musée de classe 9
- La sollicitation 11
- Le musée de classe 12
- L'erreur 12
- Ancrage dans le PER 13

4. Problématique 14
- La motivation au secondaire I 15
- La motivation intrinsèque et extrinsèque 18
- L'image contemporaine comme sollicitation motivante 21
- Le genre 23
- Questionnement autour de l'axe des capacités transversales du PER 24
- L'autonomie et le plaisir 25
- Donner le choix aux élèves 27

5. Méthodologie 27
- Catégorie d'âge 29
- La sélection 30
- L'outil développé 33
- Une aide à l'enseignant·e 35
- Distribution des ressources 36
- Les changements 36

6. Compte rendu de l'expérience et observations 38
- Point de vue des stagiaires sur les élèves 40
- Analyse et débrief de l'activité 43

7. Conclusion 49

Bibliographie 52

Annexes 54

Résumé 115

1. Introduction

Lors de notre arrivée dans l'enseignement nous nous sommes rendu compte d'un clivage générationnel entre nos formateurs·rices et les élèves. Étant tous les deux nés au début des années 90 nous faisons partie d'une génération qui a grandi avec la démocratisation des ordinateurs domestiques, l'expansion d'internet ainsi que l'explosion de la popularité des jeux vidéo et du consumérisme vidéoludique. Notre enseignement s'imprègne de toute cette culture contemporaine multimédia, en effet nous sommes issus de la génération dite "Y" ou "millenials" qui regroupe l'ensemble des personnes nées entre 1980 et la fin des années 1990. Nous sommes de grand·e·s amateurs·rices de séries, de jeux vidéo et notre rapport aux élèves ainsi qu'aux enseignant·e·s se voit influencé par ces intérêts/passions. Notre culture visuelle s'est en partie formée autour de références issues de cette nouvelle ère. Des références qu'on retrouve encore aujourd'hui chez la génération dite "Z".

Les élèves baignent constamment dans cette machinerie d'images omniprésente. Nous avons remarqué que leurs travaux en étaient aussi influencés. Nous avons fait le constat que lorsque les élèves peuvent créer des dessins libres, ils illustrent régulièrement des *influenceurs·euses*[1], ou recopient les mangas populaires du moment. En observant cette volonté d'illustrer ce qu'ils·elles aiment et voient au quotidien, nous nous sommes demandé si des séquences pédagogiques s'enracinant dans cette culture populaire de masse les motiveraient et pourraient être propices à explorer le domaine des arts visuels.

« Nous sommes habités d'images, nous les vivons, nous les transformons par le travail de l'intellect, et par la charge affective qu'elles suscitent ou dont elles sont l'émanation… La contribution de l'image s'avère capitale dans le processus de la pensée » (Lagoutte, 2015 : 10). C'est la charge affective liée aux images qui nous a motivés à imaginer un dispositif stimulant la motivation avec un rôle d'amorce à des séquences pédagogiques. Ce dispositif s'inscrit dans

[1] Les influenceurs et les influenceuses sont des personnalités reconnu·e·s d'internet, ce terme est employé par les médias pour les nommer car ils influencent fortement les gens et plus précisément les jeunes / adolescents, dans leurs habitudes de consommation.

une démarche pédagogique : aborder les arts visuels d'abord par l'image puis par l'exercice. Ce projet nous motive par son approche, mais aussi par l'idée de partager et d'approfondir ce que nous connaissons tout en connectant nos connaissances de l'histoire de l'art et notre goût pour la culture populaire d'aujourd'hui.

Nous avons aussi remarqué que nos formateurs·trices exploitent peu cette culture dans laquelle baignent les élèves et ils·elles privilégient des références plus classiques. Pourtant, les images suscitent une charge affective (Daniel Lagoutte) et c'est cette charge affective qui nous intéresse pour motiver les élèves, il nous semble donc normal de tenter de l'exploiter. En discutant avec nos formateurs·trices, certain·e·s nous ont confié·e·s être dans un fort décalage et qu'une rupture s'est produite ces dix dernières années avec l'arrivée de la profusion des séries et des réseaux sociaux. Cette « rupture » nous a motivés à essayer d'accorder la culture populaire dominante et les arts visuels en proposant des amorces de séquences pédagogiques.

Lors de nos diverses expériences d'enseignements, nous avons parfois pu apercevoir un manque d'investissement de la part de certains élèves, une difficulté à trouver de la motivation dans la réalisation des différents travaux d'arts visuels. Nous avons remarqué que ce manque d'investissement peut amener par la suite, des problèmes dans la classe. Par exemple, les élèves ne désirant pas avancer leur travail auront parfois tendance à déranger le reste de la classe, ou les camarades proches. Nous faisons l'hypothèse que ce manque de motivation peut être observé au travers de plusieurs facteurs, que nous avons pu observer dans nos classes. Du côté de l'élève, on retrouve par exemple le manque de confiance en ses capacités créatrices, l'impression que ce n'est pas pour lui (« je suis nul en dessin », « je ne sais pas dessiner »). Des facteurs externes peuvent également renforcer ce manque d'envie de la part des élèves, comme la classification de la branche des arts visuels dans le groupe trois, où les notes ont moins d'importance sur la moyenne générale. On peut aussi imaginer une situation où un·e enseignant·e passionné·e déroule sa culture d'histoire de l'art sans se soucier d'accrocher les élèves ; expérience faite, cela peut mener rapidement à un désintérêt et un ennui général. Nous nous sommes donc demandé ce que nous pouvions mettre en œuvre, pour que l'élève arrive à passer ce premier cap et se lance dans la création.

Même si, à nos yeux, cette motivation de l'avant-travail est fondamentale dans la pratique des arts visuels, elle n'est pas le seul gage d'un apprentissage ou d'une séquence réussie. Comme nous avons pu l'expérimenter nous-mêmes dans notre travail artistique, la motivation que l'on a varie durant sa réalisation. En cours de route, il est nécessaire de faire appel à d'autres forces, comme la persévérance ou la patience. Ceci est d'autant plus important dans un cadre où les élèves n'ont pas le choix des matières qu'ils·elles vont suivre. Dans ce contexte-là, nous pensons que cette étincelle de départ joue un rôle extrêmement important. Cette "étincelle" que nous mentionnons permet selon nous d'enclencher un élément important qui est la notion de "plaisir". Il s'agit d'un vecteur fort dans la création artistique, encore plus pour des élèves de l'école obligatoire. Le plaisir est étroitement lié à la motivation (voir chapitre 4 "Problématique"). Comme avec l'intérêt, il est très laborieux de mener à bien un travail artistique sans plaisir. Dans la discipline des arts visuels, nous pensons que le plaisir est nécessaire dans l'acquisition de certaines compétences, inscrites dans le Plan d'Étude Romand. Notamment des compétences telles que l'expression ou la perception.

L'utilisation de références visuelles propres au monde de l'élève permet, selon nous, d'ajouter cette notion de plaisir dans la réalisation de la tâche, et ainsi faciliter sa mise en route et son aboutissement. Nous partons de l'idée que l'élève qui n'arrive pas à trouver de motivation dans l'idée de réaliser des travaux créatifs la trouvera peut-être en entrant dans le travail accompagné de ses références visuelles favorites.

Voilà donc les diverses raisons qui nous ont poussés à développer un dispositif de collection d'images à destination des élèves fortement inspirées par les démarches pédagogiques de Daniel Lagoutte (1993) et du musée de classe de Claude Reyt (1988). Claude Reyt, docteur en histoire de l'art et agrégée des arts plastiques, fait partie du corps enseignant formant les futurs professeurs des écoles en France. Elle a publié plusieurs ouvrages chez *Armand Colin* dans la collection des *Pratiques pédagogiques* mais c'est son outil pédagogique du musée de classe qui a motivé notre démarche, car il s'agit d'accrocher les élèves par des images proposées et de les mettre au travail suite à cet intérêt lié à l'image. Cette collection d'images nous sert de moteur à des amorces d'activités permettant l'autonomie des élèves.

2. Hypothèses

Ces divers constats nous permettent de poser plusieurs hypothèses sur notre proposition de musée de classe, mais aussi de formuler notre question de recherche de manière plus précise. **L'utilisation d'images issues de la culture populaire de masse déclenche-t-elle la motivation des élèves dans la pratique des arts visuels ?** Les hypothèses qui suivent nous ont permis de développer notre outil, que nous avons par la suite testé dans le cadre scolaire, mais aussi d'appuyer certains de nos choix sur le regard que nous portons à notre outil.

Nos observations confirmeront ou infirmeront les diverses hypothèses et sous hypothèses que nous nous posons au sujet de ce support pédagogique. Est-ce que les élèves développent une autonomie si le matériel est à disposition ? Est-ce que le fait d'aborder l'exercice par une image permet de motiver les élèves à explorer les amorces proposées ? Les amorces sont-elles influencées par le manque de technicité des élèves envers les médiums et les techniques proposées ?

La notion du développement de l'autonomie est aussi importante dans notre projet, nous aimerions que les élèves puissent expérimenter certaines techniques de manière autonome. Seront-ils·elles autonomes face aux outils et techniques proposées ?

Notre séquence pédagogique comporte plusieurs concepts décrits ci-dessous, il s'agit d'un musée de classe composé d'amorces où la sollicitation des élèves intervient dès le début de la séquence. Les images choisies sont issues de la culture populaire, c'est-à-dire la culture de *masse,* avec des propositions de mise au travail très diversifiées et libres. Nous avons décidé de proposer un grand nombre de consignes différentes et d'insister sur la liberté d'interprétation des consignes, afin de diminuer la crainte de l'erreur chez les élèves.

3. Concepts clés

Les amorces

Daniel Lagoutte, docteur en esthétique et science de l'art, pédagogue, mais aussi auteur du livre « Pratiquer les arts visuels à l'école » ainsi que concepteur d'outils pédagogiques comme « La valise-musée, recueil d'exercices et guide d'accompagnement », propose diverses méthodes d'apprentissages afin de déclencher l'intérêt des élèves et de donner du sens aux enseignements. Pour lui, il est important d'apporter une variation entre le "déjà-vu" et le "trop-vu" ce qui peut entraîner une fatigue esthétique. Il est important d'amener l'élève à faire un effort pour comprendre ce qui est dit par les œuvres montrées, pour nous il s'agit donc de transposer ce regard qu'il·elle a déjà sur l'œuvre connue en l'interrogeant et en déplaçant sa connaissance qu'il·elle a de l'œuvre ce qui permet de bouger le curseur entre le "déjà-vu" et le "trop-vu".

L'intérêt de nos amorces est de trouver le juste milieu entre "le déjà-vu" et "le trop vu" et ainsi de proposer aussi des images qu'ils·elles ne connaissent pas forcément dans le champ de leur culture visuelle, c'est-à-dire d'avoir des auteurs·rices contemporains·aines ou des figures emblématiques s'insérant dans le milieu de la BD, des jeux vidéo, des films, des séries ou de mangas, qui sont les thèmes que nous avons décidé d'aborder. Nous prenons le parti de viser un équilibre entre les représentations masculines et les représentations féminines proposées dans les auteurs·rices ou dans les figures présentées (voir sous-chapitre "Le genre" p.22).

Notre dispositif a également pour objectif de permettre aux élèves de s'interroger sur ces images qu'ils·elles consomment, grâce aux relations faites avec les contenus d'histoire de l'art plus académiques. Ce lien permet d'ancrer ces références dans une culture beaucoup plus vaste, afin de les questionner et d'être plus critiques face à cette culture contemporaine.

Hybridation entre la valise-musée et le musée de classe

Lors de l'élaboration de notre projet de mémoire, nous avons très vite eu comme désir de partir des références visuelles des élèves. Notre choix s'est tourné vers une culture plus populaire, qui par définition englobe un échantillon d'élèves plus hétérogène. En effet, si nous avions décidé d'interroger les élèves sur des références d'une culture artistique plus spécialisée, nos supports auraient été construits par/pour une certaine tranche des élèves, ceux qui ont un apport culturel. Pour la forme de notre outil, *La valise musée* de Daniel Lagoutte a motivé notre démarche. Sa valise-musée déclenche l'intérêt par l'image, confronte les élèves à travers des images d'histoire de l'art et les sollicite régulièrement afin qu'ils·elles prennent goût aux images et à l'art. Il met aussi l'accent sur l'importance de systématiquement renvoyer les élèves à d'autres œuvres afin de créer des liens et d'enrichir les significations acquises et d'en structurer les connaissances. Dans notre démarche, la notion de lien est centrale et c'est en ce point qu'elle se rapproche du travail de Lagoutte. Notre dispositif est pensé pour tisser un lien avec l'histoire de l'art "classique" de la valise-musée. Elles sont un lien entre les références des élèves et celles proposées par l'enseignant·e.

Dans sa démarche, Lagoutte recommande également la confection d'un cahier d'art personnel pour l'élève, ce qui pourrait s'intégrer parfaitement dans notre projet et renforcerait encore plus notre idée de stimuler l'élève par les diverses sollicitations demandées.

« Le système scolaire doit répondre à une double exigence : être un des éléments de la mémoire collective tout en étant tourné vers l'avenir. D'où l'importance pour les enseignant·e·s d'assurer la transmission d'une culture à la fois traditionnelle et contemporaine, mais aussi de donner les moyens de pouvoir adapter cette culture afin de se préparer aux changements inéluctables qui seront nécessairement imposés par les évolutions de la société. Pour ces deux points, la pratique des arts plastiques constitue un terrain privilégié d'apprentissage. » (Lagoutte, 1993 : 3)

Nous avons jugé qu'il était nécessaire de relier les œuvres, la technique et une culture traditionnelle et de la combiner à une culture plus contemporaine, une culture des images très présente dans le quotidien de nos élèves. C'est donc avec cette combinaison que nous avons

continué l'élaboration de nos sollicitations et explorer ces phases sous la forme divergente proposée par Lagoutte, en y mêlant le concept du musée de classe de Claude Reyt. Notre outil est intéressant par son hybridation des divers concepts clés de Daniel Lagoutte ainsi que ceux de Claude Reyt.

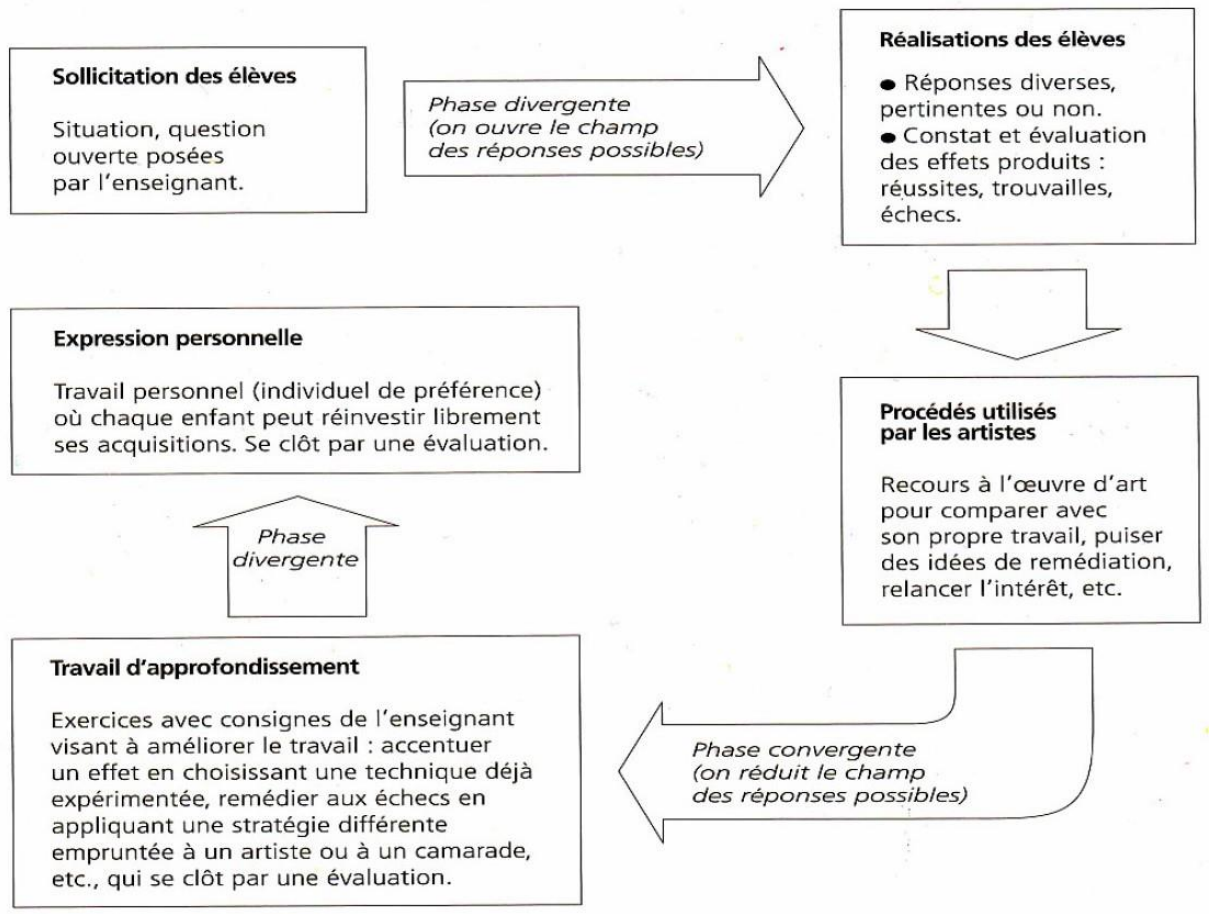


Fig. 1 : Schéma circulaire proposé par Elisabeth Doumenc dans la collection "Pas à pas en arts plastiques" de *Daniel Lagoutte*, 2002. Source : https://www.fichier-pdf.fr/2014/02/04/schema-circulaire-de-daniel-lagoutte/?

La sollicitation

La sollicitation mentionnée dans le schéma proposé est apportée et interprétée par la phase de choix face aux images, la curiosité est enclenchée. Les élèves, par la suite, réalisent l'exercice au dos de l'image et l'idée serait de le renvoyer au choix d'une autre image et consigne. Les activités sont plus ou moins rapides à exécuter, afin de pouvoir accumuler plusieurs exercices à la fin de la leçon ou alors de se concentrer sur une seule, mais avec un travail d'approfondissement. Notre démarche n'arrive pas jusqu'à l'expression personnelle où l'élève réinvesti librement les acquis, pour nous il est important de rester dans l'amorce et de reproduire ce rituel afin de non seulement questionner les élèves sur leur quotidien et ce qu'ils font des images qu'ils voient tous les jours, mais aussi d'aborder rapidement, facilement, des techniques qui pourraient déclencher une réelle motivation intrinsèque.

De la manière dont nous avons mené notre mise en œuvre, nos propositions s'inscrivent dans une phase divergente. Les élèves ont le choix entre plusieurs techniques différentes et sont libres de choisir leur image de départ d'amorce. Ils·elles sont également libres de l'interprétation de cette consigne. Nous avons pu observer les particularités de cette phase dans les retours que nous avons eus des élèves. Un bon exemple est celui du fusain. L'élève, en découvrant ce médium, a voulu rapidement passer à une création personnelle, qui n'avait pas de lien avec la consigne rédigée. Il l'a dit lui-même : "le fusain m'a donné envie de faire ces dessins, je me suis dit que ça irait bien pour ça." Comme abordé plus haut, nos supports se placent principalement, dans le schéma de Lagoutte, dans la sollicitation. Le but est clairement d'engager quelque chose, de permettre aux élèves de faire les liens qu'ils·elles veulent avec les arts visuels, à partir du moment où ils·elles ont choisi une image. Ce moment est un moment d'exploration, de test, de droit à l'erreur (nous avons précisé plusieurs fois durant la séquence qu'il n'y avait pas de faux). Ces supports n'ont pas vocation à être des séquences complètes, mais vraiment un moment de lâcher-prise de la part de l'enseignant·e et des élèves.

Le musée de classe

Le musée de classe est décrit par Claude Reyt comme un lieu privilégié où existe une relation dynamique entre le “faire” et le “voir”. Pour elle, il s’agit d’un lieu qui permet la rencontre de l'œuvre d’art, mais aussi, incite à la découverte. C’est bien cette seconde lecture qui nous intéresse, que les élèves puissent s’interroger sur leur propre culture visuelle et qu'ils·elles puissent y accorder du sens dans le cadre des cours d’arts visuels. Le musée de classe se doit de suivre la vie de la classe, il s’agit d’un projet évolutif. Étant donné la vitesse à laquelle progresse la *pop culture* il nous est apparu important de nous concentrer sur des œuvres qui ont tenu dans le temps (par exemple, *Star Wars*) ou alors incitent à la découverte de nouvelles techniques (comme l’œuvre *Amer Béton*). Il s’agit cependant d’une contrainte qui n’est pas immuable, car nous aimerions envisager une évolution de notre projet. Celui-ci se rapproche du musée de classe, car nous avons dans l’idée de cumuler les images choisies (affiches de film, de jeux vidéo, etc.) Les élèves choisissent une image, au dos de laquelle figurent les instructions.

L’erreur

Les arts visuels à l’école ne sont pas une branche soumise aux mêmes règles d’apprentissage que les branches plus “conventionnelles”, comme les langues ou les branches scientifiques (Lagoutte, 2002). En effet, malgré qu’il existe des similitudes avec des apprentissages plus classiques, par exemple celui de la technique du dessin ou de la peinture, on retrouve aussi dans l’apprentissage des arts visuels à l’école un côté beaucoup plus “chaotique”. Dans le sens où l’apprentissage des arts visuels est nourri par des émotions et des affects dépendant de la personnalité de chacun. Ceci nous amène donc à parler du statut de l’erreur en arts visuels.

Dans certains cas, l’erreur répond aux mêmes règles que dans d'autres branches scolaires. Dans le cas d’apprentissages techniques, on peut retrouver le “juste ou faux” ; l’apprentissage du dessin en perspective obéit à des règles établies (si l’on met de côté le fait qu’il s’agit déjà d’une représentation de la réalité, donc pas tout à fait juste). Or, dans des objectifs d’apprentissage

plus *personnels*, il devient très dur, voire impossible, de juger de ce qui est juste ou faux. Prenons la notion d'expression ou de perception, par exemple : comment statuer sur la manière qu'a une personne de percevoir quelque chose ? Cela serait malheureux d'imaginer pouvoir répondre à cette question de manière binaire, "juste ou faux".

Notre musée de classe dirige les élèves vers une phase divergente (Lagoutte), c'est-à-dire une phase dans laquelle les élèves vont pouvoir, dans un certain espace, s'exprimer librement. L'expression et la perception, centraux dans le PER des arts visuels, sont au cœur de cette démarche. Par ce fait, l'erreur occupe une place quasiment inexistante dans ce travail.

Ancrage dans le PER

Puisque nos supports s'inscrivent dans un contexte scolaire, nous avons jugé nécessaire qu'elles soient raccordées au Plan d'Étude Romand. Nous sommes partis des quatre grands axes du PER arts visuels : **expression** et **représentation**, **perception**, **acquisition de technique** et **culture**. Au départ, l'idée était de créer seize consignes/images, réparties en quatre groupes (selon les supports des œuvres). Dans chacun de ces groupes, nous avions pour idée de créer une consigne en lien avec une des quatre compétences du PER, citées plus haut. Lors de la création des supports, et encore plus pendant et après la première mise en œuvre en classe, nous nous sommes aperçus qu'il était très difficile de compartimenter chacun de ces axes et de les exprimer de manière très précise. Nous avions déjà pu observer cela lors de la mise en place de nos séquences habituelles en arts visuels, celles-ci se nourrissant de plusieurs points du PER. Il est possible d'axer une compétence à développer mais elle répondra aussi - très souvent - à d'autres critères du PER, ceci est induit par le fait que la discipline des arts visuels est très "organique".

Prenons par exemple les deux premiers points, expression/représentation et perception : l'un va rarement sans l'autre dans un travail artistique. Dans une production finale, on demande souvent à l'élève de mobiliser ses perceptions et ensuite de les exprimer sous une certaine forme. Le

point suivant, l'acquisition de technique, est inévitable du moment qu'une technique est imposée à l'élève. L'acquisition se fera, dans ce cas, plus par l'expérimentation personnelle que par une consigne d'utilisation.

Le dernier point, celui de la culture, est apparu comme un des aspects les plus importants dans la construction de notre travail. En effet, notre but était que ces supports jouent le rôle de médiateur entre les références culturelles des élèves, et celles des objets d'apprentissage des arts visuels. À partir de là, il nous a paru impossible de ne pas inclure cet élément dans l'entier du projet. Pour que l'utilisation de références populaires chez les élèves ait du sens, il fallait que ce lien se fasse avec une culture plus classique.

4. Problématique

« Toute œuvre d'art constitue un témoignage sur la condition humaine. Elle provoque une interrogation d'ordre existentiel qui suscite en nous de profondes émotions. Le mystère caractérise l'art, par l'énigme qu'il pose, par l'ineffable, par le relatif, par la voie qu'il indique à prendre pour une **prise de conscience de soi, des autres et du monde.** » (Lagoutte, 2002 : 175)

Ne pas confronter les arts visuels à la culture de l'image est impensable pour nous, nous sommes constamment submergés par de nouvelles choses qui sont souvent reliées elles-mêmes à des images. Là où nous, nous voyons de l'art et nous nous interrogeons, les élèves ne le font pas systématiquement. Nos connaissances accumulées en histoire de l'art et en art nous permettent, en tant qu'artiste, d'avoir une vision parallèle de nos quotidiens. Nous vivons dans une société qui tente de déclencher une part d'émotion à chaque fois que nous regardons un visuel. Ceux-ci sont si nombreux que, bien souvent, nous ne les questionnons plus. Nous avons voulu questionner les élèves, apporter un petit plus à ce qu'ils·elles connaissent déjà afin qu'ils puissent avoir une deuxième lecture de leur propre culture, celle dans laquelle ils·elles grandissent. Il nous semble important de donner des outils aux élèves pour qu'ils·elles puissent questionner ces images qu'ils consomment à profusion.

