

Mémoire de recherche

Master 2 MEEF

Expertise Enseignement Apprentissage

**Problématiser la notion de point de vue
en Arts Plastiques au collège
en alternant la posture de proposant et
de recevant**

Évelyne Debeire-Tomasi

Directeur de Mémoire : Florian Ouitre

2021-2022

Problématiser la notion de point de vue en Arts Plastiques au collège
en alternant la posture de proposant et de recevant

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je tiens à vivement remercier les personnes qui ont permis sa conception et qui m'ont soutenues.

Je remercie Florian Ouitre, directeur de ce mémoire, pour son écoute, ses conseils et sa grande disponibilité.

Je remercie Bruno Lebouvier, responsable du parcours E.E.A à l'I.N.S.P.E de Nantes, pour sa bienveillance et sa grande humanité.

Je remercie également Bernard Tomasi-Debeire, mon mari, pour sa présence et son soutien sans faille,

et enfin Beatrice Soulard-Kolli, pour son aide précieuse dans les derniers moments de conception.

Sommaire

Introduction.....	11
Construction de ma professionnalité.....	11
Constat.....	11
1. Partie théorique.....	14
1.1 Épistémologie de pratiques.....	15
1.1.1 Les fondements même de l'art.....	15
1.1.2 La notion de point de vue.....	16
1.1.2.1 Le point de vue dans l'œuvre de Sisley.....	20
1.1.2.2 Le point de vue dans l'œuvre en immersion.....	22
1.1.2.3 Le point de vue dans l'œuvre participative.....	24
1.2 Histoire de la discipline et ses enjeux.....	26
1.3 Le cadre didactique en Arts Plastiques.....	27
1.4 La problématisation.....	30
1.4.1 La problématisation : définition.....	30
1.4.2 La problématisation comme moyen pour apprendre.....	32
1.4.3 La problématisation comme démarche d'enseignement.....	32
1.4.4 La problématisation dans les disciplines sensibles et esthétiques.....	33
1.5 Les différents moyens.....	35
1.5.1 La situation-problème.....	35
1.5.2 La situation-problème en Arts Plastiques.....	36
1.5.3 La coopération.....	37
1.5.4 La joute verbale.....	39

2 - Contexte de la recherche et sa méthodologie.....	41
2.1 Contexte.....	42
2.1.1 La cohorte de recherche.....	43
2.1.2 Présentation des séquences.....	43
2.1.2.1 Séquence 1 – Le projet Sisley.....	45
2.1.2.2 Séquence 2 – Spectateurs immersif et participatif.....	46
2.2 Méthodologie de la recherche.....	47
2.2.1 Problématique et questions de recherche.....	47
2.2.2 Construction et exploration du corpus.....	48
2.2.2.1 Question de recherche et données associées.....	48
2.2.2.2 Méthodologie du recueil de données.....	49
3 - Traitement des données et résultats de la recherche.....	52
3.1 Étude de cas n°1 3BG1.....	53
3.1.1 QR1 Étude de cas n°1 3BG1.....	53
3.1.1.1 3BG1 QR1 Traitement et analyse des données liées au premier moment réflexif.....	53
3.1.1.2 3BG1 QR1 Traitement et analyse de la production plastique.....	54
3.1.1.3 3BG1 QR1 Synthèse des analyses.....	54
3.1.2 QR2 Étude de cas n°1 3BG1.....	55
3.1.2.1 3BG1 QR2 Traitement et analyse des données liées au premier moment réflexif.....	55
3.1.2.2 3 BG1 QR2 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif.....	56
3.1.2.3 3 BG1 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 1.....	56

3.1.2.4 3BG1 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 2.....	57
3.1.2.5 3BG1 QR2 Croisement des analyses des joutes 1 et 2.....	58
3.1.2.6 3BG1 QR2 Synthèse des analyses.....	58
3.1.3 Croisement des questions de recherche - étude de cas n°1 3BG1.....	58
3.2 Étude de cas n°2 3BG2.....	59
3.2.1 QR1 Étude de cas n°2 3BG2.....	60
3.2.1.1 3BG2 QR1 Traitement et analyse de la production plastique.....	60
3.2.1.2 3BG2 QR1 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif.....	60
3.2.1.3 3BG2 QR1 Synthèse des analyses.....	61
3.2.2 QR2 Étude de cas n°2 3BG2.....	61
3.2.2.1 3BG2 QR2 Traitement et analyse de la production plastique.....	61
3.2.2.2 3BG2 QR2 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif.....	62
3.2.2.3 3BG2 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 1.....	62
3.2.2.4 3BG2 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 2.....	63
3.2.2.5 3BG2 QR2 Croisement des analyses des joutes 1 et 2.....	64
3.2.2.6 3BG2 QR2 Synthèse des analyses.....	64
3.2.3. Croisement des questions de recherche - étude de cas n°2 3BG2.....	65
3.3 Étude de cas n°3 3BG3.....	65
3.3.1 QR1 Étude de cas n°3 3BG3.....	66
3.3.1.1 3BG3 QR1 Traitement et analyse de la production plastique.....	66
3.3.1.2 3BG3 QR1 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif.....	66
3.3.1.3 3BG3 QR1 Synthèse des analyses.....	67
3.3.2 QR2 Étude de cas n°3 3BG3.....	68

3.3.2.1 3BG3 QR2 Traitement et analyse des données liées au premier moment réflexif.....	68
3.3.2.2 3BG3 QR2 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif.....	68
3.3.2.3 3BG3 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 1.....	68
3.3.2.4 3BG3 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 2.....	69
3.3.2.5 3BG3 QR2 Croisement des analyses des joutes 1 et 2.....	70
3.3.2.6 3BG3 QR2 Synthèse des analyses.....	70
3.3.3. Croisement des questions de recherche - étude de cas n°3 3BG3.....	71
3.4 Étude de cas n°4 3CG4.....	71
3.4.1 QR1 Étude de cas n°4 3CG4.....	72
3.4.1.1 3CG4 QR1 Traitement et analyse de la production plastique.....	72
3.4.1.2 3CG4 QR1 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif.....	72
3.4.1.3 3CG4 QR1 Synthèse des analyses.....	73
3.4.2 QR2 Étude de cas n°4 3CG4.....	73
3.4.2.1 3CG4 QR2 Traitement et analyse des données liées au premier moment réflexif.....	73
3.4.2.2 3CG4 QR2 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif.....	73
3.4.2.3 3CG4 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 1.....	74
3.4.2.4 3CG4 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 2.....	74
3.4.2.5 3CG4 QR2 Croisement des analyses des joutes 1 et 2.....	75
3.4.2.6 3CG4 QR2 Synthèse des analyses.....	75
3.4.3. Croisement des questions de recherche – étude de cas n°4 3CG4.....	75
3.5 Résultats.....	76

3.6 Discussion aux regards des enjeux sus-nommés.....	77
3.6.1 Interprétation des résultats.....	77
3.6.2 Hypothèses.....	79
3.6.3 Difficultés et limites.....	81
3.7 Perspectives de recherche.....	81
3.7.1 Apports de la formation dans la construction de ma professionnalité.....	81
3.7.2 Apport de l'analyse comparée.....	82
3.8 Les perspectives en tant qu'enseignante.....	83
3.9 Les perspectives en tant que formatrice.....	84
Conclusion.....	84
Glossaire plastique.....	85
Bibliographie.....	86
Sitographie.....	92
Annexes.....	94
Annexe 1 : <u>Paysage d'automne, Louveciennes</u> d'Alfred SISLEY (1875, huile sur toile, 50 x 65 cm).....	94
Annexe 2 : losange de problématisation de la notion de point de vue.....	95
Annexe 3 : les différents critères de constitution des groupes de travail (Vincent J-F.).....	96
Annexe 3 bis : le travail en groupes – De la diversification des pratiques à la différenciation du travail.....	98
Annexe 4 : projet d'établissement 2022/2026.....	101
Annexe 5 : fiche-séquence 1.....	105
Annexe 6 : fiche-séquence 2.....	107
Annexe 7 : questionnaires n°2.....	110
Annexe 8 : recueil de données séquence 1 (analyse croisée questionnaire n°2/ productions plastiques).....	116
Annexe 9 : tableau des indicateurs.....	128
Annexe 10 : retranscription d'interactions langagières durant la séquence 1.....	130