La motivation au secondaire I

Dans nos différentes expériences d'enseignement des arts visuels au secondaire I, nous avons pu observer des retours de motivation très différents parmi les élèves. Dans nos classes actuelles, nous n'avons pas de problème de gestion de classe, les élèves sont de manière générale attentifs et curieux vis-à-vis des séquences proposées, l'environnement est donc favorable à l'enseignement des arts visuels. D'après nos observations dans nos classes respectives, nous nous sommes risqué·e·s à catégoriser des groupes d'élèves selon leur motivation, afin de mieux analyser cette dernière.

Nous avons d'abord les élèves "doués", qualifiés comme tels par leurs camarades. On en trouve généralement un nombre restreint dans la classe. Ces élèves ont souvent une habitude des arts visuels externe à l'école, que ce soit par leur habitude de dessin à la maison, ou un entourage familial les mettant régulièrement en relation avec une culture artistique. Ces élèves ont souvent des connaissances avancées par rapport au reste de la classe, culturellement ou vis-à-vis de la technique. Ils·elles ont une motivation intrinsèque qui a été construite en dehors de l'école, ils se lancent volontiers dans des activités et sont généralement curieux.

Ensuite vient la catégorie que nous pouvons définir comme "standard", grandement représentée en classe. Ce sont des élèves curieux·ses qui se lancent volontiers dans les exercices, mais dont la motivation peut parfois diminuer lorsqu'est passé le plaisir de la découverte. Il s'agit ici d'un jeu entre la motivation qu'a l'élève et ce que peut lui apporter l'enseignant·e pour renforcer celle-ci lorsqu'elle fait défaut.

La dernière catégorie qu'on retrouve est celle de ceux·celles qui se disent "nul·le·s en dessin". Ce sont généralement des élèves qui n'ont aucune pratique créatrice à l'extérieur ainsi qu'un faible apport culturel à l'extérieur de l'école. Ils·elles ont l'impression que les arts visuels ne sont pas pour eux·elles, et qu'ils·elles ne pourront rien apprendre, voué·e·s à l'échec en quelque sorte.

Notre musée de classe est indiqué justement pour les deux dernières catégories, formant une grosse majorité dans la classe. Spécialement pour le troisième groupe, utiliser des références qui le concerne en les mettant en lien avec des sujets d'histoire de l'art permet selon nous de diminuer petit à petit cette impression d'être extérieur·e au domaine des arts mais aussi de créer du sens aux objectifs d'apprentissage.

Le concept de motivation, étant défini comme l'ensemble de raisons, d'intérêts et d'éléments qui poussent quelqu'un dans son action (Larousse), est donc le nerf de la guerre de notre discipline. Nous rêvons, comme enseignant·e d'être face à une classe constamment motivée par le simple fait d'apprendre de nouveau contenu, « la soif de connaissances ». Même si dans les faits, une telle situation est utopique, notre but est de motiver le plus d'élèves possible au sein de la classe pour la réalisation du travail et qu'ils·elles y prennent du plaisir.

Cette définition du dictionnaire est intéressante, car elle mentionne l'intérêt comme composant de la motivation, une notion qui sera décrite plus précisément dans le chapitre suivant ("La motivation intrinsèque et extrinsèque"p.17). Il va sans dire que si l'élève ressent un intérêt particulier pour les arts visuels, il·elle n'aura pas de mal à être motivé·e pour suivre les cours. Ce type de motivation concerne la plupart du temps un nombre restreint d'élèves. Quid des autres ? Notre mission ultime, en tant qu'enseignant·e, est de provoquer un intérêt pour notre branche chez eux·elles. S'il semble difficile d'induire cet intérêt pour l'ensemble de la matière enseignée, le créer pour une séquence en cours paraît plus réaliste. Peut-être qu'au bout du compte, par de multiples séquences piquant l'intérêt des élèves, certain·e·s développeront un intérêt pour la branche des arts visuels, ce qui déclencherait ainsi une réelle motivation intrinsèque.

À l'hypothèse « Est-ce que le fait d'aborder l'exercice par une image permettra de motiver les élèves à explorer les amorces proposées ? » il conviendrait de définir plus précisément ce qu'est la motivation.

Selon Fenouillet (2017), le terme cache de nombreuses raisons qui poussent tout un chacun·e à agir. Il s'agit aussi d'expliquer pourquoi certain·e·s réussissent alors que d'autres échouent. Une autre définition du Larousse dit « ce qui motive, explique, justifie une action quelconque » ou encore « un état ou un sentiment qui nous incite à l'action » (Chapman, Legault et Vagle 2012: 1). Il s'agirait donc de justifier une action réussie ou qui a échoué, de tenter d'expliquer pourquoi cette tentative a échoué et de savoir s'il est possible d'améliorer celle-ci à travers le concept de la motivation.

À travers le livre de Fenouillet (2017), de nombreuses théories sont décrites et décortiquées. Ces recherches issues du champ de la psychologie ne permettent pas de trouver de manière précise une réponse à la motivation induite lors de notre expérience ou encore de justifier toute action de mouvement de motivation lors des cours d'arts visuels. Cependant, celles-ci permettent de préciser où se place le curseur de notre support pédagogique ainsi que de pouvoir analyser l'expérience vécue. Certaines se détachent et permettent de s'accorder avec notre hypothèse. Les théories dont nous nous sommes rapprochés sont celles de la motivation intrinsèque et extrinsèque en y ajoutant la notion de l'intérêt, mais aussi la motivation de l'individu en groupe, ce qui se prête particulièrement bien au cadre des cours d'arts visuels.

La motivation intrinsèque et extrinsèque

Pour décrire la motivation intrinsèque et extrinsèque, nous nous baserons sur les recherches de Deci et Ryan (1971) ainsi que celles de Laurent Cosnefroy (2007), plus récentes. Nous avons choisi de nous baser davantage sur Cosnefroy, car la notion de *l'intérêt* y est souvent mentionnée, ce qui est moins récurrent dans les autres recherches. En ce qui concerne Deci et Ryan (1971), un type de motivation abordé qui est intéressant d'un point de vue des arts visuels est le concept de *l'amotivation* qui sera décrit plus loin.

Tout d'abord, la motivation extrinsèque s'explique par une source de motivation externe. La motivation extrinsèque sert à se rapprocher d'un but précis et n'est pas déclenchée par l'intérêt, car la source d'intérêt est souvent moindre. Un exemple simple au niveau de l'école : un élève prendra une option spécifique qui lui permettra d'intégrer l'école qu'il·elle désire pour la suite de ses études. Ce choix d'option n'est pas poussé par la notion d'intérêt, cette branche ne lui plaît pas particulièrement, il·elle n'est pas attiré·e et n'attise pas sa curiosité, il s'agit donc d'un choix qui lui servira à atteindre ce but précis. L'intérêt déclenché lors de ce cas de figure est *instrumental*, on peut supposer que la motivation déclenchée par cet intérêt instrumental y est alors moins forte qu'une motivation intrinsèque, car pour que la motivation soit très efficace, l'intérêt doit déclencher une part émotionnelle forte, ce qui induit une efficacité bien plus

intéressante que l'intérêt instrumental. Nous avons, nous aussi, expérimenté cela lors de nos études lorsque nous avons suivi certaines branches qui permettaient d'atteindre d'autres branches par la suite. Dans le cadre des cours d'arts visuels, la motivation extrinsèque peut être aussi visible. Certain·e·s élèves sont motivé·e·s par la volonté de remonter leur moyenne et d'atteindre ce but *plus facilement,* car dans la plupart des cas les évaluations sont souvent plus clémentes en arts visuels que dans d'autres branches. Cependant, le coefficient bas de cette branche impacte aussi cette motivation extrinsèque et pourrait induire un désintérêt dans le fait de remonter sa moyenne en passant par la moyenne de cette branche-ci.

En ce qui concerne la motivation intrinsèque, cette fois-ci, elle sera interne et souvent très personnelle. La motivation intrinsèque se combine souvent avec la notion d'intérêt et de curiosité. Lorsque nous sommes attirés par exemple par la photographie, il est difficile de justifier la raison de cette attirance qui est interne. Si nous prenons l'exemple de l'attirance pour la photographie, l'élève sera certainement plus attentif·ve et aura une motivation très forte si son désir est de produire de belles photographies. La partie "technique" et "difficile" de cette discipline pourra être beaucoup plus facile pour lui·elle, car il·elle aura cette grande motivation à apprendre de manière intrinsèque.

Dans *Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline* (2007), Cosnefroy relève l'importance de cet *intérêt* mentionné plus haut. Selon lui, la motivation et l'intérêt se rejoignent dans des raisons intrinsèques et extrinsèques. Ces deux éléments, dans leur complémentarité, forment une toile de fond indispensable au développement de cette théorie de l'intérêt. Pour Deci et Ryan (1985), cette notion mène à effectuer une activité intéressante en dehors de toute contrainte et donc de se sentir libre de la faire par intérêt individuel. Cet intérêt est constamment actualisé, car l'individu va vouloir en apprendre le plus possible et travailler de son propre chef sans autres impulsions. Il y aura donc une actualisation de ses connaissances de manière permanente (Fenouillet : 79).

Un concept qui a attiré notre attention est celui de l'*amotivation,* qui est décrite par Deci et Ryan, il s'agirait d'un état où l'individu perd le contrôle du résultat. En d'autres termes il ne

perçoit plus l'utilité d'agir, se résigne et devient par la présente *amotivé*. Ce niveau zéro de motivation chez un individu se caractérise par l'impression d'un réel manque de sens à la tâche ainsi qu'un manque d'intérêt total. Ce cas de figure se retrouve régulièrement à l'école avec des élèves qui ne comprennent pas pourquoi et dans quel but certaines disciplines sont enseignées (la légitimité de la discipline des arts visuels est souvent remise en question par les élèves). C'est pour éviter cette *amotivation* que nous nous sommes intéressé·e·s au déclenchement de l'intérêt émotionnel par l'image dans le but d'induire une motivation intrinsèque chez nos élèves. Les liens faits avec la culture populaire devraient permettre cela.

Dans le cadre de notre expérience, la cohésion du groupe a été un facteur positif et déclencheur de motivation. Le groupe classe avec lequel nous avons mené notre étude avait une bonne cohésion de manière générale, favorisant les échanges entre eux·elles. Ceci a nettement poussé l'exercice au-delà de nos espérances. Ce phénomène s'explique très bien : de nombreuses recherches ont démontré que la motivation de l'individu est modifiée par la simple présence d'autres personnes. Dans le cas de cette classe précise, plusieurs facteurs ont permis une influence positive de la performance du groupe (facteurs décrits par Fenouillet, 2017; de Tannenbaum et al, 1992). Un des premiers facteurs retenus est celui de la cohésion, il s'agit d'un groupe classe en harmonie et cette cohésion permet de ressentir un sentiment d'appartenance à un groupe ce qui a un impact positif sur les performances. Le second est celui de l'évaluation, le groupe n'étant pas évalué cela a permis un lâcher-prise et d'éviter une comparaison entre élèves ce qui peut influencer de manière négative la qualité du travail (dans le cas où il s'agit d'une évaluation). En effet, pour certains chercheurs·euses, l'évaluation peut avoir un impact positif sur des tâches simples avec un groupe, mais elle a également un effet négatif sur des activités complexes. Nous jugeons que nos séquences étaient complexes, car elles développent de nombreuses compétences et ne se concentrent pas sur une seule compétence à développer. Nous pensons donc que ces facteurs réunis ont clairement influencé la motivation lors des exercices après que l'intérêt ait été déclenché par l'image. Bien entendu, l'étude de Tannenbaum et al. ne se résume pas à seulement quelques facteurs et est bien plus complexe. Une partie importante de l'efficacité du travail en groupe est le feedback, celui-ci permet de motiver de manière individuelle tout en étant dans cette énergie de groupe. Nous

avons fait régulièrement des feedbacks aux élèves afin de les aiguiller sur les techniques, mais aussi de pousser leurs idées plus loin. Ce feedback a eu un impact très positif tout le long de la session.

L'image contemporaine comme sollicitation motivante

« S'intéresser à leurs intérêts pour les intéresser »

Ce jeu de mots résume bien la démarche de ce travail. De manière générale, les enseignant·e·s essaient de rendre leurs leçons et contenus enseignés plus attractifs, en y intégrant des références du monde des élèves, le plus souvent issus de la culture populaire : musiques de rap, films, séries, bandes dessinées japonaises (manga), chanteurs et chanteuses *à la mode*. Notre postulat de départ est que par ce biais des références populaires actuelles (visuelles dans notre cas), nous pouvions faire apparaître chez ces élèves qui ont parfois de la peine à se mettre en route, une motivation supplémentaire.

Nous avons donc décidé comme point de départ d'interroger les élèves sur leurs références culturelles visuelles, afin d'avoir un échantillon plus représentatif que ce que nous avions en tête, par rapport à leur monde.

L'utilisation de ces références s'inscrit dans ce que Lagoutte définit comme des « œuvres pour se rassurer ». En effet, ce type de rapport à l'œuvre est défini comme un des rapports fondamentaux et inhérents à chacun·e. Face à l'inconnu, nous cherchons tous en premier lieu des repères stables et rassurants. Même si ces œuvres dont sont tirées les images du musée traitent de sujets moins heureux, le fait de les retrouver dans le contexte scolaire peut être rassurant.

Par sa valise-musée, nous désirons, en s'inspirant du travail de Lagoutte, inviter les élèves à découvrir une culture artistique et à s'exprimer au travers de celle-ci. Par notre démarche, nous avons choisi une porte d'entrée différente, non pas par des œuvres proposées par la culture de

l’enseignant·e (ou l’histoire de l’art), mais proposées par les élèves dans le but de lier leur monde et celui qu’on désire leur apporter dans notre enseignement.

Nous avons évidemment eu quelques doutes au départ, quant à l’utilisation de produit culturel “mainstream” comme support de leçon d’arts visuels. D’une part parce que notre but en tant qu’enseignant·e est principalement de faire découvrir des œuvres que les élèves n’ont pas forcément l’habitude de voir, et d’autre part car les produits culturels comme les jeux vidéo ou mangas dit “mainstream”, de grande consommation, établissent une norme et écrasent des petites productions indépendantes, qui mériteraient d’être mises en avant.

Les produits de culture visuelle dits “mainstream” sont, par leur définition, prédominants et presque imposés à chacun·e. Dans le domaine du cinéma par exemple, cela se traduit par des plateformes de streaming comme *Netflix* ou *Amazon*. Ces chaînes, par le fait qu’elles effectuent une sélection de ce qu’elles présentent, imposent une certaine culture visuelle (de masse). Malgré ce côté boulimique de la consommation de cette culture visuelle, il est intéressant de s’y concentrer d’un point de vue pédagogique et de construire avec elle. Pour Claude Reyt, il est capital de montrer d'autres choses que des œuvres d’art.

“L’enfant est consommateur de quantité d’images et l’on prendra aussi en compte sa culture propre : bande dessinée, illustrés, albums… Ne pas négliger ce qui le nourrit quotidiennement conduira à ce que peu à peu se fasse la distinction entre œuvre et production, objet de consommation…” (Reyt, 1988 : 125)

En tant que consommateurs nous-mêmes, mais aussi proches de nos élèves, c’est avec eux·elles et pour eux·elles que nous avons décidé d’utiliser ces contenus et de les mettre en relation avec les références artistiques propres à la discipline des arts visuels. Ceci pour permettre aux élèves de questionner ces références au travers d’un prisme culturel beaucoup plus vaste. Par exemple, voir un certain manga au travers des influences artistiques dont l’auteur·trice s’est inspiré·e pourrait permettre à l’élève de prendre du recul par rapport à cette œuvre. Ne plus juste le voir comme un produit de consommation, mais comme un objet culturel construit en relation avec d’autres.

Nous nous sommes donc questionnés sur la meilleure manière d'utiliser ces contenus, en évitant qu'ils monopolisent tout le sujet et viennent simplement renforcer leur statut de produit culturel dominant. Une solution que nous avons trouvée est de créer les consignes sur les caractéristiques plastiques de l'image présentée, et non sur l'œuvre dans son entier. Cela implique entre autres qu'il ne soit pas nécessaire d'avoir vu ou lu l'œuvre à laquelle l'image fait référence. De cette manière, il était possible de faire des liens avec des œuvres d'histoire de l'art et ainsi aborder des contenus d'apprentissages plus vastes et intéressants.

Le genre

Une autre de nos réserves concerne la question du genre et plus précisément le rôle de la femme dans ces productions contemporaines. La question n'est pas seulement contemporaine, le corps féminin iconique a été constitué en objet de regard par et pour un sujet masculin, ce qui en fait presque un lieu commun (Juliette Rennes). D'ordinaire, dans les productions à gros budget que ce soit dans le cinéma ou dans les jeux vidéo, le rôle de la femme est bien trop souvent attaché soit à une vision très sexualisée de la femme, ou alors en enracinant la femme dans des clichés sexistes. Ces corps de métiers (producteurs, développeurs, réalisateurs, etc.) sont massivement incarnés par des hommes, ce qui laisse peu de place à une vision plus nuancée et moins sexiste de la femme, les principales concernées étant peu représentées dans ces professions (et, lorsqu'elles sont incluses, elles peuvent également rencontrer des difficultés à faire entendre leurs voix dans les processus de création d'œuvres culturelles). Bien que les choses bougent et que la culture visuelle contemporaine laisse de plus en plus de place à la femme, celle-ci est tout de même encore souvent représentée comme un "objet visuel, plaisant à regarder" surtout dans le champ des jeux vidéo. Il est d'ailleurs pour nous plus facile de citer des dizaines de noms de développeurs masculins que de trouver plus de deux figures féminines dans ce même rôle, ce qui a encore plus accentué notre volonté de mettre un accent sur le genre féminin. Pour notre projet il nous a donc semblé primordial de laisser place à une mixité de genre en ayant soit des auteurs·trices masculins et féminins, soit en ayant des représentations féminines où la femme

n’a pas un rôle “d’objet”, mais un réel impact dans l’œuvre. L’exposition *Pussy Hat* au Musée historique de Lausanne, que nous avons visitée dans le cadre du séminaire du cours “Altérité et intégration”, nous a montré que cette problématique est encore bien enracinée dans notre quotidien, malgré les quelques avancées de ces dernières années.

Questionnement autour de l’axe des capacités transversales du PER

Cette étude a pour but d’analyser et mesurer l’influence de nos supports sur la motivation, au travers de ce qu’on appelle dans le Programme d'Étude Romand les *capacités transversales.* Par définition, ce sont des aptitudes qui sont communes aux branches enseignées, et de manière plus large à l’ensemble de la scolarité. Ces capacités sont divisées en cinq catégories : la Collaboration, la Communication, les Stratégies d’apprentissages, la Pensée créatrice et enfin la Démarche réflexive. Nous avons choisi d’analyser ces capacités transversales au travers de différentes notions : l’autonomie, le plaisir, le choix, l’erreur, ainsi que la motivation. Prenons par exemple le descripteurs de la pensée créatrice : le développement de la pensée divergente, qui s’exprime chez l’élève par l’expression de ses idées sous de nouvelles formes ou des associations inhabituelles. Ces indicateurs se retrouvent à notre avis, également comme indicateurs de motivation et de plaisir. La notion de choix se retrouve clairement dans l’idée de la démarche réflexive, décrite chez l’élève par sa capacité à comparer son opinion à celle des autres, explorer différentes approches. La collaboration s’est vue aussi prendre une place centrale dans le projet, la dimension de la co-construction s’est introduite dans la collaboration avec les élèves. Dans ses descripteurs, la collaboration s’axe sur “le développement de l’esprit coopératif et sur la construction d’habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs”. Notre travail trouve cette place dans l’idée de mener un projet collectif en co-construisant avec nos élèves. Bien que le travail suite à l’amorce soit réalisé seul·e, les échanges créés par les activités se retrouvent bien dans les descripteurs de cette capacité qu’est la collaboration.

L’autonomie et le plaisir

Un de nos buts était de laisser aux élèves une certaine liberté, de mesurer leur autonomie vis-à-vis des consignes. L’enseignant·e donne une marche à suivre sur l’utilisation des images de manière générale. Dans notre musée de classe, les élèves sont libres de choisir l’image qu’ils·elles veulent, ainsi que la manière dont ils·elles interprètent la consigne. Ceci était d’autant plus important lorsque nous étions en phase de test de notre support. Par exemple, les retours des dessins des élèves étaient des indicateurs pour mesurer la précision des consignes, dans le cas seulement où plusieurs élèves ont choisi la même image. Nous avions également émis l’hypothèse que l’élève se sente plus facilement autonome s’il·elle était face à une image d’un univers qu’il·elle connaissait. Lagoutte en parle dans un chapitre sur les échos intérieurs « Des œuvres pour se rassurer ». Se retrouver face à un monde que l’on connaît permettrait, selon nous, d’explorer la consigne avec moins de doutes, et donc de gagner en autonomie. Pour induire au mieux cette autonomie, il est nécessaire que l’enseignant·e explique clairement au préalable, par oral, la démarche à suivre avec les images à disposition, et qu’il·elle facilite l’accès au matériel utilisable.

Le plaisir est un vecteur d’autonomie, et qui facilite l’apprentissage. Plus que dans n’importe quelle autre branche, le plaisir est nécessaire dans les arts visuels, pour développer sa créativité. Il n’est pas aisé de mesurer précisément le plaisir des élèves en classe. Néanmoins, nous pouvons essayer de le faire en observant la motivation avec laquelle l’élève réalise son exercice. De la même manière, on peut imaginer une corrélation entre plaisir et autonomie, plus l’enfant aura du plaisir, plus il·elle prendra de libertés. Nous avons ainsi dirigé, lors de notre mise en œuvre, nos observations sur des indicateurs qui, selon nous, permettent de témoigner de la présence de plaisir et de motivation. Certains des indicateurs retenus ont été, par exemple, le partage de ses connaissances face aux références que nous avons proposé ou encore le volume sonore certes, plus élevé, mais toujours centré sur l’activité. La mise au travail rapide est aussi indicatrice d’une motivation dans le “vouloir faire”.

Nous, en tant qu'adultes et professionnel·le·s, avons déjà vécu des moments où nous devions réaliser un travail sans que le plaisir où l'intérêt fasse partie de l'équation. Nos motivations se trouvaient alors ailleurs : un service, le besoin d'étendre ses connaissances dans un domaine, ou tout simplement dans une compensation d'ordre pécuniaire. Or, bien que certaines de ces motivations trouvent aussi leur place à l'école, comme le besoin de reconnaissance, nous pensons que la notion de plaisir est un vecteur très fort à l'enclenchement de la motivation. Nous avons le ressenti que dans les autres branches plus "scolaires" - le fameux groupe 1 - la notion de plaisir est moins centrale dans la motivation des élèves pour les différents apprentissages. Nous sommes d'avis que le fait que les branches du groupe 1 soient centrales dans l'obtention du diplôme est déjà en soi une motivation supplémentaire (motivation extrinsèque).

En arts visuels, nous pensons que le plaisir est nécessaire dans l'acquisition de certaines compétences, inscrites dans le Plan d'Étude Romand. Notamment des compétences telles que l'expression ou la perception. L'utilisation de références visuelles propres au monde de l'élève permet, selon nous, d'ajouter cette notion de plaisir dans la réalisation de la tâche, et ainsi facilite sa mise en route et son aboutissement. Nous partons de l'hypothèse que l'élève qui n'arrive pas à trouver de motivation dans l'idée de réaliser des travaux créatifs la trouvera peut-être en entrant dans le travail accompagné de ses références visuelles favorites.

Pour mesurer le plaisir dans ce projet, nous nous concentrons sur une méthode plus qualitative, en faisant attention aux retours des élèves durant la séquence, en observant plusieurs indicateurs de plaisir. Notamment le temps passé sur l'exercice, le nombre de dessins produits sur un même sujet, le soin donné à la réalisation, l'envie de passer rapidement à une autre image, les retours faits aux camarades ainsi qu'aux enseignant·e·s. Il s'agira nettement de mesures qualitatives, tant les indicateurs de plaisir chez les adolescents peuvent apparaître sous des formes variées.

Donner le choix aux élèves

La notion du choix est centrale dans l'utilisation de notre musée de classe. Donner le choix aux élèves c'est leur faire confiance et engager leur autonomie. Cela permet de favoriser la perception qu'ils·elles ont de leur contrôle sur leurs apprentissages (Viau, 2000). Nous avons fait le choix de le leur laisser, dans le but d'établir un contact plus horizontal entre enseignant·e et élève. De cette manière, notre musée de classe a été en quelque sorte co-construit, au moyen d'échanges et de modifications d'après les choix des élèves, mais cela nous y reviendrons plus tard.

En laissant certains choix aux élèves, nous prenons le risque de perdre le contrôle sur leurs travaux. Néanmoins, ce risque était présent uniquement dans la situation où nous aurions rédigé nos consignes dans l'attente d'un résultat précis. Ici, lors de la première expérience, les résultats que nous avons observés devaient nous permettre de repenser nos consignes, et, au pire, d'être surpris·e, ce qui est rarement négatif en arts visuels. De plus, ce choix totalement subjectif nous permet de vérifier notre hypothèse, à savoir, si l'image peut motiver les élèves pour produire un travail qui aurait pu être démotivant par sa technique ou son thème. Rappelons qu'un·e élève qui prendrait la liberté de créer plus, en modifiant les consignes de bases, serait pour nous un fort indicateur de motivation.

5. Méthodologie

Pour la réalisation ainsi que la mise en place de nos activités, la méthodologie appliquée a été la suivante : **la construction**, à travers la recherche d'images ainsi que l'élaboration des consignes; **L'expérimentation**, en testant notre outil en classe; **Les ajustements**, en ayant un regard critique sur notre posture et en prenant en compte la co-construction avec les élèves.

En raison de la situation et des restrictions sanitaires liées à la Covid-19 ainsi que nos situations géographiques respectives (Genève - Vevey), l'élaboration de notre dispositif a été créée à distance. Pour réaliser celui-ci, nous avons dû user des outils en ligne qui nous permettaient d'avoir un suivi en direct. Notre premier but était de délimiter notre terrain de recherche et de savoir ce que nous voulions montrer comme œuvres et faire un choix dans celles-ci. Nous avons décidé de traiter plusieurs thèmes de support visuel, le premier étant le cinéma / films, le second les séries, puis les bandes dessinées / mangas ainsi que les jeux vidéo en utilisant un tableau en ligne "Google Sheet" pour lister ceux-ci. Le tableau (annexe 1) est divisé avec diverses colonnes : l'œuvre, Genre de l'œuvre, Structure globale, Technique, État, Qui?, Commentaires. Le tableau a permis de mettre en place une cohérence pédagogique entre les diverses images. En effet, pour orienter nos consignes didactiques nous nous sommes basé·e·s sur les quatre axes du *PER* qui sont : expression et représentation, perception, acquisition technique et l'axe culture. Notre priorité a été de traiter ces divers thèmes et de proposer au minimum seize sujets et consignes différentes et de varier les techniques et les thèmes abordés.

Catégorie d'âge

Nous avons veillé tout le long de notre sélection à appuyer des choix en adéquation avec l'âge de nos élèves et à faire particulièrement attention lors du choix des jeux vidéo. Nous nous sommes basé·e·s sur le critère "PEGI", abréviation de "Pan European Game Information". Il s'agit d'un système européen pour les consommateurs, qui classe les jeux vidéo en fonction de l'âge, tout comme l'âge légal fixé par la commission nationale des films. Nos supports ont été créés en tant que sollicitation, faisant appel aux représentations de chacun·une, ainsi qu'à leur propre bagage créatif. Cela leur permet d'être accessibles à une tranche d'âge large (les classes du secondaire I dans notre cas). Cela ne dépend en réalité que de l'impact des références sur les gens, et finalement pas uniquement de leur âge. Cependant, les références utilisées ici sont plus "taillées" pour cette catégorie d'âge qu'une autre, plus jeune ou plus âgée. Nous pouvons imaginer que d'un côté ou de l'autre, nous en retrouverons certaines, mais verrons également de nouvelles apparaître.

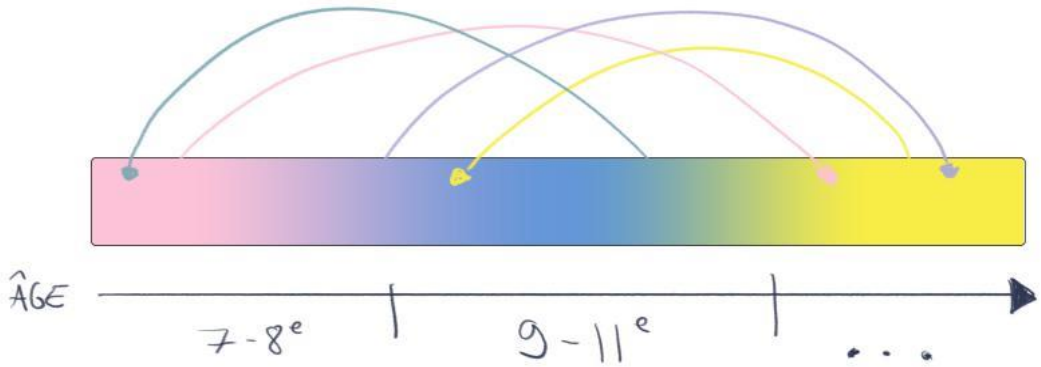


Fig. 2 : Schéma

[2]

[2]Fig.2 : Les couleurs représentent les références, en fonction de l'âge. Les flèches qui passent d'un groupe à l'autre soulignent le fait qu'elles ne sont pas limitées à un âge spécifique, même si on peut observer une tendance générale.

La sélection

Nous avions quelques références en tête qui pouvaient rentrer dans la catégorie qui nous intéressait. Néanmoins, nous nous sommes rapidement rendu compte qu'en procédant comme cela, nous tombions à nouveau dans un schéma vertical dans lequel l'enseignant·e proposait ses références aux élèves. Il était important d'interroger les élèves, afin d'avoir des propositions qui collent au mieux à la réalité, et pas seulement une image qu'on peut se faire en tant qu'enseignant·e des goûts des élèves. Nous avons ainsi fait passer un questionnaire dans nos différentes classes. Les classes sondées ont été différentes classes de secondaire I : 8, 9, 10, 11 VG ou VP. Ce sondage nous a permis de prendre en compte ce qui fait partie du paysage culturel des élèves, mais aussi de prendre de la distance par rapport à ce que nous pensions être indétournable et intemporel. Cette base de données sert de ressource afin de mieux connaître les goûts et les connaissances de nos élèves et de nous apporter à nous aussi de nouvelles références. Ceci nous permet de tirer des thèmes génériques en fonction des âges, et d'envisager des amorces. Nous avons aussi fait le choix d'avoir des œuvres contemporaines situées dans les trente dernières décennies pour pouvoir les lier avec des œuvres d'art plus ou moins récentes.

Les bandes dessinées européennes et mangas japonais ont été placés dans le même groupe, puisqu'il s'agit finalement du même support, dans des continents différents... Pour chaque catégorie nous avons fait le choix de limiter à 4 œuvres par catégorie pour le début du projet, tout en gardant dans l'idée de pouvoir continuer à accumuler de nouvelles images et consignes. Certaines œuvres sont entre-deux, car il existe des versions films mais aussi des déclinaisons en série, nous avons pris des libertés quant à l'interprétation des catégories.

Pour finir, lors de l'élaboration de ces supports, une sélection a été supprimée de la catégorie *jeux vidéo* pour être ajoutée dans les *BD/Mangas*. Nous avons voulu mettre en avant l'artiste Léonie Bischoff et son œuvre "Anaïs Nin - Sur la mer des mensonges" pour rejoindre notre idée d'élaborer un travail plus inclusif du genre féminin. Cependant, l'idée d'avoir une consigne sur le jeu *Minecraft* reste tout de même un souhait à réaliser.

Cette sélection n’a pas été facile à réaliser, nous nous sommes retrouvé·e·s dans une tension constante, par exemple au sujet de la valeur culturelle de tel ou tel produit. De même, comment proposer des références que nous regardons aussi pour “le plaisir”, avec un certain recul, tout en étant conscient·es de leur capacité à véhiculer des informations qui ne sont pas toujours en accord avec nos valeurs ? En tant que professionnel·le·s de l’image, nous sommes constamment amené·e·s à interroger les images que nous consommons. Il n’en reste que, même comme ça, nous sentons aussi le besoin de nous permettre de regarder des choses simplement par plaisir, comme le font les enfants. La problématique de la sélection des images a été constamment ancrée dans cette tension entre le plaisir simple et instantané, et le besoin de sens et d’apport culturel. La tension réside aussi dans la manière d’aborder l’exercice, nous apportons des références “ludiques” dans l’intention d’enclencher de la motivation en opposant ce côté “ludique” avec une volonté d’être critique mais créatif dans l’approche de l’image. C’est dans cette tension que le projet s’est créé et réorienté sans cesse et que notre posture s’est aussi déplacée dans nos intentions pédagogiques entre le début du projet et notre posture après expérience.

Les films

Les quatre films retenus ont été : *Le voyage de Chihiro*, *Star Wars*, *Zootopia*, et *Amer Béton*. Harry Potter n’a finalement pas été intégré à la sélection mais celui-ci reste très intéressant à aborder pour une nouvelle amorce. Sur cette liste de films, les séquences développées sont majoritairement axées sur la création de personnages en s’inspirant des films. Star Wars est une exception dans son approche plus “technique”, il nous a paru très intéressant d’essayer d’aborder le dessin technique par ce support pédagogique. Cependant, en finalité, nous avons décidé de laisser la technique libre dans le cas de l’activité libre. La découverte du dessin technique pourrait tout à fait être possible mais l’enseignant·e devra en amont faire un travail d’appropriation des outils avant que les élèves puissent suivre l’exercice plus librement.

Les séries

Cette catégorie est un parfait exemple de plusieurs séries qui ont tenu dans le temps. *Pokémon, South Park, Stranger Things, Batman*. Excepté *Stranger Things* qui a été diffusé pour la première fois en 2016, le reste des choix fait partie des séries des années 1990 mais qui sont toujours actualisées. En ce qui concerne la série *Stranger Things*, ce choix est clairement en référence aux séries que nos élèves aiment, lorsque nous leur avons posé la question pour savoir quelle était leur série préférée. Dans le cas où nous devions refaire l'expérience avec une classe avec des élèves plus jeunes (7-8), l'œuvre de *South Park* serait retirée. L'âge suggéré pour cette série est de douze ans et le contenu pourrait offenser certains élèves ne connaissant pas cet univers satirique.

Les BD / mangas

La catégorie *BD/Mangas* comporte quatre œuvres issues de la bande dessinée traditionnelle européenne et un manga. *Tanz !* un livre de Maurane Mazars, Léonie Bischoff et son œuvre "Anïs Nin - Sur la mer des mensonges", *Titeuf* de l'artiste Zep, *Léo & Léa* issu de l'univers de Tom Tirabosco et, pour finir, *One Piece* un manga très populaire ces vingt dernières années. Cette catégorie nous a permis d'insérer plus facilement des artistes féminines mais aussi des artistes plus locaux. *One Piece* nous a permis de garder un lien avec ce que les élèves connaissent et aiment, l'idée serait de diversifier nos ressources et d'intégrer d'autres séquences en lien avec les mangas.

Les jeux vidéo

Pour faire notre choix dans cette catégorie, nous avons décidé de plusieurs critères. Tout d'abord il s'agit de jeux que nous aimons personnellement et dont l'univers visuel est très riche. Ensuite, comme écrit précédemment la question du genre a été importante : dans deux des trois

jeux retenus, le rôle des personnages féminins est important et véhicule une vision de la femme positive. Pour finir, nous avons veillé à avoir des jeux accessibles à l'âge de nos élèves (PEGI). Trois jeux vidéo ont été choisis, *The Legend of Zelda, Shadow of the Colossus* ainsi que *Overwatch.* Comme écrit précédemment, *Minecraft* a été retiré de la liste par manque de temps et voulant privilégier nos références de bandes dessinées. Il s'agit certainement de la catégorie la plus difficile à mettre en place dans une séquence pédagogique, les univers étant tellement riches et développés qu'il est facile de se perdre dans ses idées. Malgré la difficulté, il s'agit de séquences qui ont été très appréciées des élèves. Nous sommes intimement convaincus qu'il s'agit là d'une ressource extrêmement riche à développer dans des séquences d'arts visuels malgré la difficulté de la tâche.

L'outil développé

L'outil que nous cherchons à développer se présente sous forme d'une vingtaine de combinaisons didactiques, reprenant le concept du Musée de classe décrit plus tôt.

- **Recto** : Image pleine page issue d'une œuvre actuelle, proche des références visuelles des élèves (film d'animation, BD, manga, jeux vidéo …)

- **Verso** : Une brève description de l'œuvre dont l'image est tirée. Un paragraphe décrivant un lien qui peut être fait avec l'histoire de l'art. Une consigne à réaliser.

1) Recto de la feuille, les élèves choisissent sans regarder derrière.
2) Description de l'œuvre en question.
3) Lien/référence avec des œuvres classiques d'histoire de l'art.
4) Consigne à réaliser par l'élève.

L'œuvre : One Piece

Ces images sont tirées de la bande dessinée japonaise « One Piece », du dessinateur Eiichirō Oda, publié en 1997. Il s'agit du manga le plus connu au Japon. Il raconte l'histoire de Luffy, un jeune homme dont le rêve est de devenir roi des pirates, il va pour cela faire de nombreuses rencontres et agrandir son équipage au fil de l'histoire.
Ces drapeaux sont ceux de différents équipages de pirates. Remarquez comme les crânes présents dessus ont des caractéristiques qui renvoient au capitaine de l'équipage.

Memento mori

« Souviens-toi que tu vas mourir ». Dans notre culture, le signe de la tête de mort a très souvent été utilisé en art, dans le but de se rappeler ou de rappeler aux autres que la mort est inévitable. C'est ce qu'on appelle les vanités. Ces symboles sont là pour faire réfléchir les gens sur le sens de leur vie. Dans le cas des pirates, ce symbole leur rappelait de vivre chaque jour comme si c'était le dernier, et donc de faire ce qu'ils voulaient.

Consigne

Sur une feuille, réalise ton propre emblème de drapeau pirate. Comment faire pour qu'il soit unique ? Quel détail le différencie des autres ?

Fig. 3 : Exemple de fiche et description

Les cases vides en haut et en bas de la feuille sont prévues pour insérer des pictogrammes, dans le but de pouvoir faire des liens entre elles (pour l'enseignant·e). Celle du bas devait contenir un QR code renvoyant à une page internet, contenant des travaux d'autres élèves sur le même sujet. Ce point est développé dans le chapitre sur la continuation.

Règle du jeu : chaque élève choisit une image sans regarder au dos, il·elle va à sa place, retourne la feuille et lis le texte au verso, il·elle réalise la consigne qui lui est donnée, de la manière qu'il·elle imagine. L'enseignant·e reste disponible pour les questions de vocabulaire, mais laisse les élèves comprendre la consigne à leur manière - cela donne des résultats très intéressants, qu'on peut utiliser comme supports de dialogue en lien avec la perception et la démarche artistique par exemple.

Une aide à l'enseignant·e

Par ce travail, nous désirions donc mettre en place un outil pour l'élève, mais aussi pour l'enseignant·e. Une sorte de boîte à sollicitation, qui pourrait être utilisée de plusieurs manières.

1) En « solo ». C'est-à-dire que les supports sont utilisés dans le but de mener une leçon un peu différente, sur un court laps de temps par exemple. Il serait ici plus question de travailler l'autonomie des élèves ; les élèves ont le choix parmi de nombreuses combinaisons consignes/images différentes. Nous pouvons imaginer utiliser ce genre de démarche dans une évaluation formative, par exemple des acquis et connaissances de chaque élève par rapport aux arts visuels, dans le but de faire connaissance avec une nouvelle classe par exemple.

2) En « multi », comme amorce de séquence. Imaginons que l'enseignant·e désire réaliser une certaine séquence qu'il·elle a l'habitude de faire durant l'année avec sa classe. Comme amorce, il·elle pourra sélectionner qu'un certain type de support, qui va dans la direction de sa séquence. Dans ce cadre-là, l'enseignant·e peut également évaluer les acquis des élèves au sujet des concepts et techniques propres à sa future séquence, tout en leur laissant plus de liberté qu'au moment du « TS ».

Dans ce projet, le but n'est bien évidemment pas d'empiéter sur le programme de l'enseignant·e et sa manière de gérer ses séquences. Il s'agit plutôt de proposer un outil qu'il ·elle peut utiliser comme accompagnement à sa séquence, en allant piquer l'intérêt des élèves au moyen d'une amorce utilisant leurs références visuelles, dans le but de les amener vers celles de la séquence. Nous voyons cet outil comme un lien entre le monde visuel, les intérêts des élèves, et les objectifs de l'enseignant·e ainsi que les références qu'il·elle souhaite amener à sa classe.

Distribution des ressources

Ces propositions d'activités sont, dans l'idée, à transmettre aux enseignant·e·s d'arts visuels et prendraient le rôle similaire de la *valise-musée* de Daniel Lagoutte comme guide dans de nouvelles activités. Nous avons imaginé plusieurs manières de co-construire celles-ci et de les proposer aux enseignants. La première serait de les transmettre physiquement et de régulièrement en ajouter. Une deuxième solution serait de les mettre en ligne et de les faire télécharger par l'enseignant·e. L'avantage de mettre en ligne nos supports pédagogiques est de pouvoir les changer au fur et à mesure des retours mais aussi de pouvoir les compléter plus facilement. Cependant, l'objet physique est souvent plus attirant à être utilisé et moins contraignant.

Le fait d'avoir une activité clé en main pourrait aussi être très pratique pour les remplaçant·e·s. Souvent en tant que remplaçant·e il nous est demandé de proposer une séquence très rapide et la gestion de classe peut s'avérer parfois plus compliquée. Avoir ces activités qui motivent par l'image pourrait permettre d'accrocher facilement des élèves plus difficiles à convaincre face aux activités proposées par les remplaçant·e·s.

Il nous semble important de préciser que la distribution de ces ressources aux autres enseignant·e·s s'inscrit dans un but de co-construction. L'idée serait de permettre à chacun·e de venir compléter, modifier, proposer des apports à ce projet. Même en voulant rendre ce projet le plus collaboratif possible, le moment où cela se transforme en fiche pédagogique "classique" et scolaire n'est jamais loin. Cet équilibre fragile que nous avons ressenti sera abordé dans la conclusion.

Les changements

Certains choix d'œuvres ont été modifiés en cours de route. Travaillant chacun de notre côté nous avons pris certaines libertés quant à l'idée de départ. Un de ces changements a été l'incorporation de la technique libre dans de nombreuses activités, combinée à la suggestion

d’une technique plutôt que de l’imposer. La notion d’expérimentation a alors été plus importante mais aussi nécessaire à transmettre aux élèves pour exercer un lâcher-prise. Cette suggestion de technique est, dans l’idée, plutôt suggérée pour l’enseignant·e et doit être travaillée par celui·elle-ci. Nous ne proposons que des amorces qui tendent à être développées pour profiter entièrement d’un enrichissement de technicité.

Un critère à prendre en compte lors de ces changements est l’inspiration. La création de ces seize combinaisons nous a demandé d’être créatif·ve et d’imaginer des consignes différentes pour chacune de ces activités dans un laps de temps relativement court. Certaines œuvres ont été changées mais peuvent être source de création pour de nouvelles consignes.

Les changements par les élèves

Durant notre expérience, nous avons demandé aux élèves d’intervenir au sujet de la consigne. En ce sens, notre outil a été doublement co-construit : par les références utilisées, mais également dans la formulation de la consigne elle-même. Nous n’avions encore jamais demandé à un·une élève de proposer des modifications de consigne, et nous pouvions imaginer que les élèves seraient un peu déstabilisés face à ce nouveau rôle. Au contraire, la classe a fait preuve d’une étonnante participation. Les élèves qui osent facilement prendre la parole d’habitude n’ont pas hésité à donner leurs impressions de vive voix, d’autres de manière plus posée lorsque nous passions vers leur place.

Ce passage a été pour nous très enrichissant et touchant, principalement dans notre posture d’enseignant·e. Nous passons notre temps à réfléchir aux besoins des élèves, à ce qu’ils·elles aiment, sans finalement s’en informer directement auprès d’eux·elles. D’autant plus que leurs interventions étaient très variées et pertinentes. En voici quelques exemples : “Monsieur, cette consigne est trop facile, on dirait que vous parlez à un enfant…”, “Ici, je comprends pas si je dois utiliser ça ou ça”, “Votre consigne est beaucoup trop longue on comprend plus ce qu’on doit faire”, “J’aime bien l’exercice mais j’aimerais le faire autrement, avec des stylos peut-être”.

Ces retours nous ont montré que les élèves pouvaient être aussi acteurs de leurs apprentissages, même si ce n'est pas le schéma auquel ils·elles sont habitué·e·s.

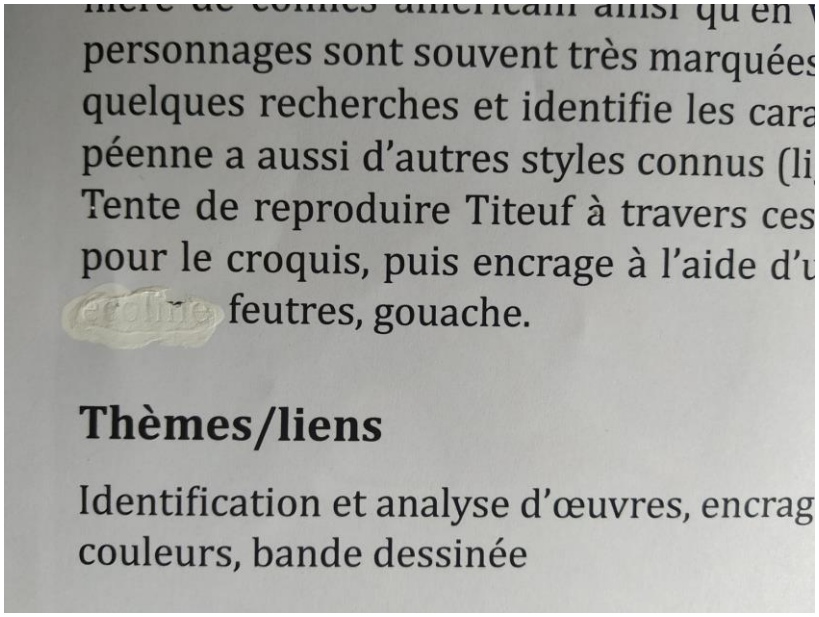


Fig.4 : Détail de la correction

Sur cette photo, une modification a été apportée dans la consigne par un élève, après discussion avec un·e des enseignant·e·s. Dans ce cas-là, certains élèves ont fait remarquer qu'ils ne savaient pas ce qu'était l'écoline, ou que c'était trop dur à utiliser. Ils·elles ont souligné que, quitte à choisir, ils prendraient toujours la gouache ou les feutres et que ça ne valait pas la peine de garder l'écoline. Nous avons donc décidé de le supprimer, l'élève l'a tipexé pour qu'on s'en rappelle.

6. Compte rendu de l'expérience et observations

Nous avons décidé d'expérimenter notre dispositif dans une de nos classes (stage A). En prenant en compte nos emplois du temps respectifs, ainsi que les différentes séquences en cours, nous nous sommes dirigés vers une classe de 9VG, au collège du Verney, à Puidoux. En effet, une fin de séquence imminente nous a permis d'organiser notre première expérimentation dans les meilleures conditions possibles. Il était important que nous soyons les deux présent·e·s. L'idée était que l'un ou l'une d'entre nous puisse se concentrer sur l'objet de l'étude, pendant que l'autre s'occupe de diriger la leçon de manière habituelle. Exceptionnellement, nous avons demandé à la praticienne formatrice d'Aurèle, Madame Carmen Zimmermann, si elle pouvait également observer les comportements des élèves, plutôt que ceux du stagiaire. Ceci nous a permis d'avoir trois regards critiques durant le déroulement de la leçon, et donc de pouvoir croiser et comparer nos différentes observations.

Concernant le contexte de l'établissement, le cadre était lui aussi optimal. La salle d'arts visuels de Puidoux est uniquement dédiée à cette branche. Elle est très spacieuse et lumineuse, ce qui permet d'avoir assez de place à disposition pour chaque élève, ainsi que de se déplacer facilement entre les rangs. Au niveau du matériel à disposition, la salle est extrêmement bien fournie. On y trouve tous les médiums classiques (gouache, écoline, fusain, craie, stylo…), du matériel de bricolage/construction tridimensionnelle, du matériel de gravure, des appareils photo… Les supports à disposition sont eux aussi très variés : papier de différentes tailles, couleurs, grammages, cartons, plastiques, calques…

Du côté du cadre de l'établissement et des enseignant·e·s, tous les paramètres sont donc réunis pour mener à bien cette expérience dans les meilleures conditions possibles. Nous avons déjà pu enseigner dans des lieux dédiés aux arts visuels, dans lesquels un ou plusieurs de ces paramètres faisaient défaut (manque de place, peu de matériel), ce qui aurait pu parasiter le déroulement de l'étude.

L’expérience s’est conduite le 9 mars 2021, elle sera retranscrite de deux manières : premièrement depuis notre point de vue, puis du point de vue de la praticienne formatrice, Carmen Zimmermann.

Point de vue des stagiaires sur les élèves

Nous avons préparé le matériel nécessaire avant le début du cours. Il y avait à disposition pour les élèves : crayons gris, gommes, feutres de couleurs, divers feutres noirs de tailles différentes, règles, équerres, compas, magazines, boîte de gouache, ainsi que les trois ordinateurs. Sur une table, les activités ont été disposées côté image, toutes les images étaient visibles.

À l’arrivée des élèves, nous avons pris la parole pour expliquer le déroulement des deux prochaines périodes. Les élèves étaient piqué·e·s dans leur curiosité, car ils·elles pouvaient apercevoir les nombreuses images qui les attendaient. Certains élèves devaient en priorité terminer leur travail en cours avant de pouvoir rejoindre l’activité du jour. L’activité a été lancée et nous avons demandé aux élèves de rejoindre la table où étaient disposées les activités. Nous avons présenté les thèmes à disposition (films, BD, etc.) en expliquant certains choix moins connus, comme Maurane Mazars, gagnante du prix de la révélation au festival d'Angoulême, ou encore Tom Tirabosco, artiste et illustrateur suisse. À la suite de cette introduction, il a été formulé une demande claire : “Vous devez choisir une image sans regarder le dos de la feuille puis rejoindre votre place afin de prendre connaissance de la consigne qui est au dos.”

Voici ci-dessous les choix des élèves pour les premières activités :

South Park	0
One Piece	2
Shadow of the Colossus	1
Zootopie	0
Anaïs Nin	0
Batman	1
Maurane Mazars	0
Chihiro	1
StarWars	2
Stranger Things	1
Pokémon	1
Tom Tirabosco	0
Titeuf	2
Zelda	1
OverWatch	2

Fig.5 : Tableau du choix des élèves

Les élèves ont nettement été attirés par les images qu'ils connaissent, sauf un. L'élève qui a choisi l'image "Shadow of the Colossus" nous a en effet confié avoir été attiré par l'esthétique de l'image.