Annexe 11 : synthèse orale séquence 1 groupe 1.....	134
Annexe 12 : croisement des attributs (ou caractéristiques) « point de vue » / « spectateur en immersion » / « spectateur participatif ».....	135
Annexe 13 : autorisation de prises de son et d'image.....	138
Annexe 14 : schéma séquence 1.....	139
Annexe 15 : schéma séquence 2.....	140
Annexe 16 : étude de cas n°1 QR1 : questionnaire n°2 – présentation de leur projet plastique par les élèves.....	142
Annexe 17 : étude de cas n°1 QR2 : questionnaire n°1 (analyse des références artistiques).....	143
Annexe 18 : étude de cas n°1 QR2 : moment réflexif organisé par l'enseignante afin de préparer les joutes verbales.....	145
Annexe 19 : études de cas n°1 et n°2 QR2 : retranscriptions de la joute verbale 3BG1 vs G2.....	146
Annexe 20 : réseau sémantique réalisé à partir des productions plastiques et des annexes 12, 16, 17 et 18 du groupe 3BG1.....	150
Annexe 21 : études de cas n°1 et n°3 QR2 : retranscriptions de la joute verbale 3BG1 vs G3.....	151
Annexe 22 : étude de cas n°2 QR1 : questionnaire n°2 – présentation de leur projet plastique par les élèves.....	155
Annexe 23 : étude de cas n°2 QR2 : questionnaire n°1 (analyse des références artistiques).....	156
Annexe 24 : étude de cas n°2 QR2 : moment réflexif organisé par l'enseignante afin de préparer les joutes verbales.....	158
Annexe 25 : étude de cas n°2 QR2 : retranscriptions de la joute verbale 3BG2 vs G4.....	159
Annexe 26 : réseau sémantique réalisé à partir des productions plastiques et des annexes 12, 22, 23 et 24 du groupe 3BG2.....	169
Annexe 27 : étude de cas n°3 QR1 : questionnaire n°2 – présentation de leur projet plastique par les élèves.....	170
Annexe 28 : étude de cas n°3 QR2 : questionnaire n°1 (analyse des références artistiques).....	171
Annexe 29 : étude de cas n°3 QR2 : moment réflexif organisé par l'enseignante afin	

de préparer les joutes verbales.....	173
Annexe 30 : étude de cas n°3 QR2 : retranscriptions de la joute verbale 3BG3 vs G4 (extraits).....	174
Annexe 31 : réseau sémantique réalisé à partir des productions plastiques et des annexes 12, 27, 28 et 29 du groupe 3BG3.....	177
Annexe 32 : étude de cas n°4 QR1 : questionnaire n°2 – présentation de leur projet plastique par les élèves.....	178
Annexe 33 : étude de cas n°4 QR2 : questionnaire n°1 (analyse des références artistiques).....	179
Annexe 34 : étude de cas n°4 QR2 : moment réflexif organisé par l'enseignante afin de préparer les joutes verbales.....	181
Annexe 35 : étude de cas n°4 QR2 : retranscriptions de la joute verbale 3CG4 vs G1.....	182
Annexe 36 : étude de cas n°4 QR2 : retranscriptions de la joute verbale 3CG4 vs G3 (extraits).....	189
Annexe 37 : réseau sémantique réalisé à partir des productions plastiques et des annexes 12, 32, 33 et 34 du groupe 3CG4.....	191
Résumé (Français/Anglais).....	192
Mots clés (Français/Anglais).....	192

Introduction

Construction de ma professionnalité

J'enseigne depuis une quinzaine d'années. Je n'ai choisi de me présenter aux CAPES interne et externe qu'en 2017, à l'âge de quarante-cinq ans. Depuis l'obtention du CAPES interne, cette même année, je suis formatrice en CAPES interne en Arts Plastiques. Parallèlement, j'ai commencé à préparer l'agrégation, à laquelle j'ai été admissible en 2021.

Penser mon métier face à différents publics - j'ai notamment été enseignante au Lycée Expérimental de Saint-Nazaire -, remettre constamment en question mes acquis me semble essentiel pour approfondir une réflexion personnelle.

Issue d'un cursus « Beaux-Arts » (obtention du D.N.S.E.P. Option Art avec Mention, en 2000), je n'ai pas eu l'occasion de suivre jusque-là une formation en didactique. Le souhait de questionner mes habitudes, de faire évoluer mes pratiques m'ont amenés à vouloir intégrer le Master 2 ME.E.F. P.I.F. E.E.A.

Par le biais des fondements posés en didactique des Arts Plastiques par B-A. Gaillot dans *ARTS PLASTIQUES - Éléments d'une didactique-critique* (1997), cela m'intéresse de m'interroger sur l'évolution de la didactique au sein de ma discipline et, par extension, à son rapport à d'autres disciplines.

Constat

Mon objet d'étude part du constat que les élèves entrent trop rapidement dans la pratique, souvent par manque d'intention réfléchie.

Me basant sur ces faits, j'ai demandé, lors d'une séquence auprès d'une classe de troisième, de développer trois idées afin de retenir celle qu'ils estimeraient être la plus probante. Quelques élèves en ont réalisés deux, quasiment aucun n'en a proposé trois. En échangeant avec eux à ce propos, j'ai pu déduire que ces quelques idées avaient été proposées « parce que je leur avais demandé » et qu'ils craignaient vraisemblablement de « perdre des points » s'ils ne le faisaient pas. Prendre le temps de réfléchir, de faire des choix et de procéder par élimination ne semblait pas avoir véritablement de sens.

Ce manque d'intention réfléchie constitue un obstacle dans le sens où l'élève se saisit de

ce qui vient immédiatement à lui sans véritablement approfondir sa réflexion. Du fait que ces élèves éprouvent des difficultés à avoir une intention explicite, il apparaît qu'ils se posent souvent la question de la réception de l'œuvre de manière superficielle, sans véritable questionnement approfondi. Ce constat m'amène à me poser les questions suivantes : de quelle manière amener les élèves à prendre conscience qu'une intention est nécessaire à tout projet artistique ? Comment les convaincre qu'un processus artistique se développe, qu'un cheminement induisant des essais-erreurs ou du hasard, ne peut en aucun cas leur « faire perdre du temps » mais au contraire enrichir leur production ? Il apparaît que prendre le temps de développer une intention en tant que proposant semble compliqué à mettre en œuvre pour un grand nombre de collégiens. Actuellement, ce temps existe de manière extrêmement réduite chez un trop grand nombre d'élèves. Comment produire cet apprentissage chez ces derniers ? Comment les amener à changer de posture ? Provoquer l'alternance entre les rôles de proposant (créateur) et de recevant (spectateur) peut-il être une solution ? Pouvons-nous envisager que penser l'implication du spectateur dans leur production puisse amener les élèves à formuler davantage leur proposition ?

Par conséquent, cette recherche porte sur le développement de l'intention chez le collégien en Arts Plastiques par l'alternance de son point de vue. Notre problématique est la suivante : « En quoi adopter une posture de recevant amène-t-il le proposant à problématiser la notion de point de vue ? ». Dès lors que l'élève ne se pense plus seulement en créateur mais qu'il se place en tant que spectateur, une intention peut émerger. Déplacer le questionnement va lui permettre de déplacer le problème et ainsi de le résoudre. Par conséquent, j'ai développé une situation-problème au sein d'une classe ordinaire, permettant aux élèves de conscientiser l'importance de l'intention cela, à travers un questionnement sur le point de vue (notion présente dans différentes entrées plastiques du cycle 4).