Suite à leur choix, les élèves sont retourné·e·s à leur place et ont commencé à se mettre au travail. Ils·elles ont lu attentivement leur consigne et on prit assez rapidement les feuilles à disposition pour commencer leur dessin. Lors de la lecture de la consigne, certain·e·s ont soulevé quelques problèmes avec les consignes. Il y a eu aussi une confusion avec le choix du format, celui-ci n'étant pas précisé les élèves ont été déstabilisé·e·s face à cette décision. Dans les consignes il n'a pas été mentionné si une feuille de brouillon était nécessaire, cela les a aussi déstabilisé·e·s. Suite à ces diverses confusions, nous avons pris la parole pour préciser que le

format était libre et qu'ils·elles pouvaient utiliser une feuille de brouillon s'ils·elles le désiraient.

De nombreux échanges étaient présents lors de la phase de travail, les élèves parlaient de leurs idées, de leurs envies. Certain·e·s n'avaient pas d'idées, ou alors ne savaient pas comment faire. Des élèves ayant pris l'activité "Titeuf" se sont trouvées face à un problème, car la consigne ne comportait pas d'exemple pour illustrer ce qui était demandé. La consigne était d'illustrer Titeuf avec un style d'illustration différent. Elles ont proposé aux stagiaires d'ajouter dans l'outil pédagogique des images illustrant d'autres styles. Malgré ce "hic" de départ, elles ont tout de même commencé l'exercice avec beaucoup de plaisir et se sont beaucoup entre-aidées pour trouver des idées par rapport à la demande de la consigne.

Les activités de "Titeuf", "OverWatch" et "Shadow of the Colossus" ont fait preuve d'être un excellent moteur d'expérimentation. Les résultats ont été multiples et les élèves échangeaient énormément sur leurs idées lors du processus créatif. Il a été précisé en cours de route que les élèves pouvaient changer d'activité lorsqu'ils·elles le désiraient, ils·elles se sont donc, par la suite, échangé certaines images.

Arrivé au terme des deux périodes, Aurèle Sudan a demandé aux élèves de ranger le matériel et de reprendre leur place afin de pouvoir faire un débrief (voir chapitre "Débrief"). Ce moment de débrief nous a permis de prendre conscience de l'impact très positif qu'a eu notre expérience. Les élèves avaient été stimulé·e·s et ils·elles avaient envie de continuer à travailler. À la sortie des élèves nous avons pris le temps, avec Mme Zimmerman, de débriefer l'entièreté du déroulement de ces deux périodes et d'analyser l'impact de notre travail sur les élèves.

Observation et notes de Mme Carmen Zimmermann

La retranscription entière est disponible en Annexe 3, “Retranscription des observations de Madame Carmen Zimmermann”. Plusieurs points peuvent être relevés durant ce cours, notamment un bruit supérieur à d’habitude. Il est noté que tous les élèves se mettent rapidement au travail. Mme Zimmermann observe plusieurs moments pendant lesquels l’enseignant est désoeuvré et peut se contenter d’observer le déroulement du cours. On note aussi les sujets de discussions entre les élèves, qui touchent toujours au travail en cours. Il y a toujours relativement beaucoup de bruit, mais l’ambiance est au travail. En fin de cours, l’enseignant interroge les élèves pour avoir leur retour. Ceux-ci sont de manière générale très positifs. Certain·e·s par rapport à des techniques qu’ils·elles ont découvertes, d’autres des thèmes qu’ils·elles voudraient voir apparaître en image, ou encore sur la manière dont le cours s’est déroulé.

Analyse et débrief de l’activité

Nous pouvons donc conclure que sur cette séance de cours d’arts visuels, nos activités ont été vectrices de motivation. Les élèves ont trouvé intéressant et n’ont pas été déçu·e·s d’avoir des exercices au dos des images qui ne parlaient pas à proprement parler de l'œuvre. Au contraire, l’image leur a donné envie de travailler et la consigne a été une belle découverte. Les images de films et de séries les ont plus rapidement attiré·e·s, cela se constate dans les choix du début. Une grande quantité d’élèves se sont en premier lieu penché·e·s vers les affiches de films, séries et jeux vidéo.

La séquence a été jugée trop courte, ils·elles auraient voulu reconduire celle-ci pour pouvoir explorer plus d’activités et/ou passer plus de temps sur certaines. L’idée de travailler un thème à partir d’un film a été très bien reçue et très motivante pour les élèves. Une chose qui a été très positive pour eux·elles a été d’accepter “l’erreur”. Ils·elles ont ressenti un sentiment de liberté et de lâcher-prise, le fait de ne pas noter ces exercices a aussi généré moins de stress. Ce

débriefing a affirmé plusieurs de nos hypothèses, notamment celles portant sur la motivation générée par une image qu'ils·elles connaissent, mais aussi l'importance du lâcher-prise en acceptant l'erreur comme un progrès et non comme quelque chose de négatif.

Parmi les images, il y en avait quelques-unes qui présentent des œuvres venant de nos propres références, mais qui restent actuelles : deux bandes dessinées et un film d'animation japonais. Avec ces activités, notre but était d'observer si certain·e·s élèves seraient attiré·e·s par une œuvre qu'ils·elles ne connaissaient pas, au milieu des références connues. Dans ce cas-là, nous avons pu observer une seule personne qui a choisi une image "inconnue". On peut en déduire que, à choisir, les élèves se tournent plus facilement vers des références connues. Bien sûr il ne s'agit que d'une classe, il n'est pas possible avec une seule mise en œuvre de faire une généralité. Néanmoins, par rapport aux théories vues plus haut, cela paraît normal.

Les élèves ont fait preuve d'une participation exemplaire, nous avons même été impressionné·e·s par la pertinence de leurs retours en fin de cours. Nous leur avons donné la possibilité de faire des retours (négatifs et positifs) sur cette expérience, ainsi que des propositions pour compléter ou modifier la construction des activités. En voici quelques exemples :

"J'ai bien aimé parce que j'avais l'impression d'être plus libre."

"Est-ce que vous pouvez mettre plus de bandes dessinées? Pas que du Manga."

"On pouvait choisir ce qu'on faisait, je trouve ça bien, ça me motive."

"Des fois en voyant le travail des autres ça me donnait envie d'essayer la même qu'eux".

"Avec cette technique (il parle du fusain), je pouvais faire n'importe quoi… Enfin pas n'importe quoi, mais j'étais plus libre et ça donnait bien."

Analyse d'un travail d'élève sur l'amorce "Shadow of the Colossus"

Avant d'analyser les travaux de l'élève sur cette activité, il est intéressant de noter que c'est le seul qui a choisi une image d'une œuvre qu'il ne connaissait pas. L'image choisie l'a interpellée et l'a motivée à réaliser cette consigne.

Fig.6 : Dessin d'élève 1

Voici donc le premier travail de l'élève, réalisé selon son interprétation de la consigne. On note donc la présence du personnage au premier plan et d'un décor autour. Il est très intéressant de relever les différentes utilisations qu'a fait l'élève du fusain, dans les variations de teinte, l'utilisation de la gomme, la création de textures… Ce premier travail a motivé l'élève à vouloir en faire d'autres, plus personnel. Il désirait utiliser ses propres expérimentations avec le fusain

dans un autre sujet, qui selon lui collait mieux à la technique. Ceci l'a amené à produire les deux dessins suivants.

Fig.7 : Dessin élève 2 et 3

L'élève a donc créé ces deux portraits étranges, un peu fantomatiques, dans un univers plutôt sombre. Nous pouvons observer ici, que l'élève à lui-même interpréter l'utilisation de ce médium pour la réalisation de dessins sombres, dans le rendu bien sûr, mais également dans le thème. Ses différentes expérimentations de texture l'on mené à faire ces figures vaporeuses. Il a décidé aussi de lui-même de coller ses travaux sur des feuilles noires, pour renforcer le côté sombre. Une continuité d'image peut être imaginée en introduisant par exemple "Le cri" du peintre Edvard Munch, afin de mettre en relation son travail à l'œuvre. Cependant, dans une idée de continuité dans la co-construction avec l'élève, nous pouvons imaginer lui laisser le choix d'images avec lesquelles mettre en relation sa création, et lui permettre d'expliquer les raisons de son choix.

Le travail qu'a effectué cet élève est excellent pour soutenir la discussion sur notre projet d'étude, tant il aborde des points importants. Nous pouvons y observer tout le cheminement de l'élève, à commencer par la sélection d'une image d'une œuvre qu'il ne connaît pas. On peut penser qu'elle fait écho à d'autres références, cela aurait été intéressant de lui demander. Dans

le premier travail qui se base sur la consigne, on remarque le plaisir et la curiosité de l'élève à l'expérimentation du fusain et de la gomme d'architecte. Les deux créations suivantes témoignent de l'appropriation de la technique par l'élève et de son interprétation personnelle, par rapport à son utilisation. Enfin, son choix de présentation des dessins (sur des cartons noirs), renforce cette idée d'autonomie et de prise en main de sa propre création. Ces derniers dessins sont le fruit de sa propre démarche, et non celle de l'enseignant·e.

Analyse et questionnements

En analysant les retours des élèves, nous avons pu observer certains points importants dans l'influence de notre outil sur leur motivation. Par exemple, la notion de plaisir lié à la liberté de choix de ce système. En effet, pouvoir choisir ce qu'on veut faire "à la carte" semble être un facteur de motivation. Cela est lié à la manière de concevoir ces sollicitations, pas directement au contenu (les références culturelles populaires). Ce sentiment de liberté vient aussi du fait de pouvoir effectuer plusieurs travaux, et quelque part de décider du déroulement du cours. Ce sentiment est également accru grâce à la suppression de la note.

Les échanges entre pairs semblent avoir joué un rôle important dans le plaisir qu'on eut les élèves à la réalisation de cet exercice. En effet, ceux-ci ont permis aux élèves de s'approprier les sujets, voire parfois de prendre eux·elles-mêmes la parole pour expliquer à leurs camarades le contenu de la consigne, ou leur interprétation du moins. Bien sûr, ces échanges positifs ne peuvent fonctionner que dans une classe dans laquelle règne une bonne ambiance générale.

Un autre point qu'il semble important de relever, c'est le rôle qu'a joué le facteur de co-construction. Nous n'avons pas eu de retour des élèves abordant ce thème à proprement parler, néanmoins nous pensons que ses effets se sont fait ressentir dans la motivation des élèves et qu'ils sont liés aux points évoqués précédemment.

Perspective

Comme nous l'avons évoqué précédemment, nous avons construit cet outil dans le but de pouvoir le partager avec d'autres enseignant·e·s, dans le cas où nous aurions des résultats confirmant nos hypothèses. Nous avions, par exemple, l'idée de rajouter un QR code en bas de chaque consigne. Une fois scanné, ce code renverrait sur une page internet (voir Annexe 5), comme un Tumblr, ou les enseignant·e·s pourraient aller consulter les travaux que d'autres élèves (d'autres collèges) auraient réalisés avec la même consigne. Ceci permettrait également aux enseignant·e·s d'avoir une idée du genre de rendu auxquels ils·elles peuvent s'attendre en fonction de l'activité. D'un point de vue pédagogique, nous trouvons très intéressant l'idée d'avoir une mise en commun des travaux venant d'établissements et des classes différentes. L'idée serait de permettre aux autres enseignant·e·s de, s'ils·elles le souhaitent, venir ajouter des images au fur et à mesure des années et des nouvelles références visuelles.

Dans une perspective professionnelle plus lointaine, nous souhaiterions créer une sorte d'aide mémoire à destination de l'enseignant·e, pour accompagner les images. Ce support donnerait des indications sur les différents liens qui peuvent être faits entre les images et des notions/concepts d'arts visuels. Ceci donnerait la possibilité à l'enseignant·e de choisir une image avec sa consigne en fonction de la séquence qu'il·elle a imaginé·e pour la suite. Un aperçu de la construction de ce support peut être visionné dans les Annexes (Annexe 6"Aide mémoire enseignant·e"). Ce souhait est motivé par l'idée que tou·te·s ne sont pas forcément au courant des nouveautés culturelles qui attirent nos élèves dans la culture populaire de *masse*. Si ces perspectives nous semblent lointaines, c'est parce que dans un premier temps nous sommes dans la recherche de l'horizontalité et dans la collaboration, nous voulons éviter le retour d'un schéma de travail vertical. Le but est de permettre aux personnes intéressées par le sujet de l'explorer de manière plus large, grâce à un travail collaboratif, mais ce travail viendra dans un deuxième temps. Il est primordial pour l'instant de construire notre savoir quant à ces activités ainsi que d'être critique envers notre posture enseignante.

7. Conclusion

La mise en œuvre de notre travail en classe a permis de confirmer nos hypothèses de départ, vis-à-vis de la motivation des élèves et de l'utilisation de leurs références visuelles. Nous avons pu observer très clairement les signes de motivation : plaisir, intérêt, autonomie, échanges avec les pairs. Nous sommes très satisfait·e·s des retours que nous avons eus et des observations que nous avons pu faire. Nous avons eu une chance énorme avec le cadre dans lequel nous avons pu réaliser notre étude.

Il serait important pour nous de pouvoir tester ou faire tester l'outil dans plus de classes et écoles différentes, afin de pouvoir affiner nos retours. Nous estimons avoir eu les conditions optimales pour le déroulement de cette étude : une classe avec une bonne ambiance entre les élèves, tout le matériel nécessaire, une salle équipée et spacieuse, des personnes disponibles et très compétentes. Avoir eu autant de bonnes conditions réunies nous obligent à nous demander comment cela se passerait "en temps normal". D'autant plus que les consignes ont été rédigées et mises en œuvre par nous-mêmes. Pour aller plus loin et dans la continuité de notre démarche, nous aimerions rendre disponibles ces contenus à tout enseignant·e qui souhaiterait les utiliser, et ainsi leur permettre à eux·elles également de faire leurs retours. Ceci permettrait d'avoir une idée plus précise, grâce à une population plus étendue et hétérogène, de l'impact de l'outil sur la motivation des élèves.

Comme nous l'avons vu dans ce travail, la question de la motivation de nos élèves est fondamentale pour nous, la question du plaisir aussi. C'est aussi parce que nous partageons beaucoup de points communs avec nos élèves et que nous avons très peu d'occasions de partager nos goûts en termes de culture visuelle avec eux que nous avons voulu les intégrer dans notre outil. Cette ouverture envers une créativité en lien direct avec la société de consommation d'image de masse permet de recontextualiser les images qui nous entourent, mais aussi, de faire preuve d'ingéniosité pour accrocher des élèves qui ne sont pas forcément motivés par les sujets prévus dans le programme "classique". Nos consignes doivent encore être améliorées et poussées plus loin, nous devons les prendre une par une afin de mieux les

analyser et les compléter. Malgré l'ampleur du travail dans la préparation des nombreuses consignes, nous pensons qu'il s'agit d'une excellente expérience et cela nous encourage à donner du sens dans nos enseignements.

Il est nécessaire d'aborder l'impact qu'a eu ce travail sur notre pratique et notre posture enseignante. Notre désir d'un enseignement plus horizontal vient du fait que nous nous sentons encore proches des élèves, d'abord culturellement parlant, nous avons des références en commun. Nous avons également l'impression d'être sortis de l'école il n'y a pas si longtemps (le fait d'avoir effectué de hautes études a pu, à notre avis, renforcer ce sentiment).

Lorsque nous avons commencé à enseigner, nous avons dû apprendre le rôle d'enseignant·e et la posture que cela demande de construire. Du fait du sentiment de toujours appartenir au groupe des élèves plus que des enseignant·e·s, cela a demandé du temps pour se sentir légitime dans ce nouveau rôle. Dans notre apprentissage, nous avons donc dû petit à petit construire des outils pour accepter et remplir notre responsabilité d'enseignant·e. Dans la pratique, cela se traduit pour nous par le fait d'accepter un rôle de figure d'autorité, et d'accepter les devoirs que cela implique. Cela était à notre avis notre plus gros défi dans cet apprentissage. Arrivés maintenant à la conception de ce mémoire, nous avons choisi ce sujet qui nous tient particulièrement à cœur, par sa dimension horizontale. Cela a néanmoins mené à un conflit constant durant la rédaction de ce travail, entre notre envie de créer un dispositif qui s'éloigne d'un schéma classique vertical "enseignant/enseigné", et justement tous ces outils très formels que nous avions petit à petit intégrés dans la construction de notre posture d'enseignant·e. Cela se ressent d'après nous dans l'écriture de ce mémoire. En effet, nous avons l'impression de nous être retrouvé·e·s dans un constant balancier entre une volonté de co-construction très libre et des réflexes de guidages très verticaux.

La rédaction de ce mémoire ainsi que la mise en œuvre de notre dispositif nous ont apporté beaucoup au niveau de la réflexion sur notre propre posture enseignante. Le fait d'avoir pu, par exemple, analyser avec plusieurs regards le comportement et les discours des élèves nous a fait prendre conscience de la difficulté à les observer lorsqu'on est le·la seul·e enseignant·e en

classe. Non seulement de prêter attention à leur comportement, mais encore plus de prendre le temps d'échanger avec eux·elles dans le but d'avoir leurs retours. Ce travail nous a montré qu'ils·elles avaient chacun·e effectivement énormément de choses à dire et à partager au sujet de leurs apprentissages, mais aussi que nous en avons beaucoup appris sur nous-mêmes en co-construisant avec eux·elles.

Bibliographie

Bouffard, L. (2017). Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY : Guilford Press. *Revue québécoise de psychologie*, *38*(3), 231.

Cosnefroy, L. (2007). Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline. *Revue française de pédagogie*, *159*, 93-102.

Dewey, J. (c1913). *Interest and effort in education*. Boston : Houghton Mifflin Co. ; Cambridge : Riverside Press. http://archive.org/details/interestandeffor00deweuoft

Fenouillet, F. (2017). *La motivation*.

Geiser, J. (2011). *Quels sont les critères d'évaluation des enseignants d'arts visuels du Canton de Vaud ?* HEP-VAUD.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, *41*(2), 111-127.

Lagoutte, D. (1994). *La valise-musée : 90 oeuvres d'art pour l'éducation artistique : guide d'accompagnement*.

Lagoutte, D. (2001). *La valise-musée : Recueil d'exercices : 90 oeuvres d'art pour l'éducation artistique*. Hachette.

Lagoutte, D. (2009). *Enseigner les arts visuels*. Hachette Éducation.

Lagoutte, D. (2016). *Pratiquer les arts visuels à l'école*.

Lobrot, M. (1996). Le plaisir, condition de l'apprentissage. *Le journal des psychologues*, *140*, 14-18.

Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 667-686.

Rennes, J. (2013). 39. Genre, travail et culture visuelle: In *Travail et genre dans le monde* (p. 409-418). La Découverte.

Reyt, C. (1988). *Le musée de classe : Une ouverture sur l'imaginaire*. Colin.

Reyt, C. (2006). *Les arts plastiques à l'école*. Bordas pédagogie.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 299-323.

Schiefele, U., & Csikszentmihalyi, M. (1994). Interest and the quality of experience in classrooms. *European Journal of Psychology of education*, *9*(3), 251-269.

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). *Wanting to have vs. wanting to be : The effect of perceived instrumentality on goal*.

Viau, R. (2000). *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*. 8.

Annexes

- 1. Extrait guide Google Sheet
- 2. Seize amorces (image + consigne)
- 3. Retranscription des observations de Madame Carmen Zimmermann
- 4. Résultats des travaux d’élèves
- 5. Maquette site web
- 6. Aide mémoire enseignant·e

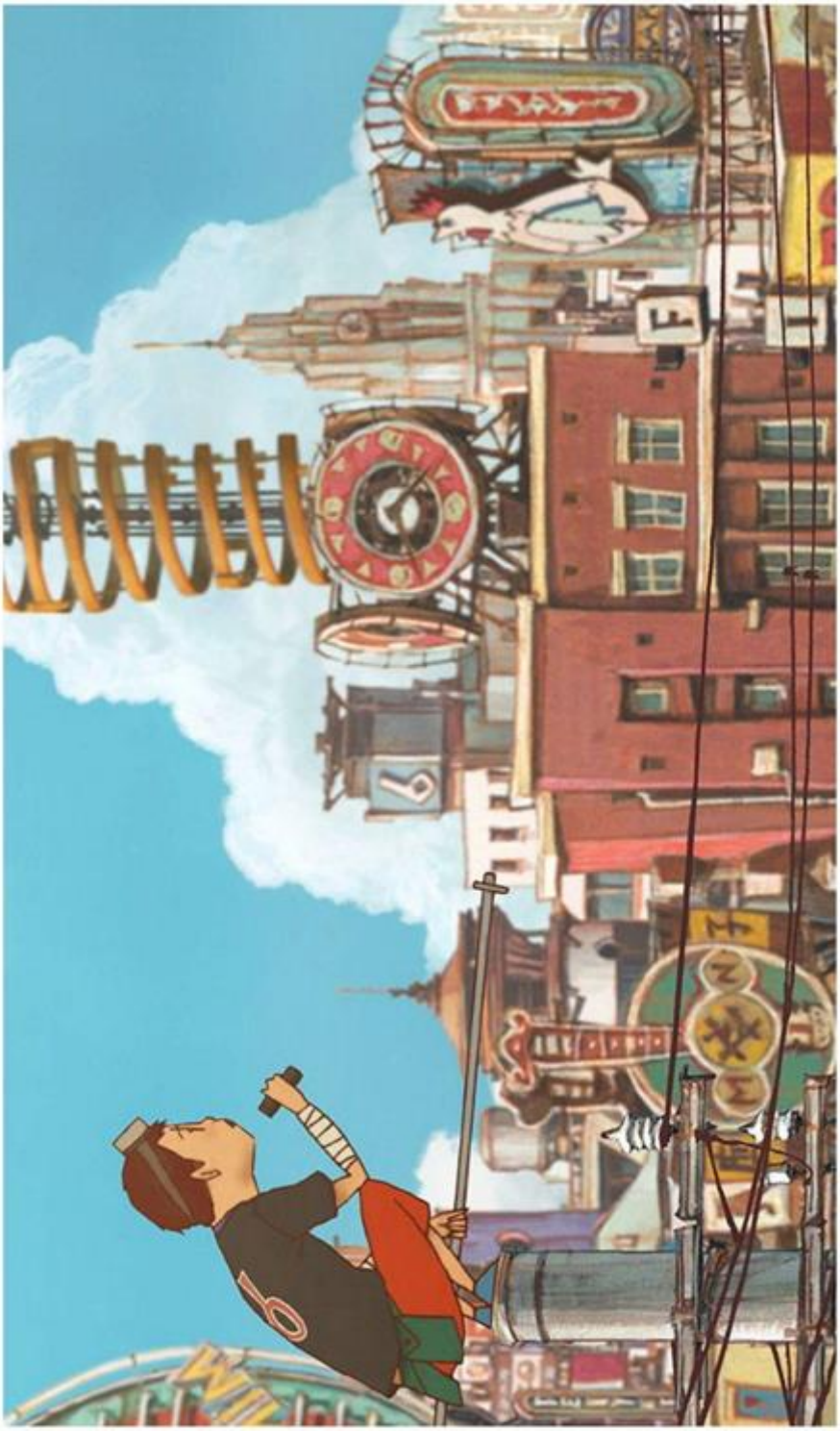
1. Guide Google Sheet

Fiches AV - Amorces

Structure globale PER : 1. Expression et représentation, 2. Perception, 3. Acquisition de techniques, 4.Culture
https://www.plandetudes.ch/arts-visuels
https://docs.google.com/document/d/1mZD9awZmoZU-yKFO2r6H3gcgSMQxOGLNwNYwQjHGbSc/edit

L'oeuvre	Genre de l'oeuvre	Structure globale	Technique	État	Qui?	Commentaires
Films				Done		Environnement, architecture
Le voyage de Chihiro	Films	Expression et		Terminé	Kelly	dragons
Harry Potter	Films	Perception		À faire		
Star Wars	Films	Acquisition de techniques	dessin technique	Terminé	Kelly	dessin technique robot
Zootopia	Films	Culture	libre	Terminé	Aurèle	Character design / carticature
Séries				Done		Environnement, architecture
Pokémon	Séries	Expression et	libre	Terminé	Kelly	character design
South Park	Séries	Perception	Collage	Terminé	Aurèle	découpage, collag
Stranger Things	Séries	Acquisition de techniques	Collage	Terminé	Kelly	Visuel 80'
Batman: la série anim	Séries	Culture	ur sur feuille noire	À faire	Aurèle	Silhouette, contre-jour, composition
Mangas / BD				Done		Environnement, architecture
Tanz !	Mangas / BD	Expression et	libre	Terminé	Aurèle	mouvement, expression
One piece	Mangas / BD	Perception	feutres/ peinture	Terminé	Aurèle	Logo / symbole, pochoir
Léo & Léa (Tom Tirab	Mangas / BD	Acquisition de techniques		Terminé	Kelly	
Titeuf	Mangas / BD	Culture	yon, stylos, ecoline	Terminé	Kelly	genre bd
Anais Nin: Sur la mer	Mangas / BD		libre	Terminé	Aurèle	bd, narration
Jeux-vidéos				À faire		
Zelda	Jeux-vidéos	Expression et	Crayon, Couleur	Terminé	Kelly	création objet, game design
Minecraft	Jeux-vidéos	Acquisition de techniques		À faire		
Shadow of the Coloss	Jeux-vidéos	Perception	fusain	Terminé	Aurèle	paysage + personnage
Overwatch	Jeux-vidéos	Culture	feutre	Terminé	Kelly	concept art, silhouettes

2. Seize amorces (images + consigne)



L'œuvre : Amer Beton

Cette image est tirée du film d'animation japonais « Amer béton », sorti en 2006. Basé sur le manga du même nom, sorti en 1993, dessiné par Taiyo Matsumoto. Il raconte l'histoire de deux enfants de la rue. Ils se sont donné pour mission de défendre leur quartier contre un groupe de mafieux qui veulent le détruire pour créer un quartier pour des affaires commerciales.

La ville qui fourmille de détails

Dans ce film, les deux enfants vivent dans une immense cité, dans un quartier populaire, très dense. C'est-à-dire qu'il y a toujours du mouvement, des couleurs et des formes différentes. Cela donne l'impression que la ville est vivante, que de nombreuses choses s'y passent.

Consigne

Commence par observer les images proposées, et fais attention aux différentes formes générales que tu retrouves dans ces images (plisser les yeux peut aider pour ne voir plus que des formes de couleurs).

Crée ta propre ville à l'aide de papier de couleurs que tu découpes et que tu colles sur une autre feuille. Tu peux inventer des formes ou travailler d'après des souvenirs que tu as. N'aie pas peur de créer des formes incroyables !

Batman : la série animée

Cette image est tirée des dessins animés Batman, sortie en 1992, dessinée par Bruce Timm. Celle-ci est reconnue comme étant l'adaptation la plus fidèle des histoires de l'homme chauve-souris, une suite est d'ailleurs prévue pour 2021. L'histoire raconte les aventures de Bruce Wayne, milliardaire le jour, se transformant en justicier la nuit, en revêtant le costume de Batman. Ce super-héros mythique a eu droit à de nombreuses adaptations depuis sa première apparition en 1939 : films, séries, jeux vidéos, bande dessinée, la totale !

La silhouette au clair de lune

Ce genre de scène, que vous avez peut-être déjà pu observer ailleurs, est ce qu'on appelle un **contre-jour.** Lorsqu'on place une lumière au dos d'un objet/personne, les détails disparaissent pour ne laisser place qu'à la **Silhouette**. Dans les créations artistiques, on s'en sert pour donner un côté mystérieux au personnage, parfois menaçant.

Consigne

Sur un papier noir, à l'aide d'un crayon blanc et d'une couleur, crée ta propre silhouette au clair de lune. Le sujet est libre. Quels détails dois-tu mettre en avant pour qu'on reconnaisse ton sujet, grâce à sa silhouette ?

J'avais un jour tenté d'imaginer la plus belle femme qui soit.
C'est June que j'avais vue.

L'œuvre : Anaïs Nin — sur la mer des mensonges

Cette image est tirée d'une bande dessinée (ou « BD ») réalisée par Léonie Bischoff. Elle raconte la vie de Anaïs Nin, une personnalité du XIXe siècle, connue pour la publication de ses journaux intimes. Cette BD explore les récits de ces journaux en image et en couleurs.
Cette œuvre a gagné le prix du public 2021 au festival de bandes dessinées d'Angoulême, un des plus célèbres du monde.

La bande dessinée et la narration

La narration peut être définie par la manière de raconter une histoire. En BD, on raconte avec des images et du texte, les dialogues sont introduits dans ce qu'on appelle des bulles. Un autre élément important de la narration en BD classique est les **cases.** Celles-ci aident à séparer les différentes actions en plusieurs scènes. Un peu comme si l'on prenait des photos durant un film et qu'on les mettait côte à côte.
Or, le monde de la BD aujourd'hui est en constante évolution, les artistes essaient de nouvelles manières de raconter leur histoire. Par exemple, comme c'est le cas ici, en supprimant les cases. Dans ce cas, cela permet de mieux rendre l'image d'un souvenir, dans laquelle les idées se mélangent.

Consigne

Crée ta propre page de BD sans cases, la technique est libre. Est-ce qu'il y a du texte ? Comment faire comprendre le sens de lecture de mon image sans cases ? Quels sont les éléments principaux ?

TAP
TAP
TAP
TAP

Tanz !

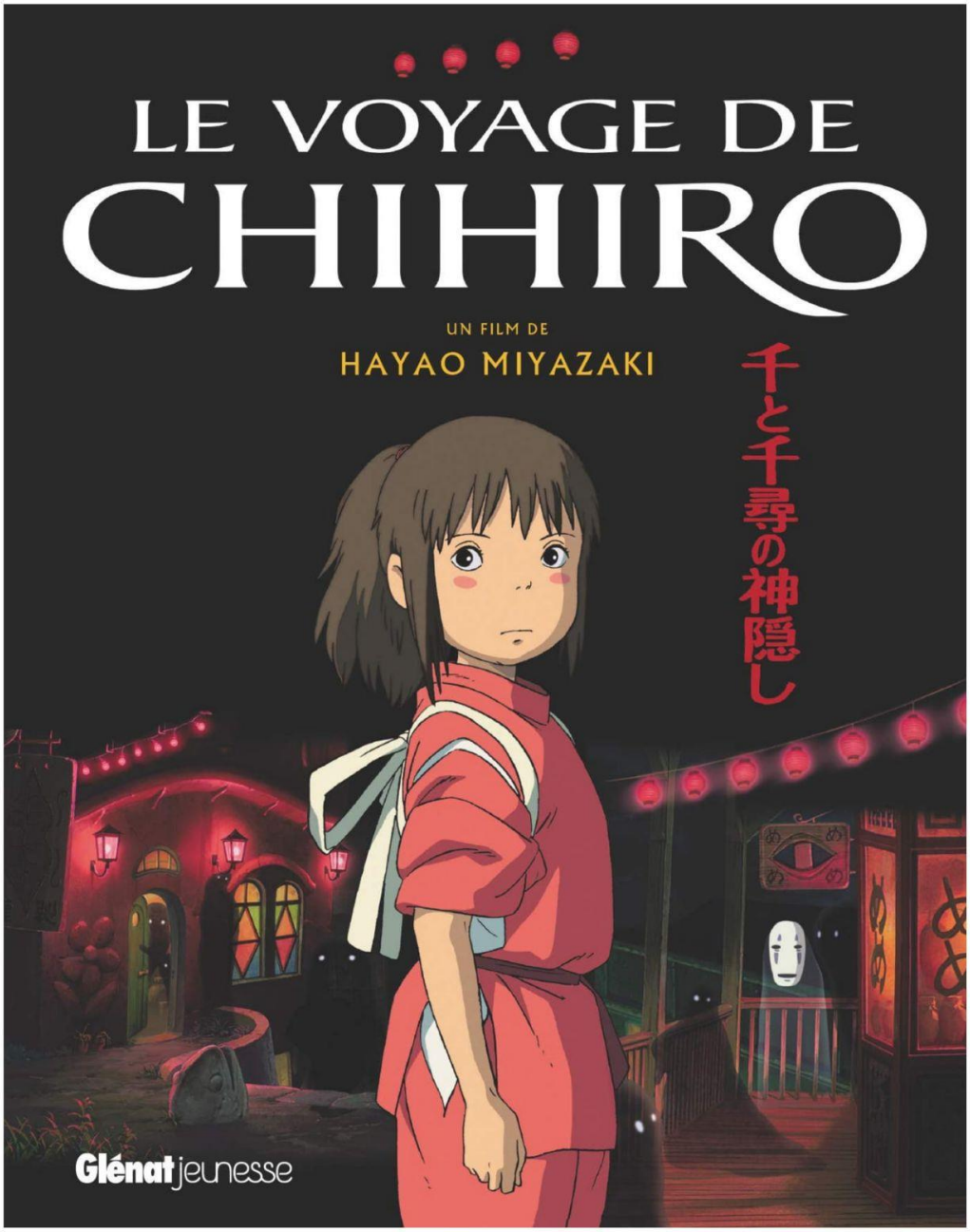
Cette image est tirée de bande dessinée « Tanz ! », de la dessinatrice Maurane Mazars, qui a gagné le prix de la révélation au festival d'Angoulême en 2021. La BD raconte l'histoire d'Uli, un danseur allemand s'installant pour vivre à New York dans les années 50.

Représenter le mouvement

En arts visuels, on a depuis toujours cherché à représenter le mouvement, les déplacements : en photographie, en peinture, en dessin, même en sculpture !

Consigne

Comment faire pour montrer le mouvement, en dessin ? Il y a plein de manières différentes de le faire. Comment ferais-tu, toi ? La technique est libre.


LE VOYAGE DE
CHIHIRO
UN FILM DE
HAYAO MIYAZAKI
千と千尋の神隠し
Glénat jeunesse

L'œuvre : Le voyage de Chihiro

Le voyage de Chihiro est un grand classique du studio Gihbli. Le long métrage nous transporte dans le voyage de Chihiro, petite fille de 10 ans qui va vivre des évènements extraordinaires. À travers son voyage, elle va rencontrer Haku, un enfant qui peut se transformer en dragon et qui la guidera tout le long de ses périples.

Les dragons

Cet animal imaginaire est sans doute l'un des plus connus et des plus représentés dans le monde. De grands noms de l'histoire de l'art ont représenté la bête sur divers médiums, et ce depuis des centaines d'années. Raphaël : grand peintre de la renaissance, a notamment peint un dragon dans sa scène « Saint-Michel terrassant le démon » (1503-1505). Le dragon est aussi présent dans la littérature fantastique. J.R.R Tolkien, écrivain du 20e siècle crée « Smaug » un méchant dragon ailé et doré, cracheur de feu et gardien d'un trésor.

Exercice

À travers les divers exemples [annexes], relève les particularités des dragons représentés à travers le monde. Tu vas devoir créer ton propre dragon. Ton dragon peut être gentil comme Haku ou alors très puissant et impressionnant comme Smaug. Tu vas devoir choisir aussi où se trouve ton dragon. Dans une ville japonaise ? Dans une grotte ? Et quelles sont les particularités de ton dragon ? Est-il doté de la parole ? Crache-t-il du feu ? De la glace ? protège-t-il un trésor ou alors aide-t-il quelqu'un ?
Technique : Ecoline et encre de chine

Thèmes/liens

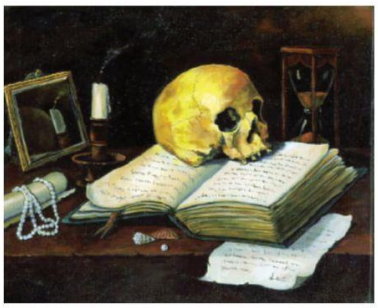
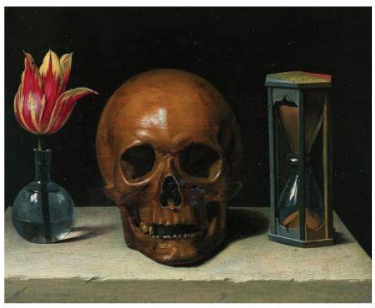
Animaux fantastiques, imagination, dragons, représentation

L'oeuvre: One Piece

Ces images sont tirées de la bande dessinée japonaise «One Piece», du dessinateur Eiichirō Oda, publié en 1997. Il s'agit du manga le plus connu au Japon. Il raconte l'histoire de Luffy, un jeune homme dont le rêve est de devenir roi des pirates, il va pour cela faire de nombreuses rencontres et agrandir son équipage au fil de l'histoire.
Ces drapeaux sont ceux de différents équipages de pirates. Remarquez comme les crânes présents dessus ont des caractéristiques qui renvoient au capitaine de l'équipage.

Memento mori

«Souviens-toi que tu vas mourir». Dans notre culture, le signe de la tête de mort a très souvent été utilisé en art, dans le but de se rappeler ou de rappeler aux autres que la mort est inévitable. C'est ce qu'on appelle les vanités. Ces symboles sont là pour faire réfléchir les gens sur le sens de leur vie. Dans le cas des pirates, ce symbole leur rappelait de vivre chaque jour comme si c'était le dernier, et donc de faire ce qu'ils voulaient.

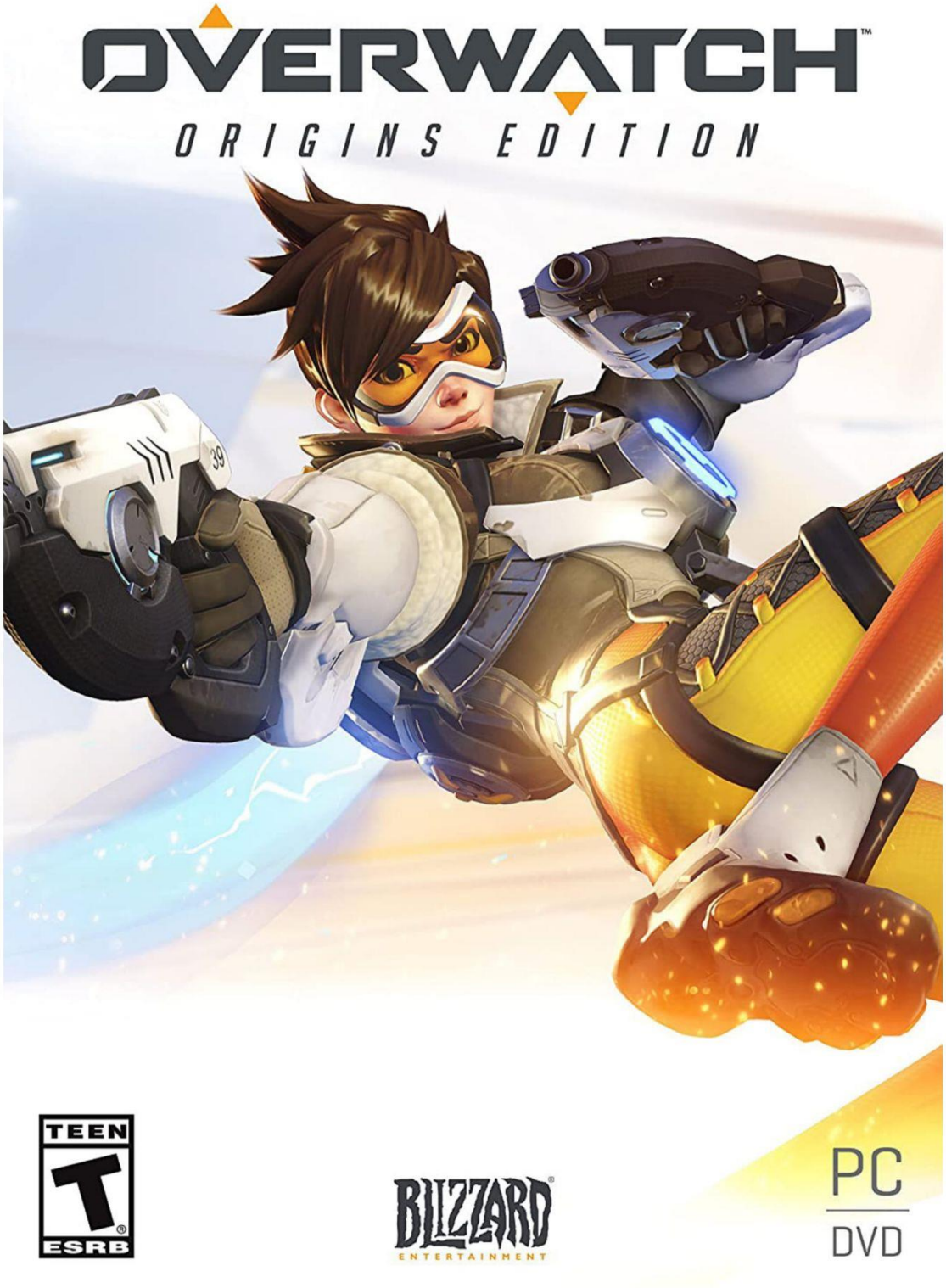



Exercice

Sur une feuille, réalise ton propre emblème de drapeau pirate. Il doit comporter au moins une caractéristique originale, qui le distingue des autres.

Thèmes / liens

Vanité, symbolisme, gravure, pochoir, graffiti/tag


OVERWATCH
ORIGINS EDITION
TEEN
T
ESRB
BLIZZARD
ENTERTAINMENT
PC
DVD

L'œuvre : Overwatch

Overwatch est un jeu en ligne commercialisé en mai 2016 sur toutes les plateformes de jeux. Le game play du jeu se base sur la coopération entre les différentes « classes » des personnages à choix. Le jeu se situe dans un univers néo-futuriste en 2077, le *lore* du jeu est montré à travers de mini court-métrage que le développeur sort lors des mises à jour.

Silhouettes

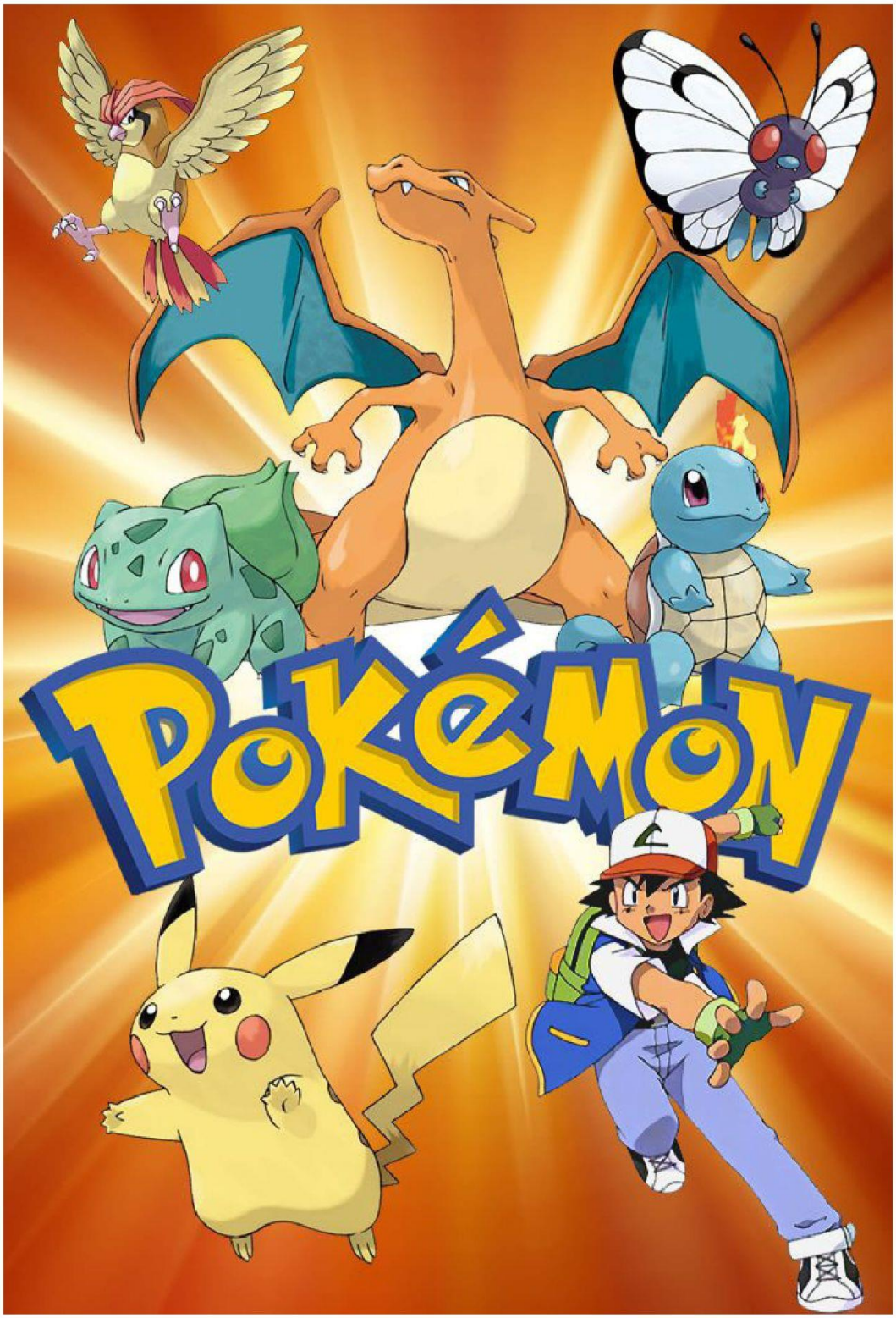
Une méthode développée par les créateurs de personnages consiste à créer des silhouettes aléatoires afin de produire une grande quantité variée de silhouettes. Cette technique est très intéressante pour forcer son imagination à créer un personnage.
La technique des silhouettes est notamment utilisée par l'artiste Feng Zhu grand concept artiste, qui travail avec de nombreux studios de jeux vidéo et dans le milieu du cinéma. Feng Zhu développe des univers fantastiques retrouvant ses origines dans le milieu SF. Il a collaboré avec George Lucas sur le développement du design de concept du 3e opus de Star Wars, « la revanche des Sith ».

Exercice

Réalise des silhouettes avec un feutre noir, utilise un crayon blanc pour poser des détails qui te permettront d'y dégager une créature ou un personnage. Sélectionne les meilleures silhouettes et crée ton personnage en grand avec des détails qui pourraient être un personnage d'Overwatch.
Technique : Stylo noir, crayon blanc

Thèmes/liens

Silhouettes, Feng Zhu, concept art, personnages, créatures


Pokémon

L'œuvre : Pokémon

Pokémon est une franchise de jeux vidéo éditée par Nintendo, la franchise sera par la suite déclinée en série animée à succès.
En 1996 sort le premier jeu de la première génération de Pokémon, l'histoire d'un garçon prénommé Sacha qui voyage à travers diverses régions à la recherche de Pokémon. Les Pokémon sont des créatures qui s'apparentent à des animaux dans notre monde.

Les créatures fantastiques

Les Pokémon sont des créatures qui vivent en harmonie avec les humains, ils ont la particularité de posséder des aptitudes extraordinaires comme cracher du feu, générer de l'électricité. Ce sont donc des créatures fantastiques, mais qui sont pour certaines proches des animaux que nous connaissons dans notre monde.

Du Moyen Âge à nos jours, les monstres et les créatures fantastiques n'ont cessé d'accompagner la création artistique. Le Rhinocéros de Dürer est un exemple concret d'un animal réinterprété et déformé. Dürer s'est fondé sur une description écrite et d'un croquis bref d'un artiste inconnu pour imaginer sa gravure de son rhinocéros. Cette gravure a été considérée comme une représentation réaliste d'un rhinocéros malgré quelques fantaisies imaginées par l'artiste.

Exercice

Dans le monde des Pokémon, ceux-ci ont été inventés à partir d'animaux existants ou d'objet du quotidien (dans les dernières générations on peut notamment trouver « Trousselin » un Pokémon trousseau de clés) Inspire-toi de ce que tu vois et tu connais pour créer un Pokémon. Illustre ce Pokémon avec une aptitude [feu, eau, etc.].
Technique libre

Thèmes/liens

Animaux fantastiques, rhinocéros de Dürer, dragons, mythologie

Image captured from PS4 Pro screen. 4K display device required to view in 4K.

L'oeuvre: Shadow of the Colossus

Cette image est tirée du jeu vidéo «Shadow of the Colossus», sorti en 2005. Il s'agit d'une aventure dans laquelle le héros principal voyage à travers d'impressionnants paysages à la recherche de colosses - de géantes créatures de pierres - qu'il devra battre dans le but de ramener à la vie une personne chère. Dans ce jeu, l'exploration et la contemplation sont des thèmes centraux. Ça veut dire que l'on passe de nombreux moments à voyager et à observer les paysages qui entourent notre héros.

La contemplation en arts : le romantisme

Le romantisme est un courant culturel du 18 ou 19e siècle, dans lequel l'artiste représente des sentiments et des impressions plus que la réalité exacte. En peinture, cela se traduit souvent par des paysages de rêves, presque fantastiques.

Exercice

À l'aide d'un fusain et/ou de crayons gris, réaliser un paysage extérieur, ses nuages, ses montagnes, ses collines. Intégrer un géant à ce décor, au loin, vous ne devez dessiner que sa silhouette. Vous pouvez intégrer également un personnage sur le devant du paysage.

Thèmes / liens

Romantisme, dessin d'environnement, plans, perspective atmosphérique, fusain, composition

L'oeuvre: South Park

Ces images sont tirées de la série animée «South Park», qui raconte le quotidien des habitants d'une petite ville des États-Unis. Les personnages principaux sont des enfants d'une douzaine d'années. Ils sont confrontés à des situations inspirées de notre actualité, la plupart du temps exagérée et tournée en ridicule.
À la base, tous les personnages et décors sont faits en papier découpé, ce qui leur donne ce style graphique propre

L'actualité commentée et la satire

Il n'est pas rare que des artistes se servent de leur créativité pour parler de l'actualité qui nous entoure et nous faire réfléchir dessus. On peut observer cela facilement dans le de dessin de presse par exemple. Pour faire réagir les gens, les dessinateurs exagèrent parfois certains traits et se moquent de cette actualité, c'est ce qu'on appelle la satire. Peut-être avez vous déjà entendu le terme de «journal satirique». La caricature est souvent associée à ce thème.

Exercice

Crée un personnage à ton effigie en papier découpé. Tu auras besoin de ciseaux, de colle et de papiers de couleurs.
En t'inspirant des personnages au verso, réfléchis aux caractéristiques qui te représentent bien, comme un habit, des accessoires, etc.

Thèmes / liens

Animation, collage, dessin de presse, caricature, character design, aplats de couleurs, dessin vector

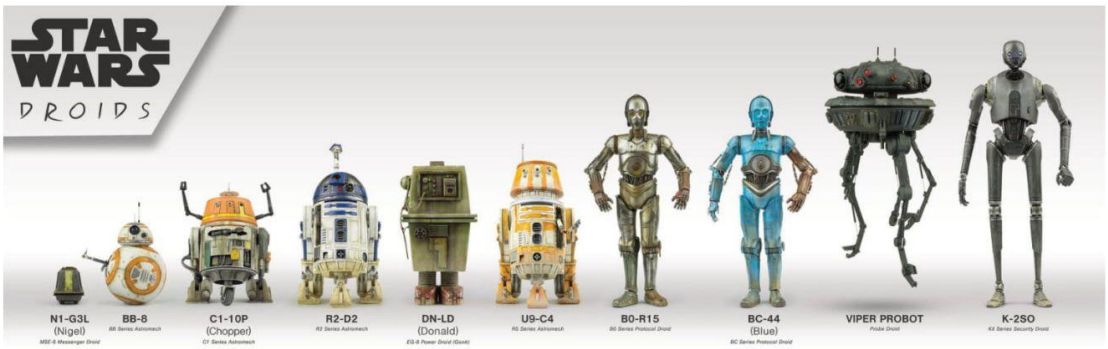
THE COMPLETE SKYWALKER SAGA,
ALL IN ONE PLACE.
STAR WARS
Disney+
Start Streaming May the 4th

L'œuvre : Star Wars

Star Wars ; univers de science fantasy crée par George Lucas est une saga connaissant un immense succès. La saga touche toutes les générations, des plus petits aux plus grands. La trilogie originale sort entre 1977 et 1983 puis continuera sur les prochaines décennies. L'histoire se déroule dans une galaxie où s'affrontent les chevaliers Jedi contre les seigneurs noirs, les Sith. L'univers a été décliné ces deux dernières décennies en série animée, jeux vidéo, jeux de plateau, bande dessinée, etc.