Dans une première partie sont présentés les cadres théoriques sur lesquels s'appuie notre travail de recherche, notamment ce que sont les spécificités de la discipline « Arts Plastiques ».

La seconde partie donne à voir le contexte de la recherche et sa méthodologie : y sont exposés la cohorte de recherche, les deux séquences construites spécifiquement pour ce mémoire ainsi que la méthodologie choisie pour mener cette recherche.

La troisième et dernière partie nous permet de traiter les données récoltées au sein des

deux classes de troisième sélectionnées et de produire des analyses, de prendre en considération les difficultés et les limites de celle-ci. Sont également évoquées les perspectives envisageables suite à ce travail.

1 - Partie théorique

1.1 Épistémologie des pratiques

1.1.1 Les fondements même de l'art

Le terme « plastique » se réfère à la forme. Étymologiquement, le mot grec « plastikos » signifie « qui vise à la reproduction ou à la création de formes par le modelage » (sitographie). Ainsi, les arts plastiques sont une discipline dans laquelle la matière se modifie pour devenir une forme artistique. Jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, les arts plastiques regroupent le dessin, la peinture, la sculpture, la gravure et l'architecture. Le XX^{ème} siècle, par la venue de nouvelles technologies, fait que cette définition s'élargit. Sont désormais inclus à la précédente définition, la photographie, le collage, l'infographie, la vidéo, le cinéma, l'art numérique, les performances, le happening, les installations, les environnements. Il s'agit cependant d'une définition mouvante variant selon les regards, les époques, les contextes.

Sur le plan étymologique, le mot « ars » signifie « procédé, métier, manière », et se réfère à l'artisanat. Par la suite, le terme « art » devient « création d'œuvres ». La conception que l'on a aujourd'hui de l'artiste apparaît à partir de la Renaissance. Jacques Morizot et Roger Pouivet (2007), philosophes spécialisés en esthétique de l'art, en donnent la définition suivante :

« N'est une œuvre d'art qu'une entité qui a été conçue dans l'intention de rendre manifestes les qualités qu'elle a et de provoquer une expérience significative que ce soit sur un plan anthropologique ou plus strictement esthétique ».

Nous constatons qu'ils mettent l'accent sur les notions de conception, d'intention et d'expérience à vivre chez le recevant.

Ils définissent également l'art comme :

[des] « activités très diversifiées qui ont en commun de produire des objets ou d'autres manifestations non matérielles qui présupposent un talent

de concevoir ou de réaliser et qui procurent en général une forme plus ou moins spécifique de satisfaction » (Morizot et al., 2007).

Qu'il s'agisse d'art ou d'œuvre d'art, sont toujours présentes les notions de conception matérielle ou immatérielle et le fait que ce soit destiné à un recevant. L'idée de procurer une satisfaction peut correspondre tout autant au proposant qu'au recevant.

En quoi une œuvre peut-elle être considérée comme en étant une ?

« Une fois admis qu'aucune propriété physique ou perceptuelle ne distingue les œuvres d'art de simples objets, il ne reste apparemment plus qu'à soutenir que la différence est de nature conceptuelle » (Cometti, Morizot, & Pouivet, 2000).

Nous pouvons par conséquent définir l'art comme un « objet » au sens large, matériel ou immatériel, pensé et construit par l'Homme avec comme intention le souhait de créer une expérience esthétique chez le recevant, le proposant lui-même éprouvant de la satisfaction et du sens à cette démarche.

Production, intention, expérience esthétique et lien entre proposant et recevant sont les quatre éléments essentiels nous permettant de définir ce que sont les arts plastiques. L'enseignant, par la transposition d'un savoir savant en un savoir enseigné (Chevallard, 1985) est amené à créer des situations-problèmes impliquant ces éléments.

1.1.2 La notion de point de vue

La notion de point de vue peut possiblement être source d'ambiguïté. Elle revêt, en effet, deux significations, à savoir :

Selon le Robert, Dictionnaire Historique de la Langue Française sous la direction d'Alain Rey (Paris, 1998) :

« (1651), qui correspond à la perspective, désigne d'abord, en peinture, l'endroit d'où l'on voit le mieux. Il a pris le sens figuré de « manière de voir les choses »(1672), en particulier « opinion personnelle (1673) ».

Le glossaire d'arts plastiques du CRDP de l'académie de Grenoble (2012), quant à lui, propose deux interprétations :

« 1. Endroit d'où l'on perçoit un objet, un personnage, un paysage, etc.
2. Notion centrale liée à la représentation de l'espace dans la perspective classique avec un point de vue unitaire. Dans la modernité, la multiplicité des points de vue, la perte de la frontalité, la production de séries, etc. ont libéré le spectateur de sa position statique en l'invitant à mener sa propre expérience visuelle et corporelle par rapport à l'œuvre d'art. Ainsi la question est-elle parfois centrale dans les œuvres de Georges Rousse ou Felice Varini.».

Le vocabulaire d'esthétique d'Étienne Souriau (Paris, PUF, 1990) propose cinq entrées à propos du point de vue. Nous retiendrons les entrées suivantes et surlignerons ce qui nous concerne :

« I - **Le point de vue dans la contemplation esthétique du réel** : Le point de vue est une relation sujet-objet : l'apparence phénoménale des choses sensibles est commandée en partie par **la place de l'observateur par rapport à elles. Cet emplacement, joint à la direction du regard de l'observateur, constitue le point de vue au sens propre.** Et il joue déjà dans une certaine manière esthétique de regarder les choses. » .../... II – Le point de vue dans les arts plastiques : peinture, dessin, photographie : Lorsqu'on veut fixer le spectacle des choses, le souci du meilleur point de vue devient un souci d'artiste. Et pour toute œuvre figurative, qu'on peigne une scène réelle, ou une scène franchement fictive, **l'artiste impose à celui qui regardera son œuvre un point de vue sur l'univers de l'œuvre**, la diégèse.../... Tandis qu'en choisissant dans l'espace diégétique lui-même un point d'où la scène paraît vue, tel que celui d'une personne placée dans l'assistance au flanc du Golgotha, les personnages au pied des croix vus d'un peu en-dessous, les crucifiés en raccourci de bas en haut (cf. Le Calvaire de Mantegna), **le peintre fait entrer le spectateur dans la diégèse et l'y fait en quelque sorte participer.../... ».**

Aussi, il y a le point de vue comme objet de travail plastique, « dans la contemplation esthétique du réel » selon Souriau (1990), à savoir la place du spectateur vis-à-vis d'un « objet », l'endroit d'où on perçoit celui-ci, soit une définition liée à la représentation de l'espace ; ainsi que le point de vue des recevant/proposant : la manière dont « l'artiste impose à celui qui regardera son œuvre un point de vue sur l'univers de l'œuvre » (Souriau, 1990).

Ce mémoire se réfère à la seconde définition, à savoir : la manière dont « l'artiste impose à celui qui regardera son œuvre un point de vue sur l'univers de l'œuvre. Si nous nous référons à ce qu'est l'art, nous constatons que la définition ci-dessus est liée à la notion d'intention et aux rapports proposant/recevant. La production donne à voir l'intention de l'artiste. Cette intention est constituée du point de vue du proposant : que souhaite-t-il procurer comme expérience esthétique au recevant ? Par quels types de productions artistiques le proposant peut-il transmettre sa conception du Monde au recevant ? La définition du point de vue, prise dans ce sens, démontre qu'un point de vue existe nécessairement en Arts Plastiques. A travers le programme du cycle 4, tout particulièrement par l'entrée « œuvre espace auteur spectateur », le collégien est amené à s'interroger sur la notion de point de vue.