Dessin technique

Généralement utilisé en génie mécanique et en mécanique industrielle, le dessin technique est un langage graphique figuratif pour la représentation technique de produits mécaniques. Le dessin technique demande une extrême précision afin que le produit puisse être fabriqué, la rigueur permet d'éviter des erreurs lors de la fabrication. L'utilisation du dessin technique se prête bien au thème de droïdes, robots pourvus d'une forme d'intelligence, mais qui ont pour rôle d'aider l'humain.



Exercice

Invente un droïde qui pourrait prendre place dans l'univers de Star Wars. Utilise des outils techniques : compas, règle, etc. pour avoir un robot précis et s'approchant d'un dessin technique d'ingénieur.

Thèmes/liens

Dessin technique, machines, Léonard de Vinci, précision

STRANGER THINGS 2
A NETFLIX ORIGINAL SERIES

L'œuvre : Stranger Things

Forte de son succès, Stranger Things est une série de science-fiction emblématique de ces dernières années, produite par la plateforme Netflix. On y retrouve Lucas, Mike, Dustin, Will et leurs amies Onze et Max à travers une histoire étrange et paranormale. La série se déroule dans les années 80 et l'ambiance visuelle puise dans des influences des œuvres SF des années 1980 comme Stephen King, Steven Spielberg ou encore John Carpenter.

L'esthétisme 80's

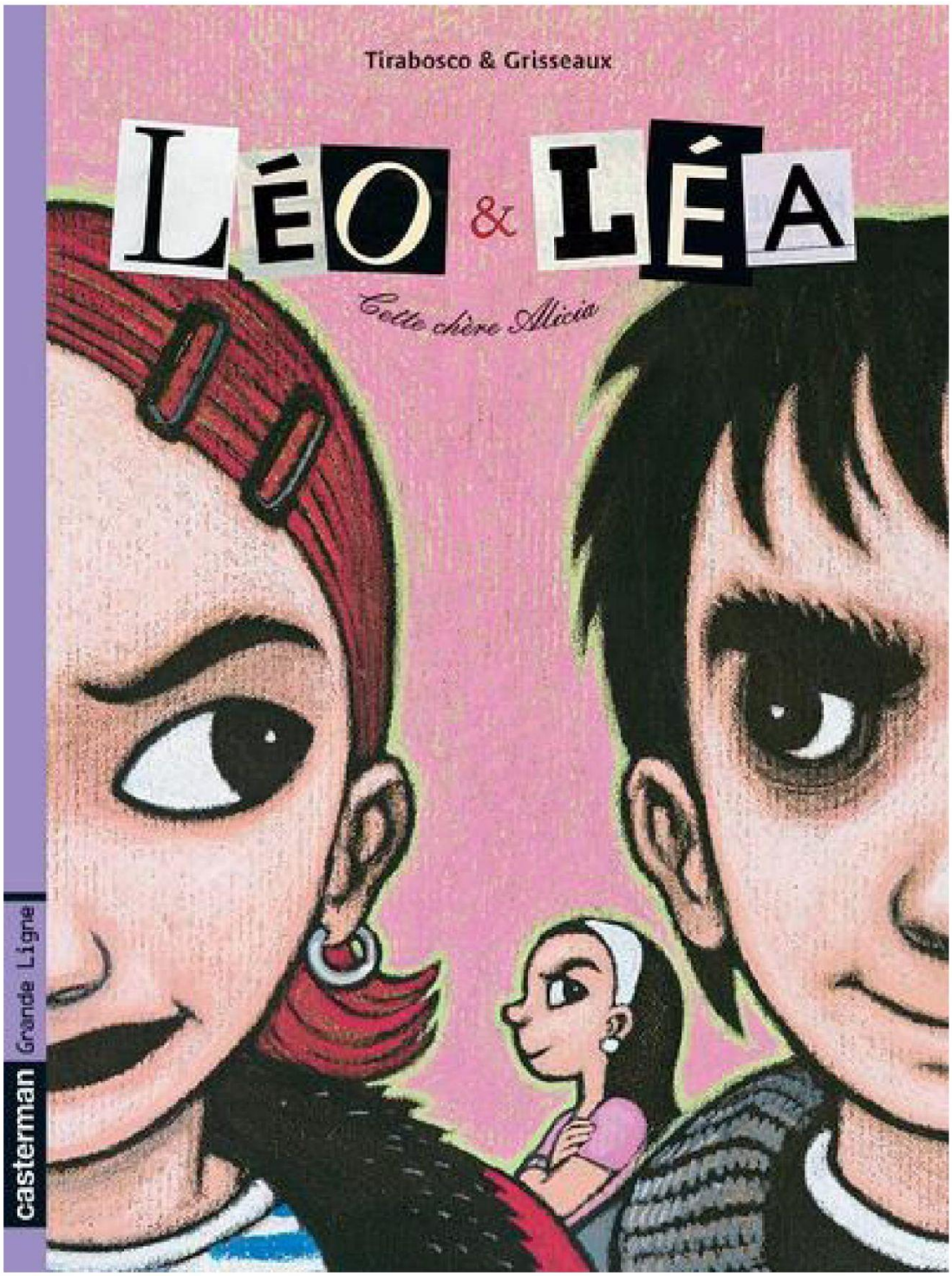
Avec son côté « old school », Stranger Things joue la carte du rétro et d'une esthétique nostalgique assumée. De nombreux clins d'œil sont présents dans la série pour rendre hommage aux cinéastes des années 80. Netflix a réussi à séduire un public très vaste avec cet engouement pour l'esthétisme « old school ». Pour communiquer sur ses nouvelles saisons, Netflix dévoile des posters inspirés des films des années 80 ; Alien, Jaws ou encore The Evil Dead. Voici ci-dessous les affiches côte à côte. Les codes sont souvent les mêmes, une saturation des couleurs, un titre en caractère grand et large, un élément central énigmatique.

Exercice

En t'inspirant de l'esthétique des films des années 80, crée ta propre affiche. À l'aide de magazines, réalise un collage pour illustrer ton affiche « 80' ». Joue sur les éléments principaux, personnages, actions souvent au centre de l'affiche. Ajoute du texte à ton affiche.

Thèmes/liens

Graphisme, caractère typographique, saturation des couleurs, composition


Tirabosco & Grisseaux
LÉO & LÉA
Cette chère Alicia
casterman
Grande Ligne

L'artiste : Tom Tirabosco

Tom Tirabosco est un scénariste et un illustrateur suisse. L'artiste a de nombreuses bandes dessinées à son actif, dont « Léo & Léa » comprenant trois tomes. Tom Tirabosco a aussi reçu des distinctions pour ses illustrations comme le prix Rodolphe-Töppfer à deux reprises (1997 et 2013) il s'investit personnellement pour la défense de l'environnement et créer des affiches pour les Verts ou encore pour Greenpeace.

La touche de l'artiste

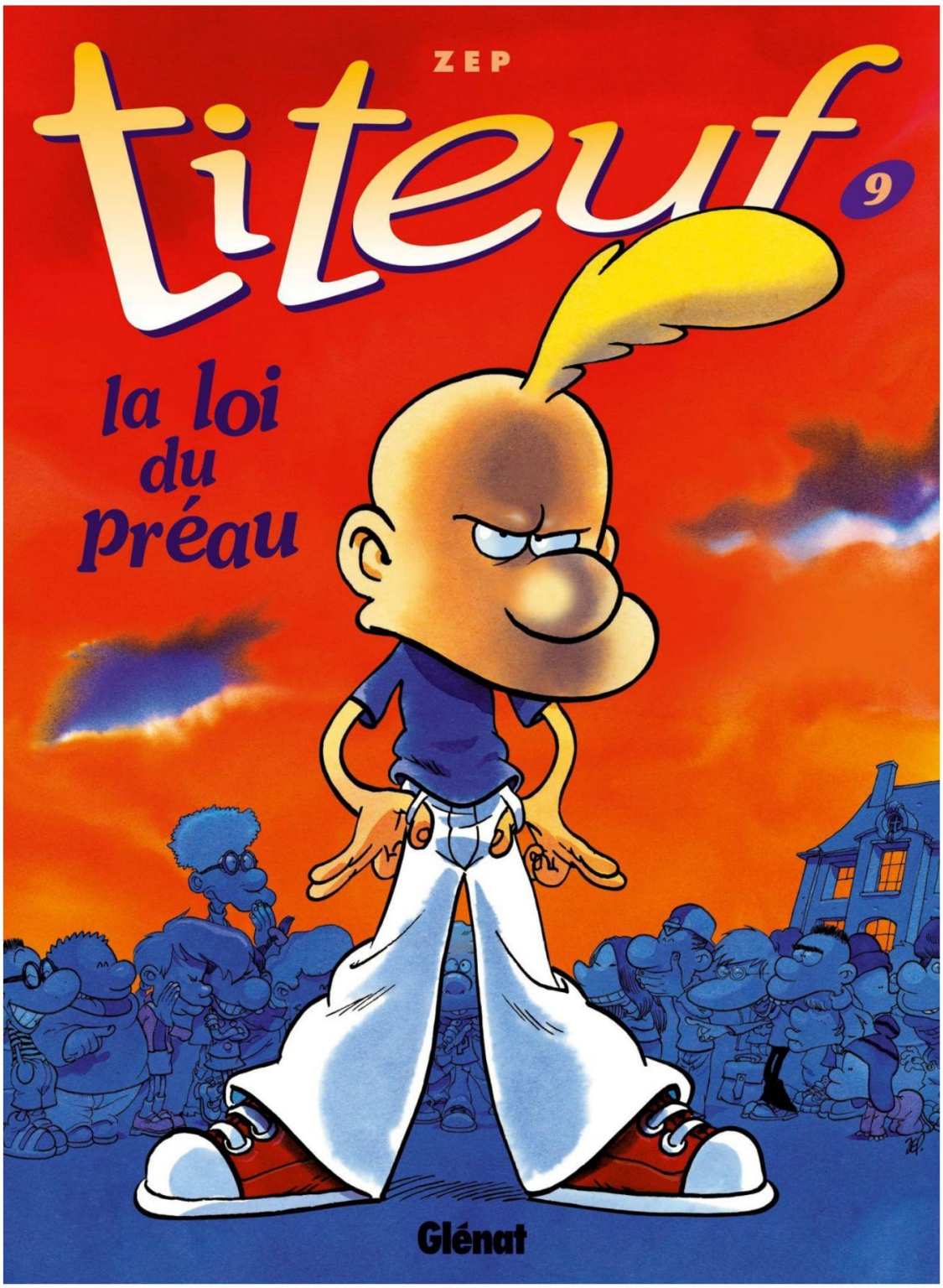
L'univers de Tom Tirabosco est souvent très coloré, il crée des personnages hauts en couleur et très expressifs. Les traits sont très accentués et gras, le grain du papier est aussi visible ce qui confère un style singulier à l'artiste.

Exercice

Réalise un autoportrait en accentuant tes traits comme les personnages de Tom Tirabosco. Utilise des néocolors sur un papier épais ou du papier kraft. Veille à avoir une illustration très colorée et contrastée.

Thèmes/liens

Tom Tirabosco, saturation, textures, illustration, autoportrait


ZEP
titeuf
9
la loi du préau
Glénat

L'œuvre : Titeuf

Titeuf est une série de bandes dessinées créée par le dessinateur Philippe Chappuis alias Zep. Cette série de BD retrace l'histoire d'un jeune garçon nommé Titeuf et affiche sa vision qu'il a du monde des adultes. Titeuf est identifiable grâce à sa mèche blonde ainsi qu'à son vocabulaire assez décomplexé. De nombreuses adaptations ont vu le jour comme une série, des jeux vidéo, un film. Il s'agit du personnage de BD emblématique suisse.

Le 9e art

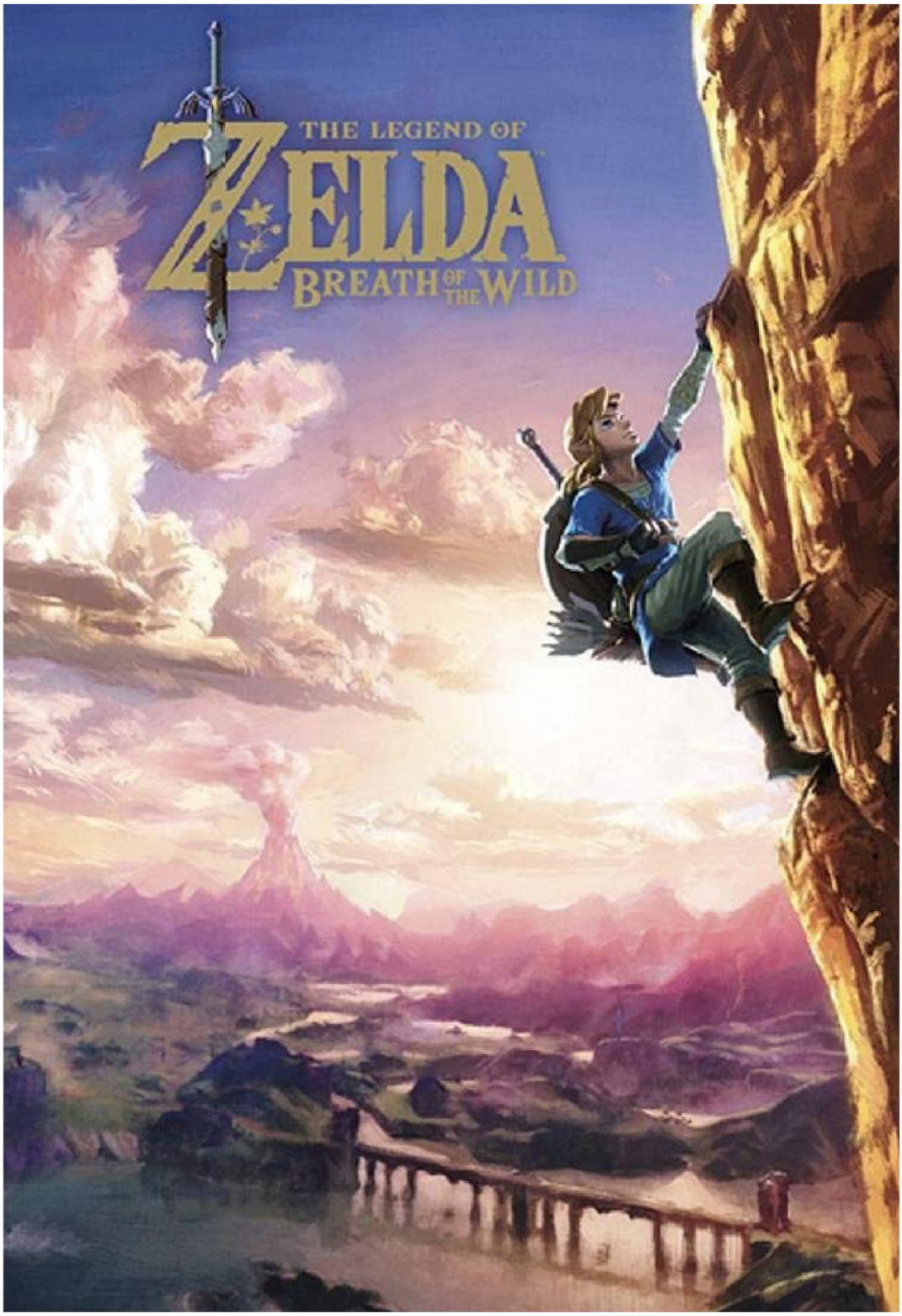
Il est difficile de retracer l'origine de la bande dessinée cependant, cette invention trouverait ses origines en Suisse par le Suisse Rodolphe Töpffer (1799 - 1846). Töpffer est considéré comme l'inventeur, car il crée du récit dans des cases accompagnées d'une illustration. La richesse de la BD est due au mélange à la fois du texte et des images, mi-chemin entre cinémas et littérature. Cet art a mis très longtemps à être considéré comme un art à part entière. Le style graphique varie en fonction de l'artiste, mais aussi en fonction de sa zone géographique ! La bande dessinée américaine est un style propre à son histoire esthétique en lien avec son rapport à l'image. Le manga aussi a une esthétique singulière et fait partie du paysage de la bande dessinée.

Exercice

Illustre Titeuf à travers différents genres de BD. Essaie de l'illustrer à la manière de comics américain ainsi qu'en version Manga. Les expressions des personnages sont souvent très marquées dans les comics américains. Réalise quelques recherches et identifie les caractéristiques des styles. La BD européenne a aussi d'autres styles connus (ligne claire, école de Marcinelle, etc..) Tente de reproduire Titeuf à travers ces nombreux styles. Matériel : Crayon pour le croquis, puis encrage à l'aide d'un feutre. Mise en couleur possible : ecoline, feutres, gouache.

Thèmes/liens

Identification et analyse d'œuvres, encrage, expression, couleurs, bande dessinée

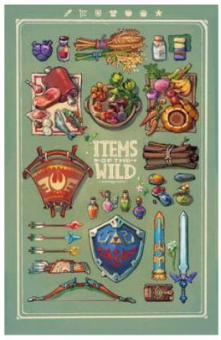

THE LEGEND OF
ZELDA
BREATH OF THE WILD

L'œuvre : The legend of Zelda

The legend of Zelda est une série de jeux vidéo d'action-aventure. Le premier opus de la série sort en 1986 « The legend of Zelda ». En tout, dix-neuf jeux font officiellement partie de la saga. L'histoire se déroule à Hyrule avec comme personnage principal « Link » qui doit libérer des forces du mal le royaume d'Hyrule. La princesse Zelda qui règne sur le royaume prend part aussi à l'aventure dans les nombreux jeux. Ganondorf est le seigneur du mal qui tente de s'emparer du royaume.

La quête d'objets

Dans de nombreux jeux, la collection d'objets y est primordiale. Par exemple dans Zelda, Link doit récupérer des objets de donjon en donjon afin de pouvoir terminer sa quête principale, celle de vaincre Ganondorf. Sans cette collection complète, la tâche ne pourra être que difficilement atteignable.
Les collectibles sont des éléments très importants dans le level design et le game design des jeux vidéo.

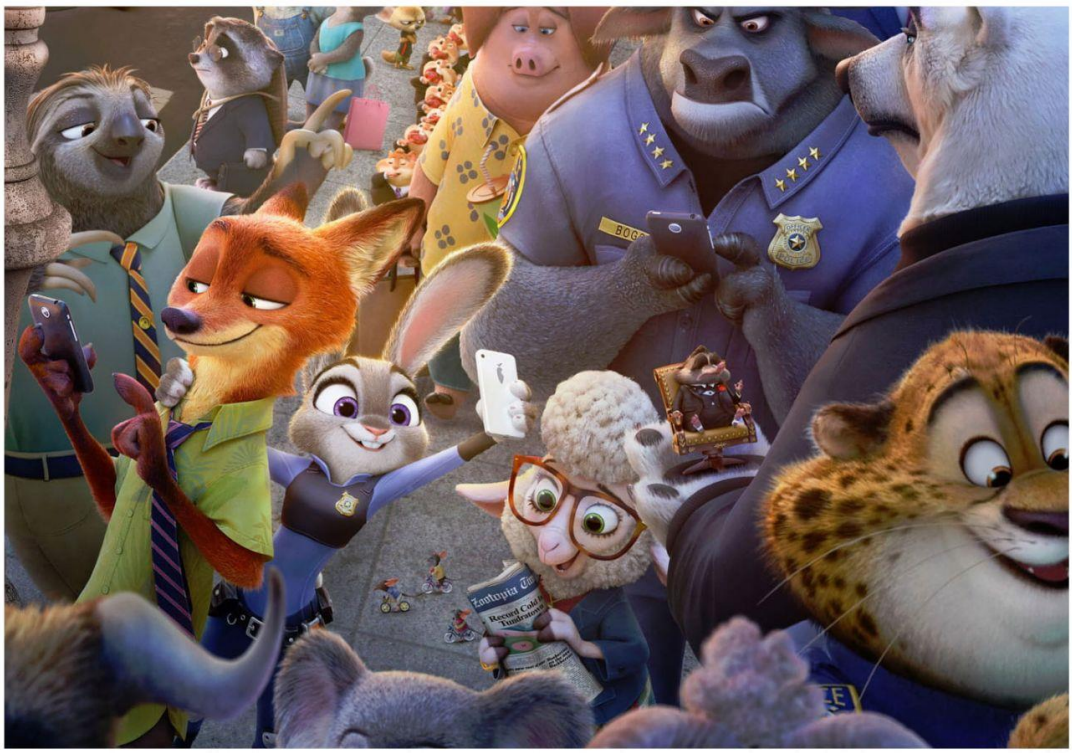


Exercice

Essaie de répertorier les divers objets que tu connais des jeux vidéo. À l'aide de ces références, réfléchis à un nouvel objet qu'un héros de jeux vidéo pourrait rechercher pour accomplir sa quête. Les objets principaux de Link sont : son épée, les bombes, l'arc, les potions de vie, etc. Imagine ce nouvel objet et dessine-le en grand. Tu peux ajouter du texte en donnant un nom à ton objet et à sa fonction
(ex. : arc de feu, épée de foudre, etc..) Ton objet doit être mis en couleur, n'hésite pas à ajouter d'autres objets sur ta feuille et créer une composition complète d'un *assortiment d'objets.*

Thèmes/liens

Imaginaire, game design, couleur, mise en page, esthétisme, image figurative



L'œuvre : Zootopie

Cette image est tirée du film d'animation des studios Disyney « Zootopie », sorti en 2016. Le film met en scène des situations de la vie réelle, dans lequel les humains sont remplacés par des animaux.

La caricature

C'est un dessin qui exagère les traits du sujet, qui le déforme, pour faire rire. Elle est donc souvent humoristique. La caricature est beaucoup utilisée en dessin de presse, pour se moquer des dirigeants et des personnalités influentes, des stars, etc. En animation, on utilise cette exagération pour donner plus de caractère aux personnages : les gentils ont l'air plus gentils et les méchants plus méchants.

Consigne

Dans cet univers, quel genre d'animal serais-tu ? Représente-toi dans une version animale, avec des accessoires qui tu aimes porter. La technique est libre, la couleur est fortement conseillée.

3. Retranscription des observations de Madame Carmen Zimmermann

12h55 début du cours. Étudiante se présente (Kelly Cavadas), tout le monde est là (autour de la table), présentations des fiches. Les élèves choisissent les uns après les autres, sans commentaires et sans hésitations.

13h00 Discussion 5/10. Attendent les explications. Se déplacent pour le matériel.

13h06: Tous les élèves au travail, la tête penchée sur la feuille. bruit 3/10

13h20: prof circule. élèves travaillent. bruit 5/10. Observation, plus de bruit que d'autres cours me semble-t-il Jules souvent penché sur son voisin, Alexandre. Mirjé et voisine: motivation ?! (ndlr: deux élèves qui ont tendances à être vite distraites)

13h26: bruit 3/10. Elèves travaillent, Prof désoeuvré. Mathilde et Léonora (tache sur pull), fille un peu débordée par ses émotions. "...Et je ne sais pas quoi faire" (à la base fille aux capacité ++)

13h34: voisine retournée, discute avec Mirjié. Robin et Léo **collaborent.** Vincent à Adrien: " Comment tu as de l'imagination comme ça?!"

13h50: élèves au travail. Bruit 5/10 4/10. Les élèves qui ont terminé activité portrait enchainent directement avec fiche. Aaron (ndlr: un élève qui ne trouve pas facilement de la motivation dans les avi) pensif devant sa feuille "fiche". Observe côté image… Longue observation crayon gris en l'air, feuille blanche.

14h00: 4/10 3/10. Tout le monde au travail, y compris Aaron, qui vient de commencer.

14h05: "SVP on se calme un petit peu. Jusqu'à maintenant vous avez été excellent encore 15 minutes". Bruit 5/10 mais tout le monde au travail. Le prof vient tout au long vers les tables des élèves.

14h17 rangements

14h25 les élèves vont à leurs places, le prof les interroge pour avoir un retour rapide de l'expérience.