De la préhistoire à l'art moderne inclus, la définition du point de vue à laquelle nous nous référons est celui d'un « spectateur-regardeur ».

Précisons, à ce propos, que la naissance de l'art moderne est estimée à 1863. Deux œuvres d'Édouard Manet font dates en ce sens : , Olympia (1863, huile sur toile, 130,5 x 191 cm, Paris, Musée d'Orsay) et Le déjeuner sur l'herbe (1863, huile sur toile, 207 x 265 cm, Paris, Musée d'Orsay). L'art contemporain fait suite à l'art moderne sans pour autant être daté de manière précise. La présentation de Fountain (1917, urinoir renversé signé R. Mutt, 63 x 48 x 35 cm, Grande-Bretagne, Tate et Tate Modern), ready-made de Marcel Duchamp, à l'Exposition des indépendants à New York en 1917, opère, avec du recul, une bascule incontestable du moderne au contemporain.

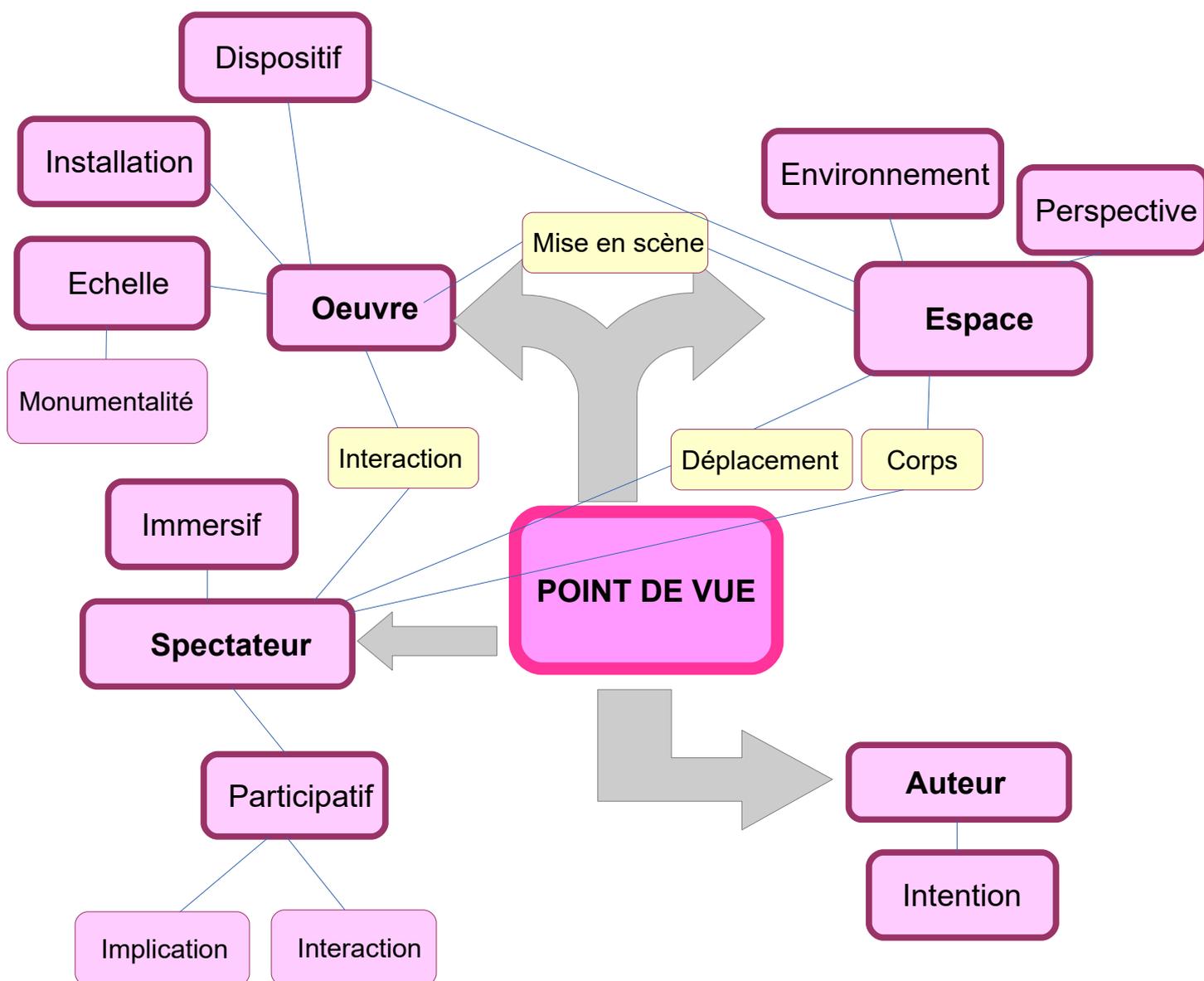
Communément, est estimé que toute œuvre datant de l'après seconde guerre mondiale est considérée comme appartenant à l'art contemporain. La réalité, depuis les ready-made de Marel Duchamp, est plus compliquée. Selon les attributs de l'œuvre, celle-ci relèvera davantage de l'art moderne ou de l'art contemporain. Cette remise en question de la datation est notamment défendue par Nathalie Heinich (2014).

Le spectateur contemple l'œuvre. Il se trouve face à elle dès lors qu'il s'agit d'une œuvre bidimensionnelle tel un tableau. Il peut également tourner autour s'il s'agit d'une œuvre tridimensionnelle telle une sculpture. Il peut alors adopter plusieurs points de vue. Le principe subsiste : il demeure un « spectateur regardeur ». Dans toute œuvre d'Alfred Sisley, le spectateur est obligatoirement un « spectateur regardeur », unique type de spectateur existant au XIX^{ème} siècle. Une autre possibilité serait anachronique, les autres types de spectateurs s'étant développés un siècle plus tard.

Au début des années 1960, l'émergence des happening bouleverse la place du spectateur, qui devient partie prenante de l'œuvre. Au début des années 1990, apparaît l'art participatif.

Désormais, en Arts Plastiques, existent principalement trois sortes de spectateurs : le spectateur-regardeur (ou contemplateur), le spectateur en immersion et le spectateur participatif (ou en interaction).

Ci-après, sont présentés les indicateurs d'analyse de production concernant le point de vue de manière générique, nous permettant d'appréhender à quelles notions plasticiennes fait appel le point de vue et ce qu'il implique comme questionnements ou comme possibles.



Ainsi, la notion d'espace induit un rapport au corps entre l'œuvre et le recevant. L'œuvre est mise en scène dans cet espace. Elle peut être sous forme d'environnement, d'installation ou de dispositif.

1.1.2.1 Le point de vue dans l'œuvre de Sisley

Les séquences réalisées pour notre recherche ont pour œuvre de référence Paysage d'automne, Louveciennes d'Alfred SISLEY (annexe 1). Le point de vue de l'artiste désigne la position à partir de laquelle il considère la scène qu'il représente.

« Le point de vue témoigne de la relation visuelle et symbolique qui existe entre l'artiste et son sujet, de sa place et de sa distance (proximité, éloignement). C'est un choix important pour le peintre puisqu'il installe virtuellement le spectateur à sa place. Que cherche-t-il à montrer au spectateur, sous quel angle, avec quelles intentions ? (Point de vue, cadrage et plan : point de vue frontal) ».

L'œuvre implique une intention, un angle de vision particulier, des éléments qui pourront être plus ou moins nets et détaillés, des éléments qui pourront être visibles ou suggérés, une palette plus ou moins riche. Le recevant peut alors avoir un rôle de spectateur-regardeur ; être immergé au sein d'un environnement ou encore participer à l'œuvre en tant que spectateur connecté, par le biais d'interfaces numériques.

Alfred Sisley pense-il au spectateur lorsqu'il pose son chevalet ? Au moment où il définit son point de vue, qu'il cadre ce qu'il souhaite peindre - tel paysage à tel moment de la journée, de la saison -, nous pouvons nous questionner sur ce qui prime : pour quelles raisons opte-t-il pour ce cadrage, en quoi réalise-t-il ces choix et non pas d'autres ? Que décide-t-il de donner à voir à travers le choix du sujet, les décisions prises une fois sur le motif, la touche de sa peinture ? Dans Automne, paysage de Louveciennes, il superpose des petites touches qui se répètent pour représenter le feuillage des arbres figurant au premier plan et le sol près du pont, tandis qu'il brosse le ciel par des touches plus amples, balayant la toile en diagonales arrondies. La constitution de sa palette implique nécessairement le spectateur. A Paris, dans les années 1860/1899 pendant lesquelles Alfred Sisley a une activité artistique, les peintres ont pour objectif l'exposition au Salon officiel ou, dès 1863, au Salon des Refusés. Bien d'autres salons existent, plus ou moins reconnus. Quoiqu'il en soit, l'artiste crée pour un public potentiel. Quelle place a le spectateur-regardeur dans ces choix ? Dès lors que nous n'avons pas écrit d'Alfred Sisley l'explicitant, nous ne pouvons pas préciser sa part de conscience dans la détermination d'un point de vue particulièrement pensé pour le spectateur.

Précisons que, ce que nous entendons par « spectateur regardeur ». Il est une personne en état de contemplation. Cela implique d'être face à une œuvre bidimensionnelle telle une peinture, une photographie, une gravure... Ou tridimensionnelle, telle une sculpture autour de laquelle on peut tourner. L'expérience esthétique entre l'œuvre et le spectateur regardeur ou contemplateur naît du face-à-face.

A ce propos, lors d'une conférence autour de l'œuvre « Fontaine » en 1965, Marcel Duchamp précise :

« C'est le regardeur qui fait l'œuvre ».

Par conséquent, sans spectateur, il n'y a plus d'œuvre. C'est le spectateur qui, en reconnaissant ce qu'il voit comme un objet de l'ordre de l'esthétique, permet à l'œuvre d'être ce qu'elle est.

Pierre Soulages souligne :

« J'abandonne ma peinture au regardeur. Je ne mets pas de mode d'emploi dessous, je ne mets pas de titre anecdotique comme le font souvent les peintres figuratifs qui sont dans la nécessité de le faire » (Jaunin, 2012).

Alfred Sisley, un des créateurs de l'impressionnisme, donne à voir au spectateur une vision sereine du monde, faite de sensations paisibles et d'impressions délicates.

Élie Faure, historien de l'art, dit, à ce propos :

« L'impressionnisme, si on le limite aux œuvres de Monet et de Sisley.../... est la sensation visuelle de l'Instant, qu'une longue et patiente analyse de la qualité de la lumière et des éléments de la couleur a permis à ces hommes de fixer au vol de leur complexité infinie et changeante » (Mineraud, 2019).

1.1.2.2 Le point de vue dans l'œuvre en immersion

« Un espace immersif est un lieu qui nous permet, en tant que personne, de faire des expériences consistant au développement de nos sens tels que le touché, la vue, ou encore l'ouïe. L'immersion peut être partielle, c'est à dire qu'elle n'utilise qu'une partie d'un espace ou alors totale englobant le spectateur à l'intérieur même de la création » (Fontaine, 2018).

Ci-après, observons quels sont les indicateurs d'analyse de production¹ concernant le spectateur en immersion :



¹ Ces attributs sont réalisés à partir des textes de Duhamel (2021), Fontaine (2018), Ruby & Nonfiction (2015) et Bernard & Andrieu (2015).

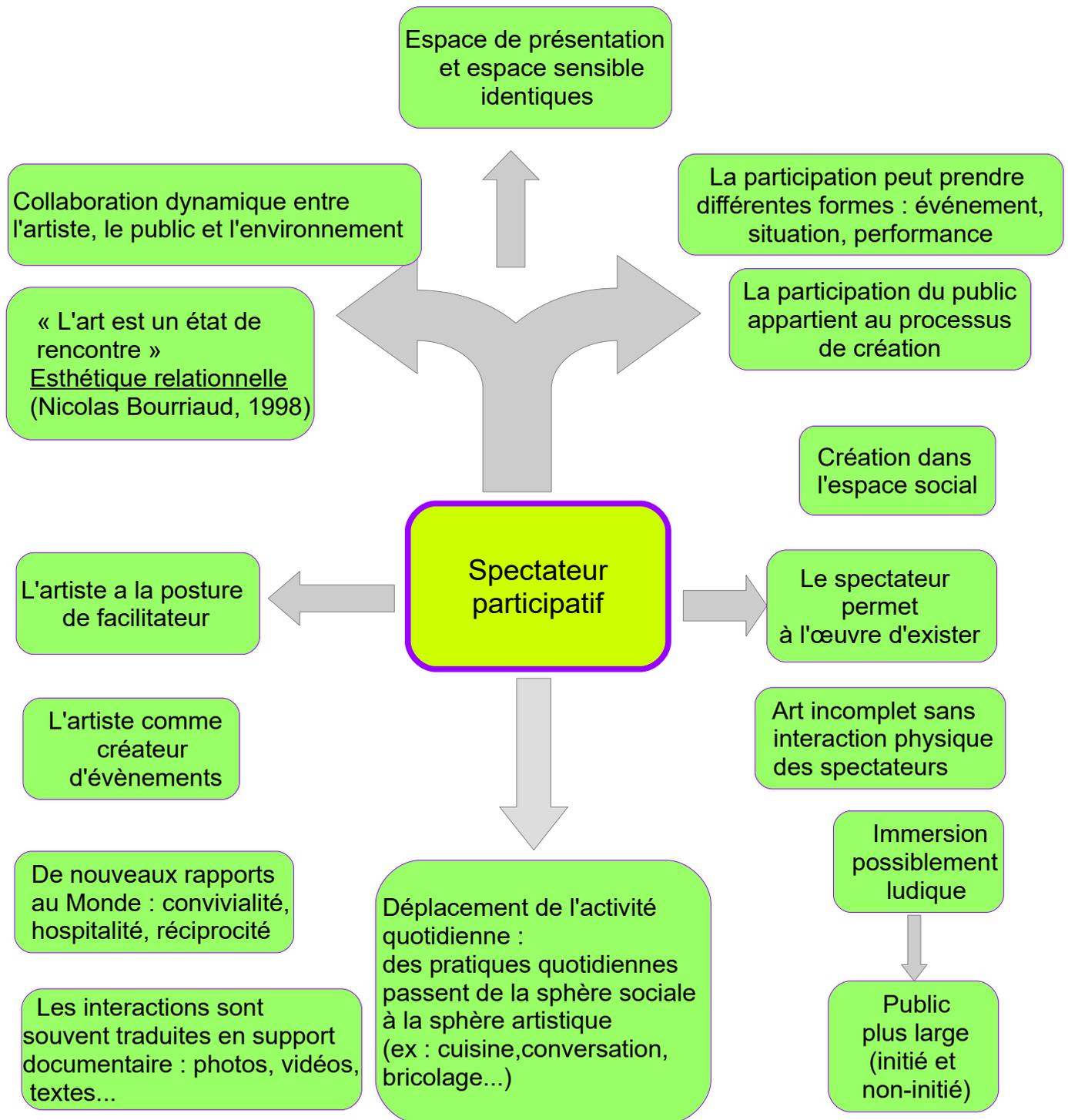
Les attributs ci-dessus permettent d'examiner les rapports entre l'œuvre et le spectateur au sein d'un espace spécifique, l'espace sensible et l'espace du spectateur ne faisant qu'un.