"D'habitude j'ai pas d'inspiration, là oui" "J'ai trouvé cool"

"Trop court, plus de périodes"

"Normalement on fait que copier, c'est mieux quand on peut inventer" "il faudrait plus de BD que tout le monde connaît"

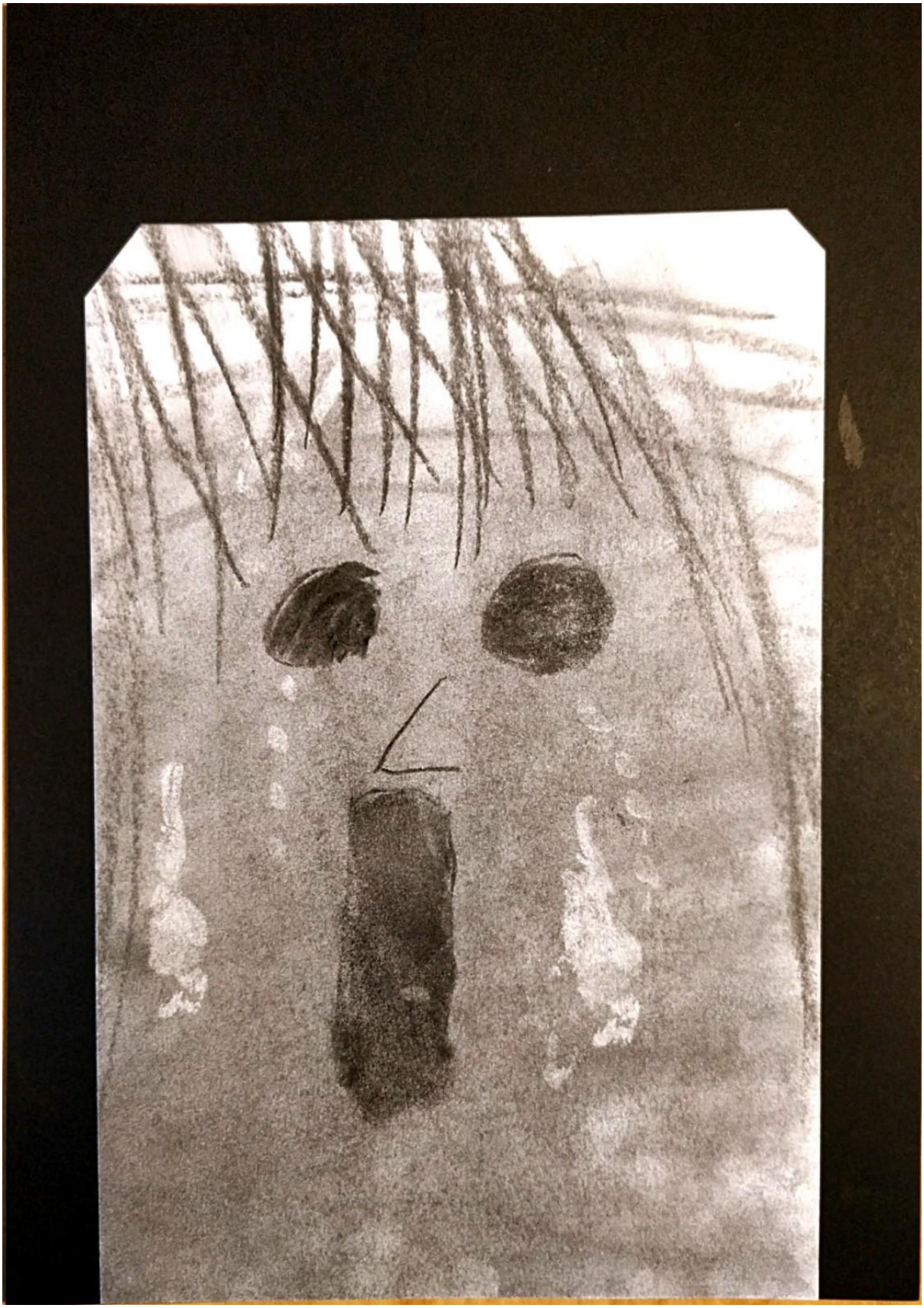
"Pas de BD"

"Aussi des références de film"

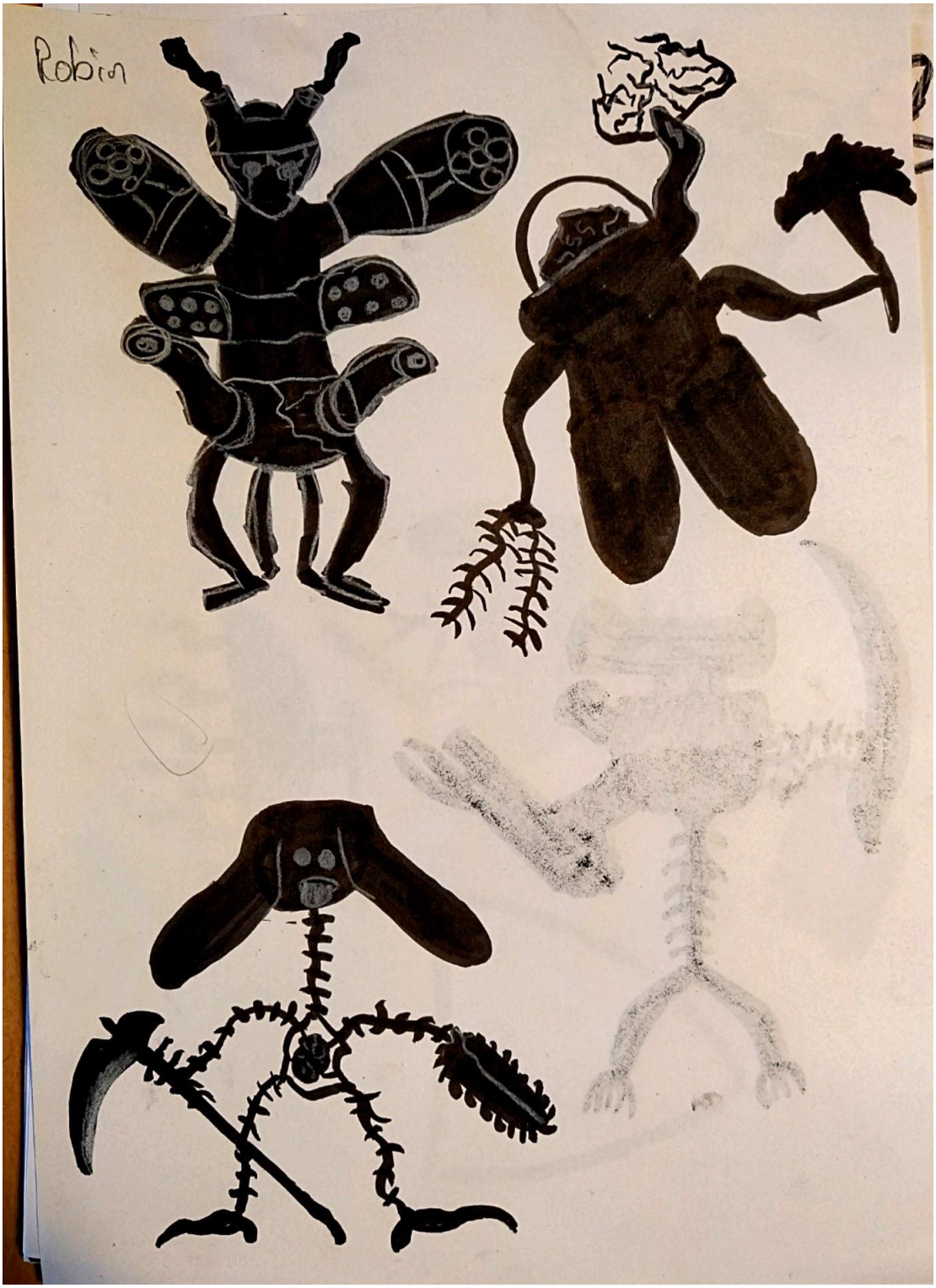
"Je n'ai pas eu besoin de m'appliquer, mais je fais pas n'importe quoi non plus" (l'élève a testé le fusain pour la première fois