1.1.2.3 Le point de vue dans l'œuvre participative

« Au début des années 1990, apparaît une nouvelle pratique artistique : l'art participatif (*participatory art*). Cette dernière se caractérise d'abord par une création hors atelier : la création s'inscrit dans l'espace social. Elle se distingue ensuite par le fait qu'elle n'est pas le fruit du travail de l'artiste *seul*, mais celui d'une *collaboration en présence* entre artiste et participants.../... Plus précisément, c'est le travail propre à l'artiste qui devient particulièrement difficile à décrire : il semble à première vue caractérisé par l'abandon d'une technicité, d'un savoir-faire. Le travail de l'artiste serait-il seulement celui d'un « facilitator » selon l'expression de Jeremy Deller, d'un organisateur d'événements et de rencontres ? » (Zong, 2015).

« L'art participatif est une approche de la création artistique qui engage la participation du public dans le processus de création, les laissant devenir co-auteurs, éditeurs et observateurs de l'œuvre. Ce type d'art est incomplet sans interaction physique des spectateurs. Il entend remettre en question la forme dominante de création artistique en Occident, dans laquelle une petite classe d'artistes professionnels fait de l'art tandis que le public assume le rôle d'observateur passif ou de consommateur, c'est-à-dire achetant l'œuvre des professionnels sur le marché. Parmi les œuvres recommandées par les défenseurs qui ont popularisé l'art participatif, citons Augusto Boal dans son Théâtre des opprimés, ainsi qu'Allan Kaprow dans les événements. L'art participatif exige de l'artiste soit qu'il ne soit pas présent, soit qu'il puisse, d'une manière ou d'une autre, s'éloigner suffisamment pour devenir l'égal des participants. Il existe différents degrés de participation, de la manipulation nominale d'un objet comme les sculptures portables de Lygia Clark à l'abandon du corps de l'artiste aux caprices du public dans la performance *Rhythm 0* de Marina Abramovic en 1974 » (<https://stringfixer.com>).

Ci-dessous, voyons de quelle manière les attributs liés au spectateur participatif constituent des indicateurs d'analyse de production¹ :



¹ Ces attributs sont réalisés à partir des textes de Zhong (2015), de Davy (2017), des sites Stringfixer.com et Hisour Art Culture Histoire.

Dans ces deux derniers cas, le spectateur est au centre du dispositif.

1.2 Histoire de la discipline et ses enjeux

Le colloque national d'Amiens en 1968 représente un tournant essentiel concernant l'enseignement des Arts Plastiques. L'éducation artistique se veut désormais accessible à chacun. Elle est, par conséquent, intégrée à la formation générale.

Auparavant, s'enseignent d'une part, le dessin d'imitation sur nature et le décor construit à la règle et au compas ; d'autre part, la peinture. Jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle a lieu cette scission entre finalités professionnelle et culturelle.

De la fin du XIX^{ème} siècle à la première moitié du XX^{ème} siècle, est fait le choix de former des dessinateurs dans le domaine des arts et métiers afin de pourvoir aux besoins industriels.

Une timide ouverture aux arts plastiques a cependant lieu par le biais des instructions de 1909. Elle fait suite à une tentative de Félix Ravaisson, membre du Conseil Impérial de l'Instruction publique, en 1853, de considérer l'art comme un moyen d'éduquer l'élève. Cette tentative ne sera jamais suivie d'effets du fait des besoins en main-d'œuvre ouvrière.

« Le dessin est moins étudié pour lui-même que pour les fins générales de l'éducation. Nous voulons faire du dessin non pas un art d'agrément mais un instrument général de culture et comme un renfort de plus pour le jeu normal de l'imagination, de la sensibilité et de la mémoire.../... Mieux vaut une traduction personnelle et fautive qu'une traduction exacte mais mécanique » (Gaillot, 1997, p. 51).

Ces instructions, datant du 6 janvier 1909, ne seront pour ainsi dire pas suivies. La résolution de problèmes plastiques n'a véritablement lieu, à cette époque, qu'en Allemagne, au Bauhaus créé et dirigé par Walter Gropius dès 1919.

En France, jusqu'en 1968, l'enseignement et le monde artistiques sont totalement étanches.

« Cinquante années après l'explosion des avant-gardes du début du siècle, force est de constater que les finalités du dessin étaient autoréférencées et autolégitimées dans un périmètre intrascolaire totalement ignorant des réalités de l'environnement artistique » (Gaillot, 1997, p. 54).

Démontrant une volonté de formation et une ouverture à l'art actuel des enseignants, l'État crée le C.A.P.E.S. en 1972. Dès ce moment, le terme « Arts Plastiques » remplace celui de « Dessin », mettant en valeur la richesse des médiums et l'expérimentation que cela induit. L'agrégation en Arts Plastiques est créée en 1976 et la première thèse d'état soutenue en 1978.

Dès ce moment, l'expérimentation par la pratique occupe une place centrale. En découlent un cheminement vers l'autonomie et une réflexion critique. La notion de démarche artistique est mise en avant. Elle implique une connaissance de l'histoire de l'art y compris contemporaine, une rencontre régulière avec les œuvres et une pratique réflexive. Cette valorisation de la discipline « Arts Plastiques » se développe dans les années 1980-1990 grâce au travail de Gilbert Pélissier, Inspecteur Général, et de son équipe.

Voici un extrait du programme pour les classes de quatrième et de troisième en 1978 :

« Il n'est pas, dans le domaine plastique, de théorie qui ne s'élargisse de la pratique. Aussi l'une et l'autre s'articuleront-elles étroitement pour offrir un champ d'expérience cohérent, vivant et fertile où action et réflexion interféreront constamment » (Gaillot, 1997, p. 55).

1.3 Le cadre didactique en Arts Plastiques

« Du grec *didaskein* : enseigner ou encore *didaktikos* : qui livre enseignement » (Gaillot, 1997, p. 40).

La didactique, quelle que soit la discipline, permet de questionner la manière dont l'on enseigne.

« La didactique traiterait des techniques d'enseignement et d'apprentissage » (Gaillot, 1997, p. 41).

Comment transmettre les connaissances ? De quelle manière construire un savoir enseignable à partir d'un savoir savant ? Il s'agit de comprendre de quelle manière l'action

enseignante peut se révéler compétente. Par quelles techniques l'enseignant transmet-il cet objet et quelle forme peut-il prendre ?

« Chevallard nomme « transposition didactique » tout ce qu'implique le passage « du savoir savant au savoir enseigné » (Gaillot, 1997, p. 118).

La didactique en Arts Plastiques a ceci de particulier qu'elle traite de savoirs de type empirique, où l'élève apprend par le biais de la pratique. Ainsi, en observant, en manipulant et en réalisant, il construit peu à peu le savoir artistique. Le « tâtonnement expérimental » occupe une place primordiale dans la discipline. Ainsi, les notions plastiques sont-elles travaillées par la construction de questions chez les élèves.

L'enseignant en Arts Plastiques a, par ailleurs, une approche « systémique », à savoir une étude globale et interactive du phénomène plutôt qu'une étude exhaustive des détails.

« l'élève assimile les connaissances selon une démarche propre liée à la globalité de son projet et non selon un comportement opérant stéréotypé établi par le maître ou l'institution » (Gaillot, 1997, p. 41).

Cette méthode se retrouve en didactique du Français à travers les recherches de Tochon. La théorie de ce dernier repose sur l'idée de passage d'une étape à une autre par le biais de l'expérience individuelle et les apports d'autrui. La succession d'expériences, les échanges avec les pairs sont deux composantes qui se recoupent en didactique des Arts Plastiques et du Français. En Arts Plastiques, l'expérience se bâtit par la pratique.

« La pratique artistique permet de construire des questions » (Gaillot, 1987, p. 104).

« La recherche didactique associe le « comment enseigner ? » au « comment apprend-t-on ? », on ne peut oublier qu'en Arts Plastiques plus qu'ailleurs on n'apprend pas en engrangeant du savoir objectivé. » (Gaillot, 1987, p. 133).

Bernard-André Gaillot estime que l'enseignant doit se demander :

- « quelle(s) question(s) je veux que les élèves se posent ?
- quelle pratique susciter pour que ces questions surgissent et qu'ainsi les élèves apprennent en faisant, par la recherche, par la prise de décision (de risque), par retour critique au vu des réalisations sur les données du « faire » ?
- quelles initiatives j'attends d'eux face à cette question ? » (Gaillot, 1987, p. 100).

De quelle manière, la relation didactique entre enseignant, élèves et savoir va-t-elle se mettre en place ?

De quelle façon « faire problème » ? En aucun cas, cela sous-entend un problème à résoudre par l'apport de solutions. Il s'agit plutôt de poser un contexte dans lequel des questions surgissent chez les élèves. Par conséquent, des réponses diverses sont apportées. Ces réponses ne sont pas attendues comme « solution ». Face aux questions diverses et multiples que se sont posés chaque groupe, chacun d'entre eux ont pu envisager plusieurs réponses. Ce travail de groupe dans lequel les élèves tendent vers un même but les amène à construire une culture commune et, par extension, à faire communauté.

Bernard-André Gaillot (1987, p. 45) parle, à ce propos, du passage de l'« expérience individuelle à la connaissance universelle ».

La réponse unique est remise en question, en 1944, par la « synectique » de Gordon (Gaillot, 1987, p. 39). La personnalité de l'élève est l'une des composantes de sa proposition. La somme d'individus que représente le groupe implique une diversité de propositions.

« L'accueil de la différence (de la multiplicité des réponses et des points de vue) est l'une des clés de la formation, tant à l'art qu'à la citoyenneté »
(Gaillot, 1987, p. 39).

« Du fait que chacun exprime sa singularité, de quelle manière articuler apprentissage et création ? Quels éléments de connaissances (savoir savant) doivent-ils être transposés ? Par quel biais ? Nous constatons que la mise de l'élève en posture exploratoire lui donne les moyens de se poser des questions » (Gaillot, 1987, p. 46).

Cette notion d'apprentissage et, par extension, d'acquis de connaissances par l'expérimentation nous renvoie à la légitimité d'évaluer au sein de la discipline « Arts Plastiques ».

Bernard-André Gaillot note à ce propos :

« En ce sens, c'est la posture critique qui devient elle-même horizon d'enseignement (garant de la compétence ultime), entendue comme faculté de mettre au jour un certain nombre d'interrogations relatives à des choix que l'élève aura à soupeser à certains paliers de son effectuation quand à des enjeux se rapportant au sens, aussi bien dans le cadre formel de sa propre pratique que symbolique quant au monde qui accueillera le nouvel objet.» (Gaillot, 1987, p. 103).

La didactique en Arts Plastiques s'appuie par conséquent sur l'attitude exploratoire de l'élève face à une situation-problème. Cette situation lui permet d'acquérir des gestes, une manière de pensée, une culture artistique qui, partagée avec ses pairs, l'amène à faire culture commune.

1.4 La problématisation

1.4.1 La problématisation : définition

Le cadre de cette recherche est la problématisation.

Fabre (2015) en donne la définition suivante :

« Il s'agit d'un processus multidimensionnel impliquant position, construction

et résolution de problèmes, d'une recherche de l'inconnu à partir du connu (points d'appui) ; d'une dialectique de faits et d'idées, d'expériences et de théories ; d'une pensée contrôlée par des normes intellectuelles, éthiques, techniques... (définies ou à construire), "d'une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir »

Ce cadre est choisit pour sa manière de penser le connu à partir de l'inconnu. Les groupes d'élèves, face à la situation-problème présentée, sont amenés à chercher ensembles des manières pour la résoudre cela, à travers une pratique qui se doit d'être réflexive.

L'outil « losange » nous permet de penser le problème à résoudre par une mise en tension des données et conditions de celui-ci. Les hypothèses de solution, formulées à partir de cette interaction, seront ou pas validées. Un va-et-vient entre données et conditions va s'effectuer jusqu'à résoudre le problème (annexe 2).

En effet,

« S'il n'y a pas de problème, il n'y a pas de savoir à acquérir » (Chevallard).

Toutefois, pour construire ce problème dans le but de le résoudre, des points d'appui permettant le questionnement sont nécessaires.

Par conséquent, sont utilisés comme aide didactique des inducteurs de problématisation (Fabre & Musquer, 2009). Ces inducteurs – ou déclencheurs de la réflexion – peuvent être sous forme d'interactions verbales (entre enseignant et élèves/entre élèves et élèves) ou encore sous forme d'éléments du dispositif mis en place, telles que des consignes, des documents (Fabre et al., 2009, p. 112).

Bien évidemment, l'inducteur peut agir ou pas. Son action dépend à la fois de l'enseignant et des élèves. La difficulté réside dans le fait de laisser l'élève problématiser, de ne pas le faire à sa place. L'enseignant doit être attentif à ce que l'inducteur soit adapté au niveau des élèves. Les élèves doivent se montrer capables de se saisir de cet outil.

1.4.2 La problématisation comme moyen d'apprendre

« La problématique n'est jamais donnée.../... le sens doit se mériter, il doit être dégagé du bon sens et du sens commun » (Fabre, 1993, p. 95).

« Le sens peut s'appréhender à partir de la proposition logique de deux points de vue » (Fabre, 2000).

Le problème à résoudre vise à transformer l'élève.

« L'objet de la didactisation en art relève de la construction de savoirs problématisés qui visent pour l'apprenant un changement de rapport à l'œuvre dans sa réception et/ou dans sa production » (Ouitre et al., 2022, p. 137).

L'élève se mesure à la référence artistique qu'est Automne, paysage de Louveciennes d'Alfred Sisley avec ce qui le constitue. Alternner les postures de proposant et de recevant lui permet de coconstruire de nouveaux sens avec ses pairs et de faire culture commune. (Ouitre et al., 2022, p. 142). Par sa propre identité, d'une part, et par la confrontation avec ses pairs, d'autre part, il sera en mesure d'élargir ses horizons, d'aborder différemment le problème afin de renouveler sa pratique ainsi que la façon dont il se confronte à une situation-problème. Aborder puis dépasser le problème que constitue la notion de point de vue en alternant les positions de proposant et de recevant lui permettra de construire du sens.

1.4.3 La problématisation comme démarche d'enseignement

La problématisation, pour qu'elle puisse être enseignée aux élèves doit faire l'objet d'une didactisation. Cela sous-entend de trouver la manière de la traduire afin qu'elle devienne objet d'apprentissage. L'élève doit pouvoir reconnaître un problème. Pour ce faire, il est nécessaire que l'enseignant lui montre, dans un premier temps, ce que peut être un

problème du même type afin que l'élève soit conscient qu'il y en est un lorsqu'il le rencontre.

1.4.4 La problématisation dans les disciplines sensibles et esthétiques

Problématiser, c'est avant tout se trouver face à un problème à élucider.

Pour Bernard-André Gaillot,

« Problématiser, c'est avoir vu où il y a question, c'est se donner les moyens d'en tenter la transposition dans une aventure singulière adaptée à des élèves déterminés et en « improviser la gestion » en fonction des émergences fortuites » (Gaillot, 1987, p. 107).

Dans le champ disciplinaire « Arts Plastiques », le cours en proposition repose sur un dispositif porteur d'un questionnement : la situation interrogative (anciennement « situation-problème »). La contrainte y représente l'obstacle (Bachelard, 1938) permettant à l'élève de rencontrer le problème, de se confronter à celui-ci. Afin que cette situation soit efficace et permette à l'élève de progresser, le problème doit être adapté au niveau de l'élève. Si le problème est d'un niveau trop élevé, il décourage l'élève qui peut, alors, se sentir dévalorisé. S'il ne l'est pas suffisamment, il ne constitue plus un obstacle et ne joue plus son rôle, ne permettant pas à l'élève de cheminer dans ses apprentissages.