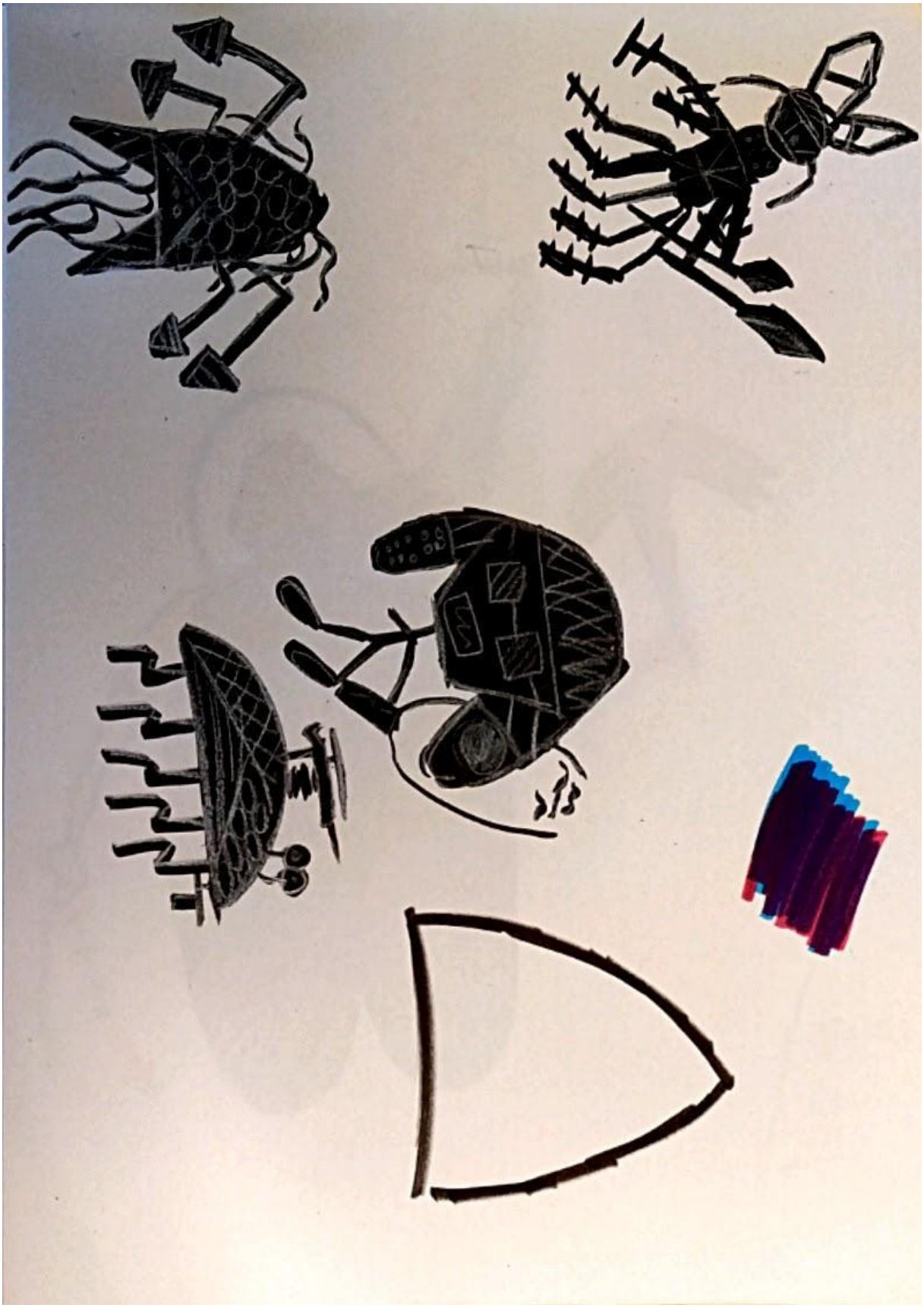
4.Résultats des travaux d’élèves

Shadows of the Colossus

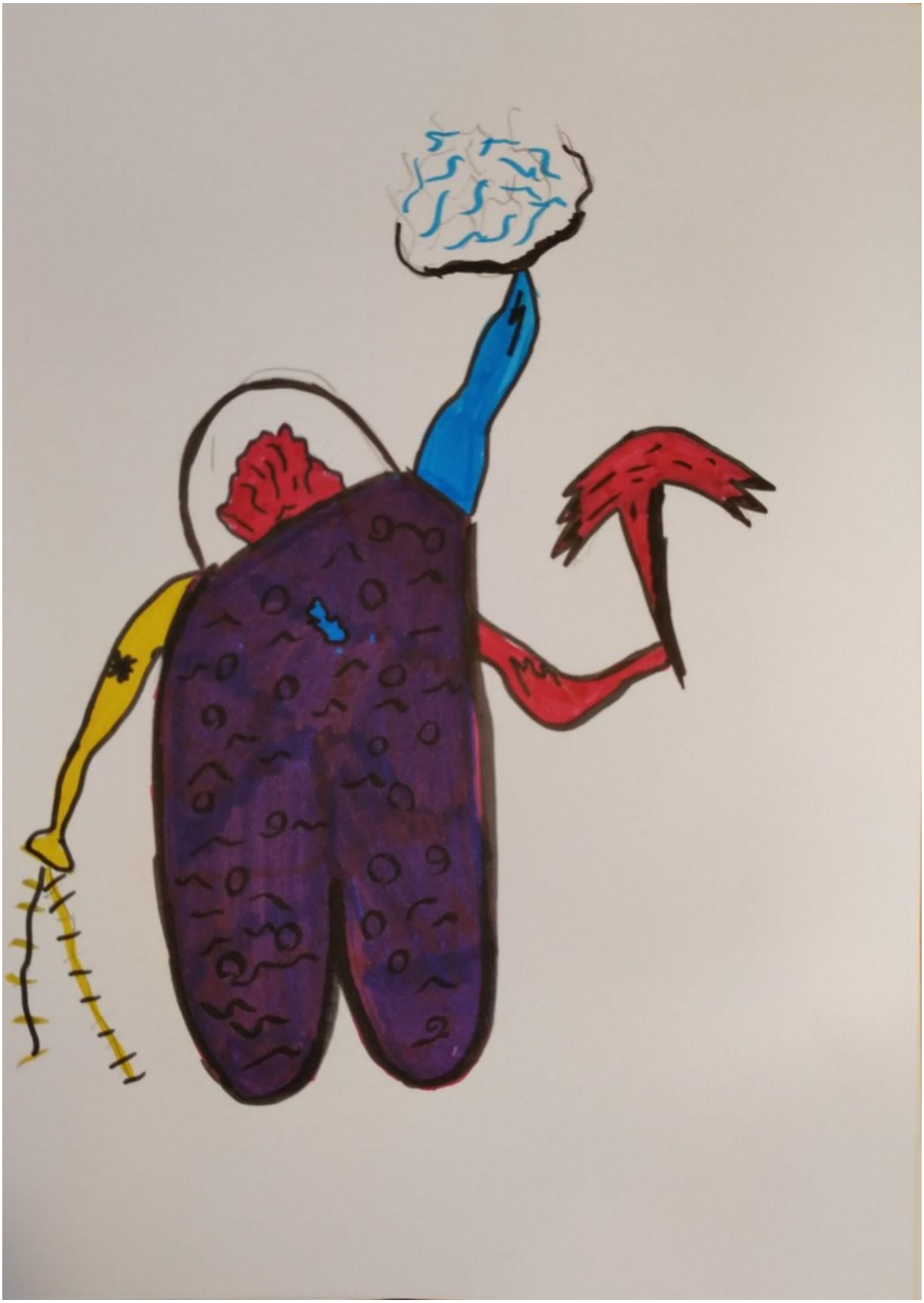


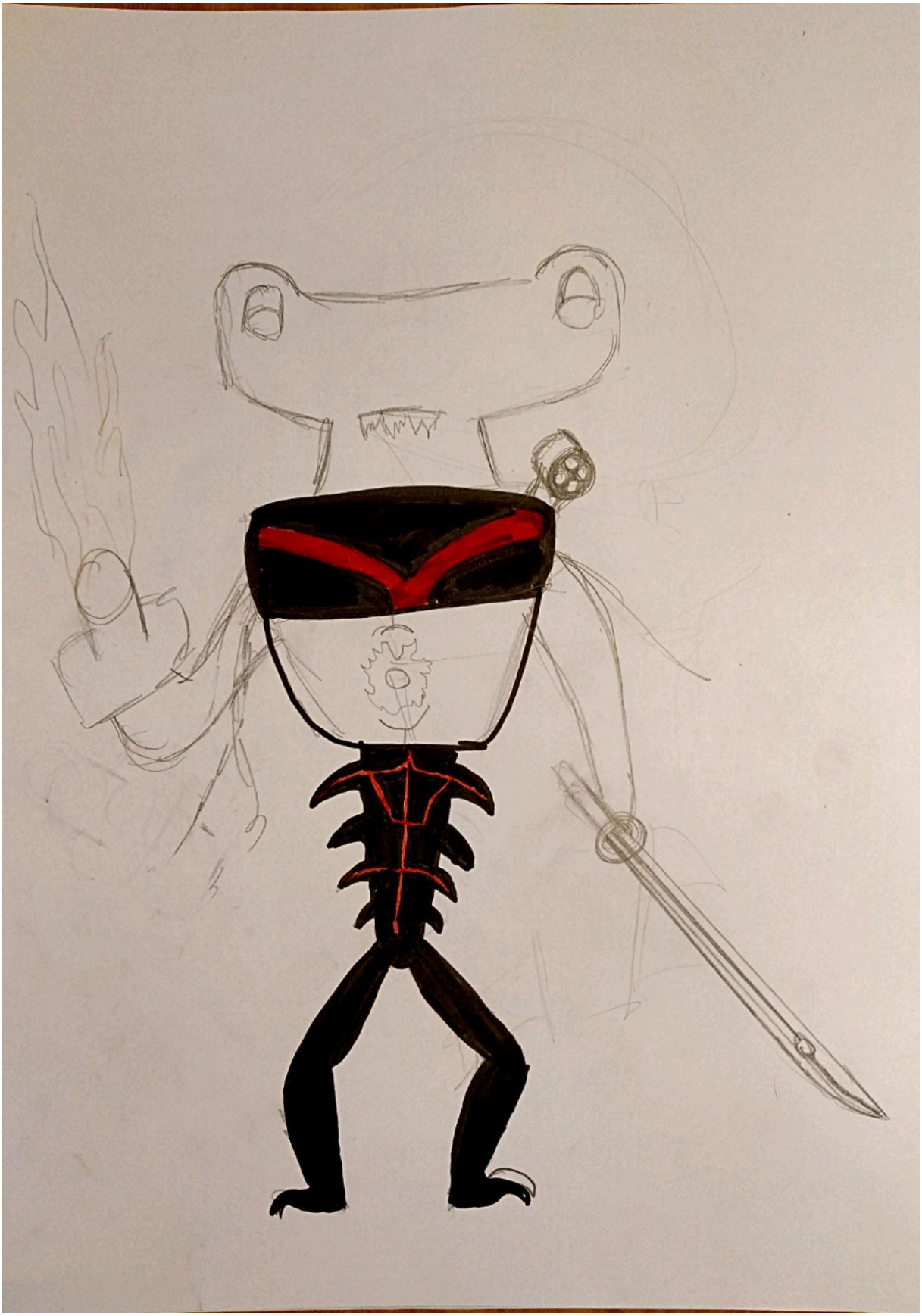
OverWatch





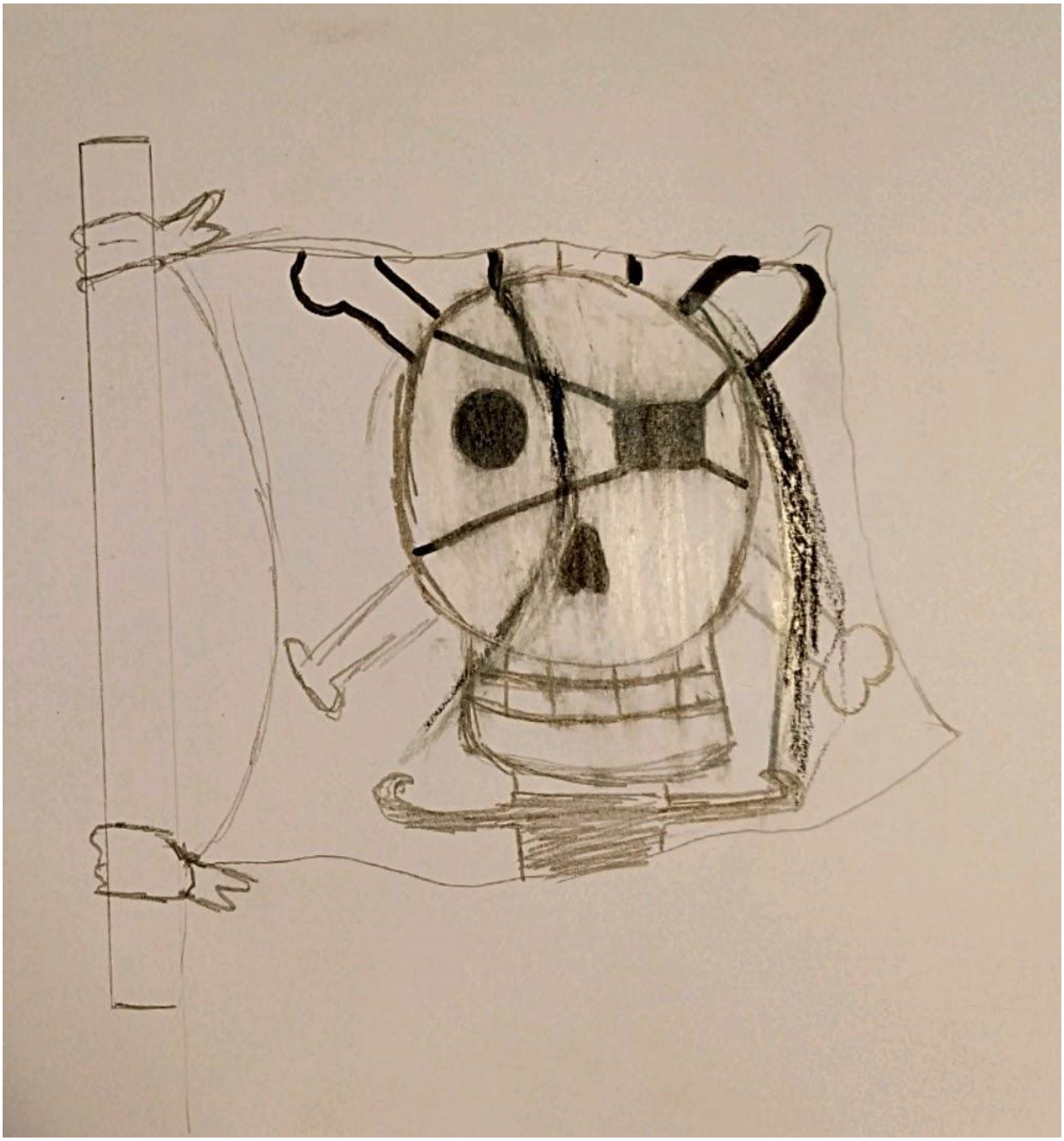
Vincent

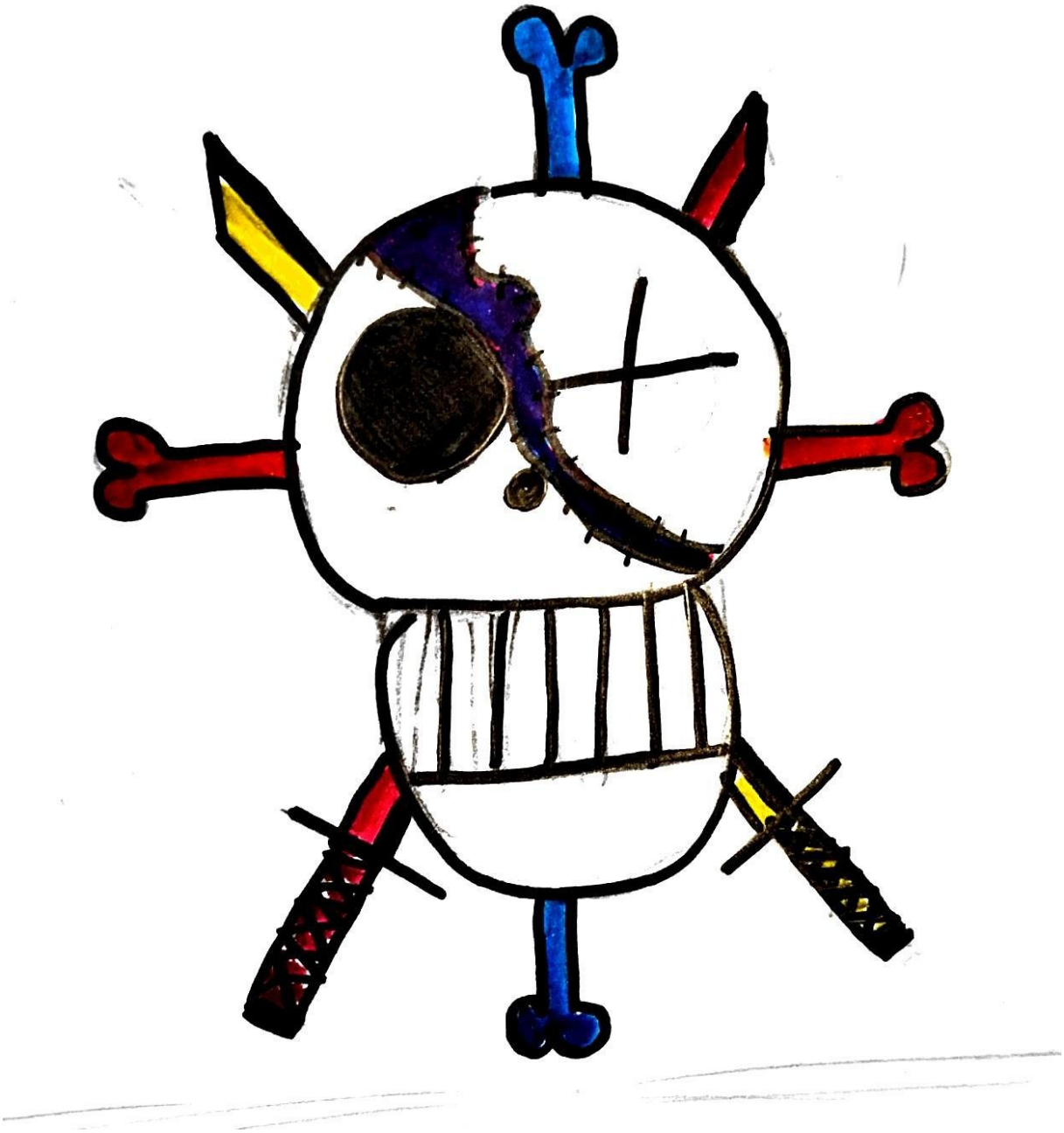




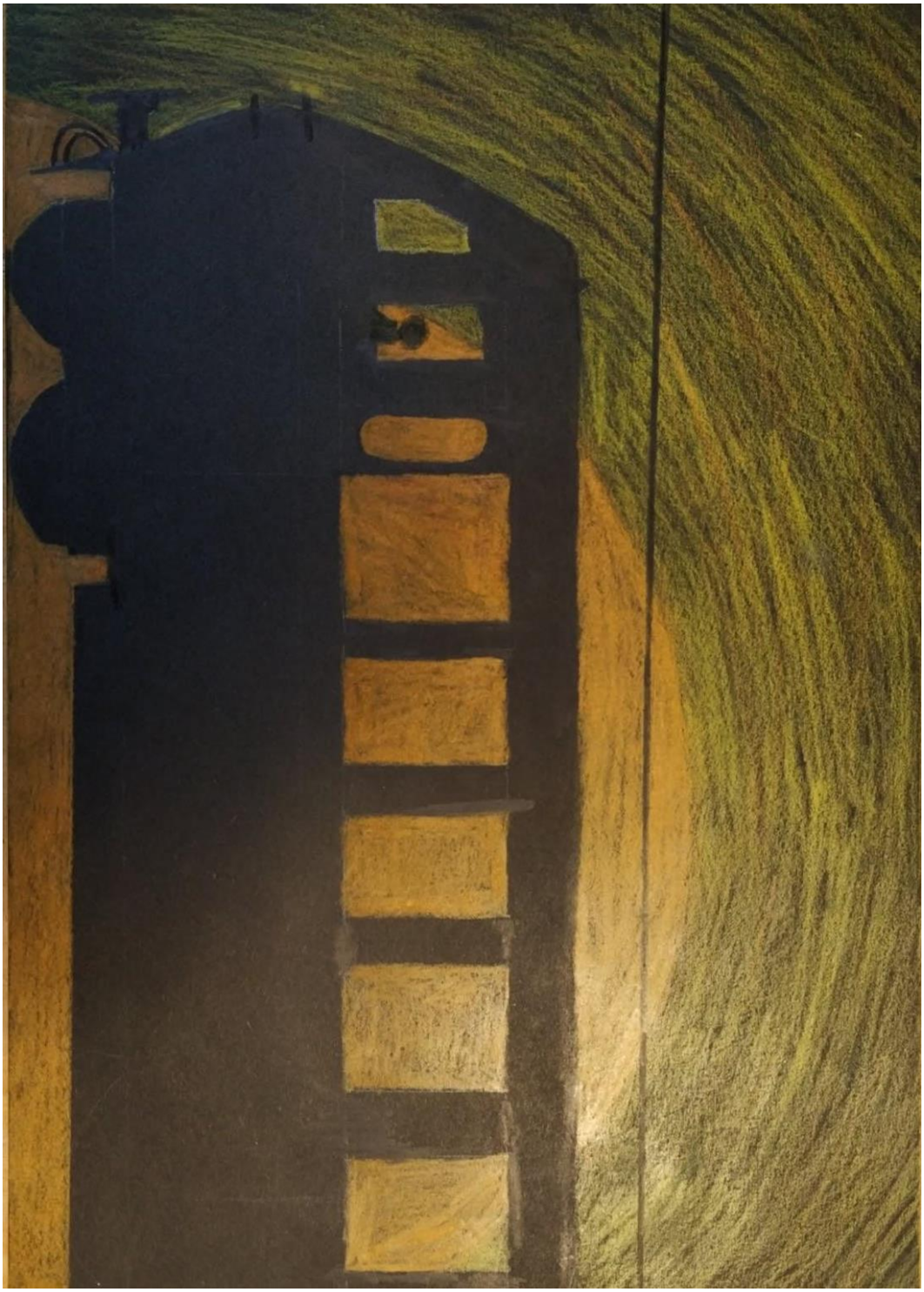
Stranger Things

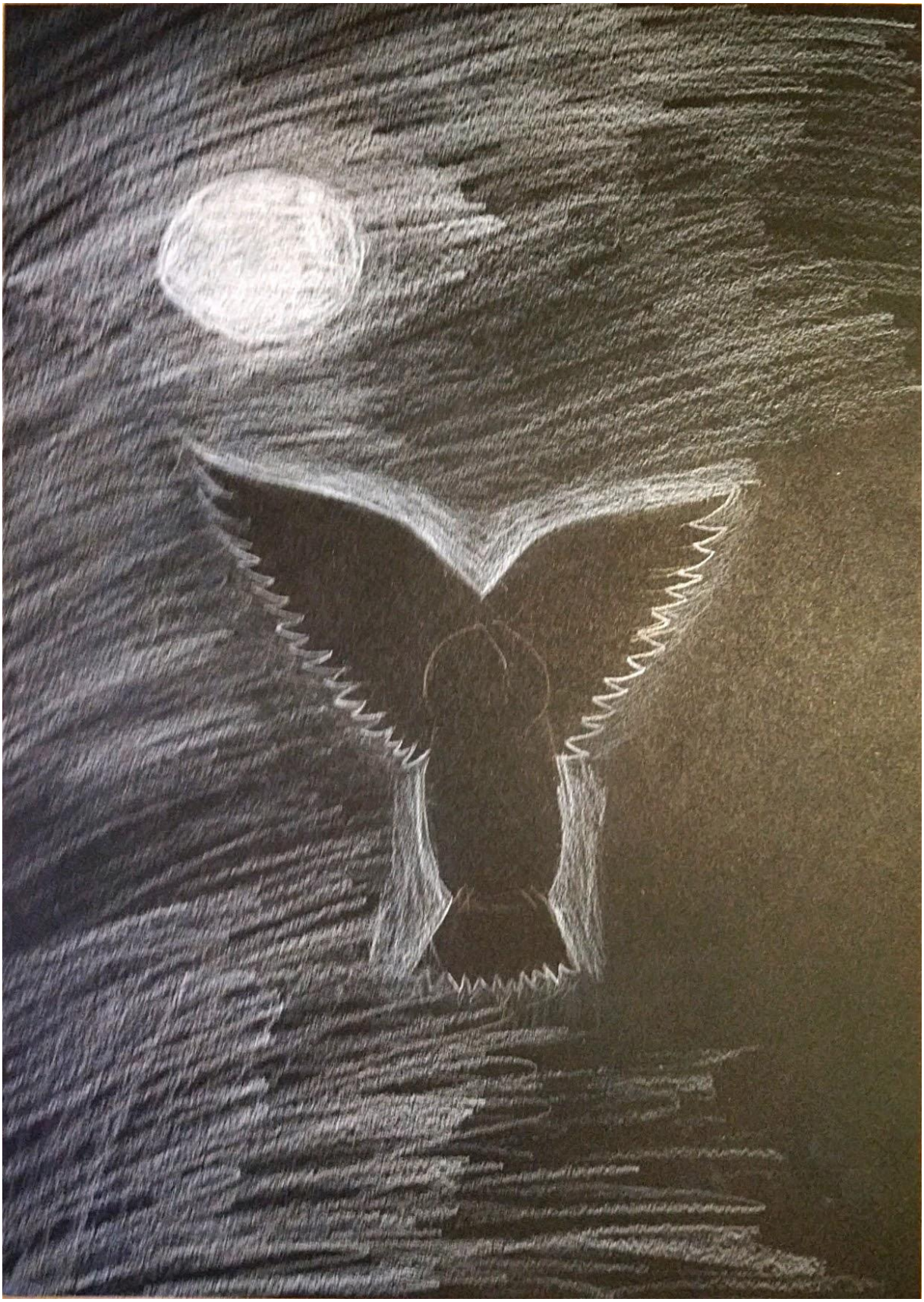
One Piece



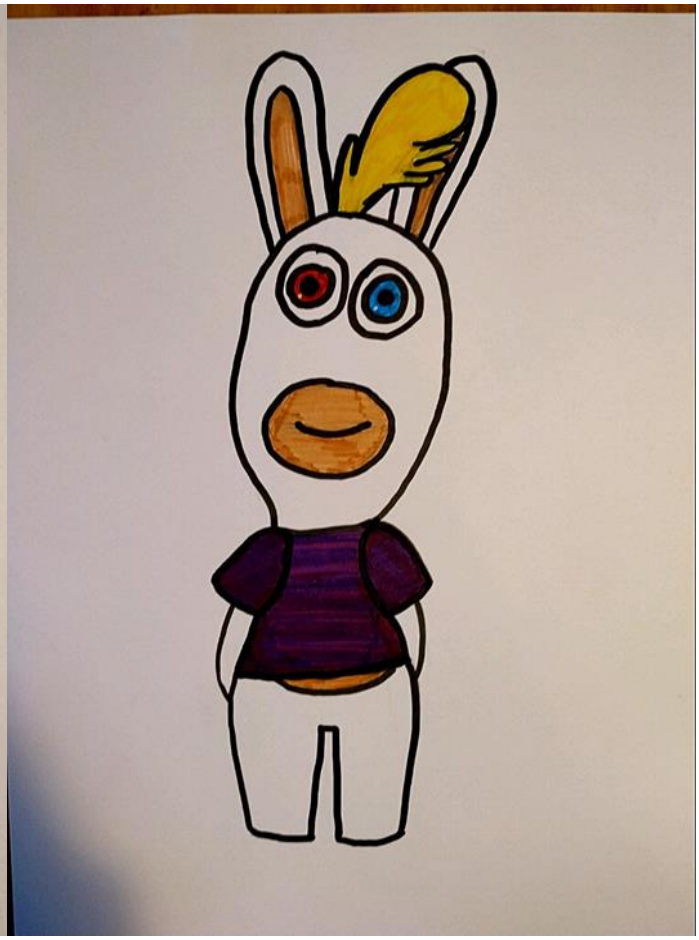


Batman

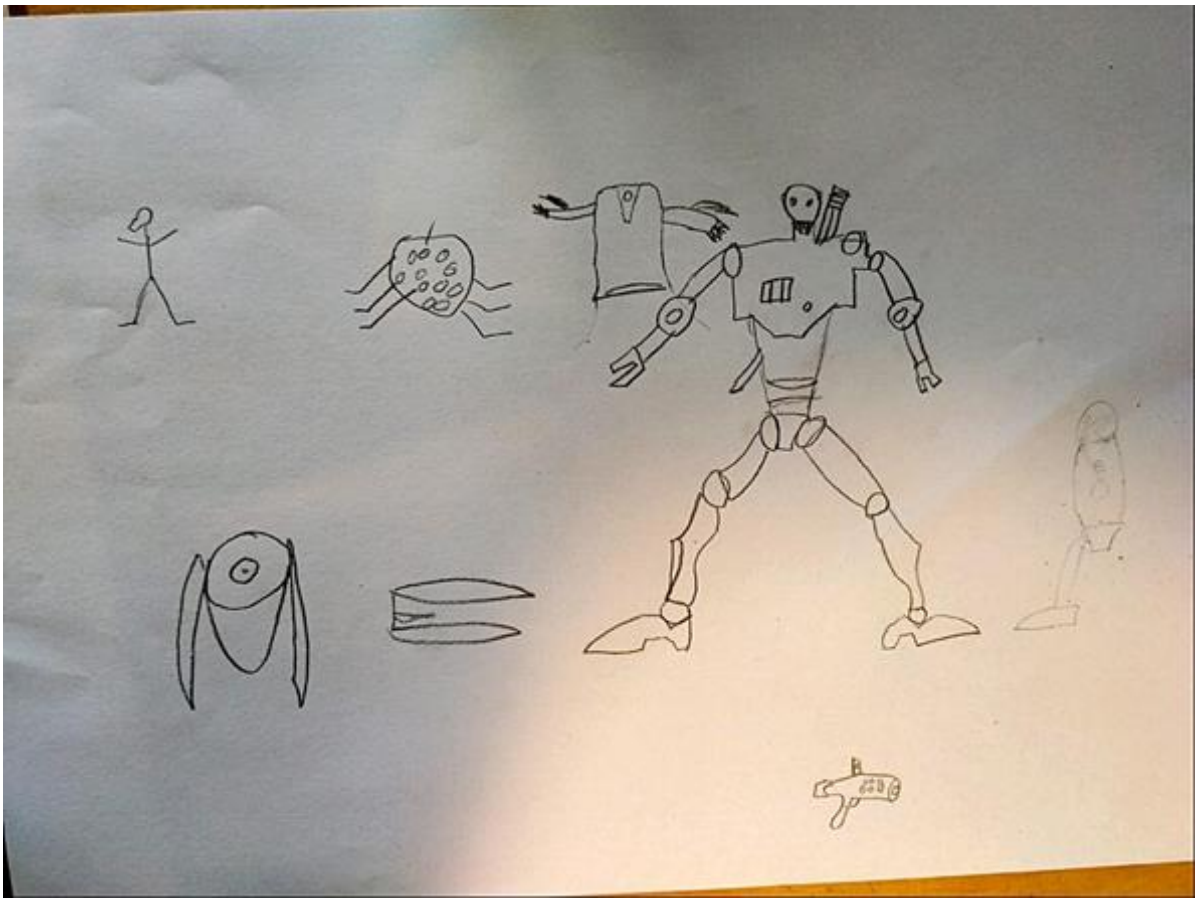


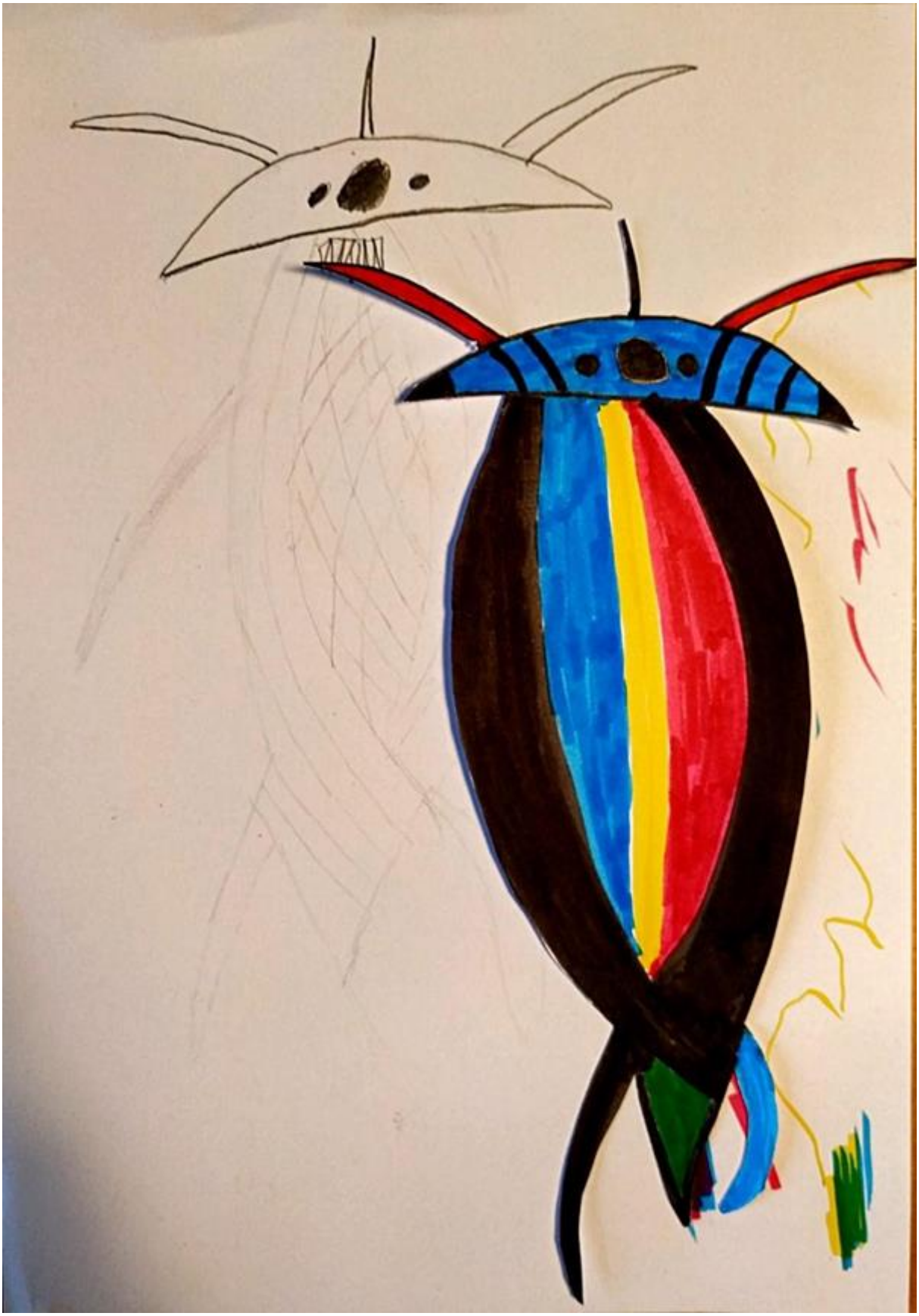


Titeuf



StarWars

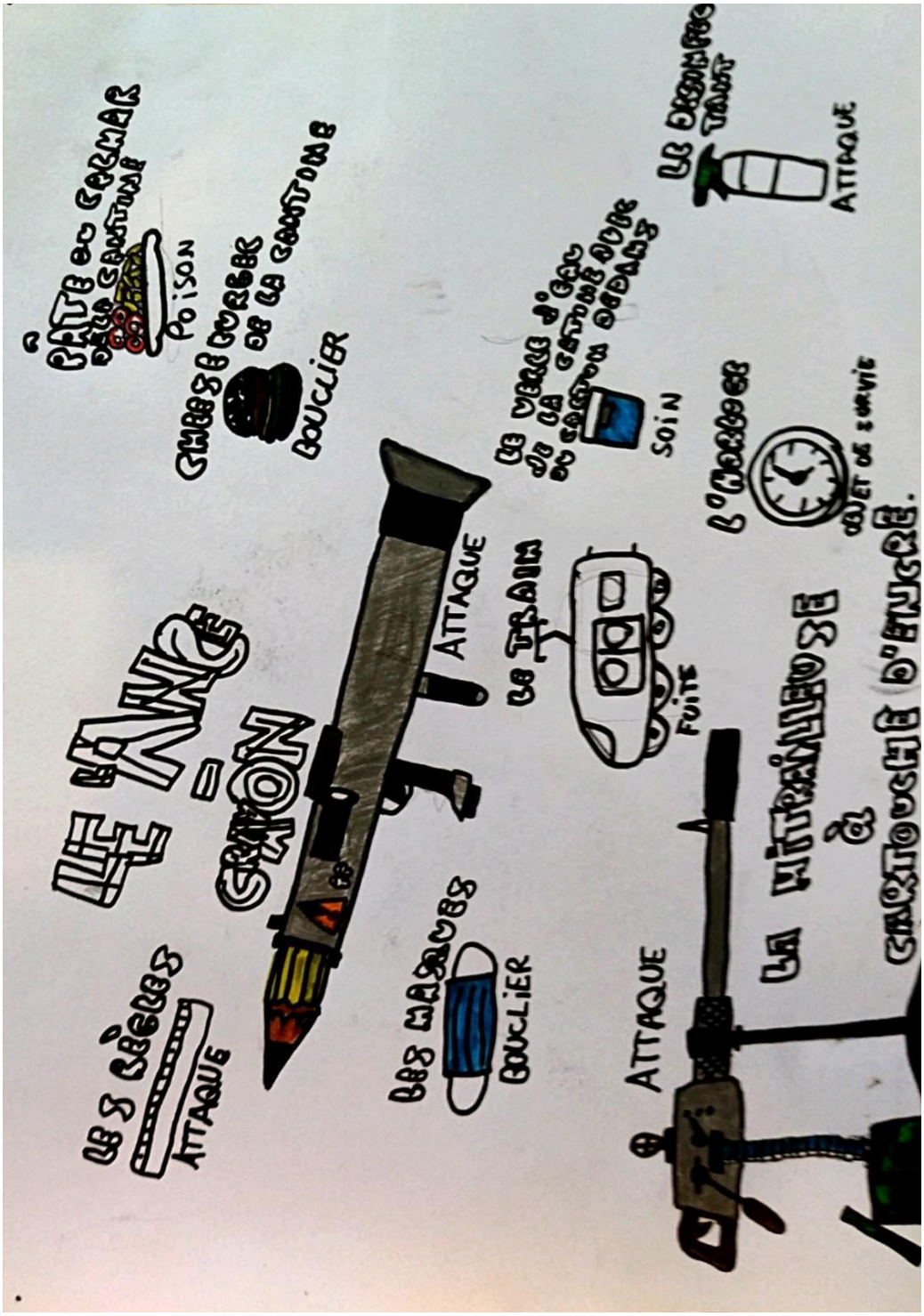




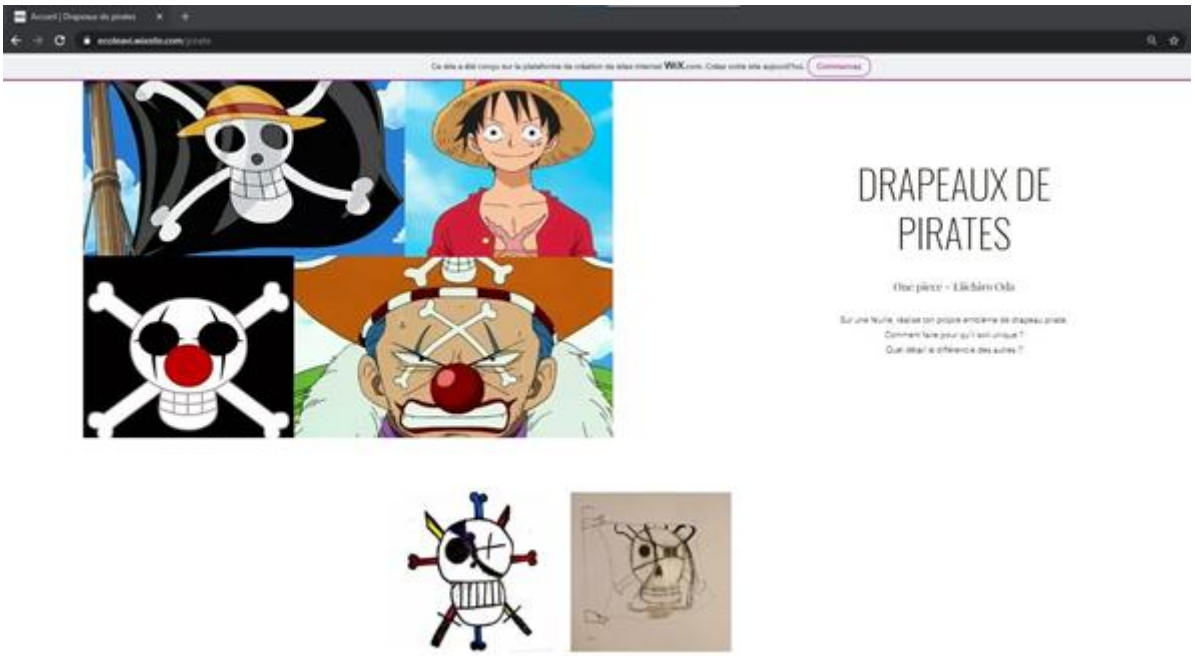
Le voyage de Chihiro

Pokémon

The legend of Zelda



5.Maquette site web



6.Aide mémoire enseignant·e

Pour les enseignants

Ce petit aide-mémoire répertorie toutes les fiches créées jusqu'à aujourd'hui. A côté de chaque miniature de la fiche, vous trouverez une brève description (nom, date, auteur·trice) ainsi que des indications (non-exhaustives) sur les concepts pouvant être abordé à partir de ces fiches. Ceci permet pour vous d'éventuellement choisir les fiches à utiliser en fonction de la séquence que vous avez envie de réaliser par la suite avec vos élèves.

Vous pouvez consulter les travaux d'autrs élèves réalisé sur chaque fiche, en scannant le code QR.

N'hésitez pas à nous envoyer vos création à l'adresse *******@mail.com, pour que nous puissions les rajouter sur leurs pages respectives. Cette adresse est disponible également si vous désirez nous faire des suggestions ou des propositions.

Batman: la série animée (1992) - Bruce Timm, Paul Dini

Dessin animé

Silhouette, linogravure, contre-jour, cinéma, narration, composition, super-héros, lumière, claire-obscur, ...

South Park (1997) - Trey Parker, Matt Stone

Dessin animé

Animation, collage, dessin de presse, caricature, character design, aplats de couleurs, dessin vectoriel, ...

One piece (1997) - Eiichirō Oda

Manga, dessin animé

Vanité, symbolisme, gravure, pochoir, graffiti/tag, character design, bande dessinée, ...

Résumé

Ce travail propose d’analyser la création de notre outil de travail, à savoir des amorces comportant des références culturelles populaires, et d’analyser si cet outil a permis d'enclencher une motivation chez les élèves.

Évoluant dans une société concentrée sur le divertissement par l’image et se construisant autour d’une boulimie audiovisuelle, nous avons voulu questionner celle-ci et l’intégrer dans nos programmes d’enseignement. Le rapport de l’image face à la motivation des élèves nous a rapidement questionnés et nous avons donc décidé de mener à bien une expérience confrontant ces images “mainstream” pour y inclure des consignes d’arts visuels. L’image culturelle populaire peut-elle motiver les élèves à pratiquer les arts visuels ? Est-il possible de proposer des exercices en lien avec la culture visuelle de nos élèves ? C’est en voulant nous rapprocher de leur univers que nous avons construit seize amorces de travail intégrant les références visuelles actuelles et en les mêlant à l’histoire de l’art. Ces amorces nous permettent de confirmer nos hypothèses quant à la motivation des élèves, mais aussi de pouvoir ouvrir nos champs de réflexion pour nos futures séquences d’arts visuels.

Les résultats obtenus auprès des élèves, après la mise en œuvre de notre projet, nous ont montré des signes allant dans le sens de nos hypothèses, avec cette classe en tout cas. Nous supposons que l’utilisation de références populaires auprès des élèves permet de générer une motivation supplémentaire dans l’approche du travail des arts visuels. Il semblerait également que cela permette à certain·e·s élèves de s’exprimer plus facilement au sujet de leur processus créatif, ainsi que de leur rapport au monde artistique de manière plus générale.

Mots clefs

ARTS VISUELS – MOTIVATION – MUSÉE DE CLASSE – LA VALISE MUSÉE – RÉFÉRENCES – CULTURE POPULAIRE