« La contrainte (lorsqu'elle existe) est quelque soit sa nature, le facteur qui, dans un dispositif didactique, conduit vers l'obstacle : c'est le déclencheur du questionnement que l'on veut susciter » (Gaillot, 1997, p. 152).

Dans son opuscule *Qu'est-ce que problématiser ?* Michel Fabre évoque l'interprétation du cadre selon la discipline, comparant la façon de sélectionner les données en sciences et en philosophie :

« On comprend ainsi que la problématisation en science ne puisse avoir tout à fait les mêmes caractères qu'en philosophie. La manière d'y sélectionner les données obéit, du moins dans les sciences expérimentales, à des conditions méthodologiques très strictes et très explicites, ce qui n'est pas le cas en philosophie où l'auteur peut s'appuyer sur des exemples historiques, littéraires, vécus, ce qui réclame un autre type de rigueur pour s'assurer de leur pertinence » (Fabre, 2017, pp. 38-39).

La problématisation en Arts Plastiques m'a tout d'abord semblé comparable à la philosophie. Tout comme pour cette discipline, les concepts faisant office de conditions peuvent, notamment, être de l'ordre de l'interprétation selon le parti-pris qu'adopte le recevant.

« A la manière des sciences, l'art et la recherche en art avanceraient en questionnant et en remettant en cause l'admis et le sens commun qui auraient alors valeur d'obstacle pour l'avancée des connaissances du domaine. Les problèmes se pensent donc bien ici dans un cadre bachelardien avec les notions de problème, de rupture et d'obstacle dans lesquels s'inscrit la problématisation » (Ouitre et al., 2022, p. 134).

A la lecture du texte cité ci-dessus, je m'aperçois que la situation interrogative (ou situation-problème) en Arts Plastiques permet de dépasser les idées communes pour acquérir des savoirs et construire ensemble une question commune. Si nous nous référons au Robert, dictionnaire historique de la langue française, sous la direction d'Alain Rey (1992), la notion de parti-pris peut se traduire par une « opinion préconçue ». Or, les Arts Plastiques s'appuient sur des notions rigoureuses établies par des experts tels qu'Étienne Souriau, philosophe spécialisé en esthétique (1990), Jean-Yves Bosseur, docteur en esthétique (2008) ou encore Jacques Morizot et Roger Pouivet, professeurs de philosophie (2007). Cette objectivité nous permet d'établir un lien avec la problématisation telle qu'elle se rencontre en sciences.

Par le biais de ce cadre, l'élève est confronté à une contrainte qui, dès lors qu'elle est vaincue, lui permet d'accéder à un nouveau savoir.

« Finalement la problématisation ambitionne la coconstruction d'un jugement critique objectif et partagé, jugement qui permettrait de s'affranchir d'une appréhension purement subjective de l'œuvre d'art dans sa réception comme dans sa production. Il s'agirait alors de se dégager d'une perception uniquement émotionnelle de l'œuvre et de déconstruire l'opinion *a priori* qu'on s'en fait ou qu'il est bon de s'en faire » (Ouitre et al., 2022, p. 137).

« Problématiser dans les activités artistiques consisterait alors à reconstruire le ou les sens possibles de la proposition artistique ou à en inventer de nouveaux lorsqu'ils s'agit de produire une œuvre » (Ouitre et al., 2022, p. 140).

Le constat qu'il est nécessaire que les élèves élaborent une intention réfléchie rejoint cette reconstruction de sens pour accéder à un raisonnement construit par le biais de la problématisation.

1.5 Les différents moyens

1.5.1 La situation problème

« Problema » provient du grec ancien et signifie étymologiquement « ce qui est placé là devant, le bouclier » (Fabre, 1999, p. 12). Le problème ou obstacle à résoudre est pour l'élève ce qu'il doit franchir afin d'atteindre l'objectif fixé par l'enseignant au sein de la séquence.

« Il n'y a de problème que pour qui se donne un but à atteindre » (Weil

Barais, 1991 ; Hoc, 1992).

« Il faut donc lier étroitement problème et recherche » (Fabre, 1999, p. 12)

La situation-problème peut s'organiser en s'appuyant sur un objectif-obstacle (Fabre, 1999, p. 169). Aussi s'agit-il d'établir quelles conditions vont permettre aux élèves de franchir cet obstacle afin de pouvoir résoudre le problème.

1.5.2 La situation problème en Arts Plastiques

Les questions sont élaborées par l'enseignant. Il les crée de manière à ce que l'élève puisse construire son savoir à partir de sa propre expérience.

Les questions sont présentées sous forme de « situations-problèmes » « articulant un savoir ciblé à des opérations mentales à développer » (Meirieu, 1987).

Les Arts Plastiques sont fondés sur une méthode dite « active » (Ferrière, 1946) à savoir, une méthode dans laquelle l'enseignant a le souci d'impliquer l'élève dans la construction de ses apprentissages. Cette méthode repose sur quatre catégories principales. Parmi celles-ci, la méthode active fondée sur la résolution d'un problème, « l'apprentissage par problème ». Dans ce cadre, l'enseignant joue un rôle fondamental. Il se doit de construire une « situation-problème »¹ adaptée, suscitant des questions chez les élèves, permettant à chacun de surmonter le problème et de valider des compétences. Ainsi, doit-il faire en sorte que les élèves soient stimulés par l'incitation proposée et par la contrainte (ou obstacle, faisant office déclencheur du raisonnement) à résoudre. Seule, une démarche volontaire de recherche de la part de l'élève lui permettra d'acquérir des connaissances pérennes.

Ainsi, ce que l'on nomme la « pratique réflexive » (Slavik, 2001) permet aux élèves de vivre une expérience singulière dans laquelle ils se questionnent et apportent, chacun, des réponses qui leur sont propres. La participation de l'élève est, de ce fait, indispensable à l'élaboration de son savoir (Wallon, 1942).

¹ Le terme « situation-problème » n'est plus usité désormais en Arts Plastiques. Nous utilisons dorénavant « situation interrogative (ou questionnante) »

La séquence comporte des temps de verbalisation permettant à l'élève d'entendre les points de vue de ses pairs, d'acquérir un recul réflexif et d'intégrer le savoir enseigné. Ce temps collectif permet également l'évaluation des apprentissages.

En outre, la théorie de Bruner (1959) repose sur le fait que :

« Chaque information engrangée par l'individu modifie ou conteste les acquis existants, constituant une expérience de plus en plus complexe » (Gaillot, 1987, p. 31).

Ainsi, toute séquence enrichit l'élève et l'amène, à chaque questionnement nouveau, à requestionner l'ensemble de ses savoirs. L'enseignant a, dans ce contexte, la mission d'accompagner. Il est présent, attentif et aidant tout en sachant laisser suffisamment d'autonomie à l'élève. Il sait instaurer un climat adéquat entre lui et la classe pour favoriser l'apprentissage.

Ainsi, pour Rogers,

« Le « professeur-facilitateur » a pour mission d'aider « à choisir et à clarifier le projet des élèves » et doit « formuler assez de limites et d'exigences pour que les étudiants puissent, sans malaise, commencer à travailler ». Ainsi, retiendrons-nous de Rogers, l'éloge de la « relation d'aide » au service du « développement de la personne », d'un individu réellement « formé », c'est-à-dire « qui a appris comment apprendre, comment s'adapter, comment changer » (Gaillot, 1987, pp. 35-36).

Pour conclure, Bernard-André Gaillot rappelle la nécessité de centration sur l'élève, d'une définition claire des objectifs, de la présence active de l'enseignant et de la mise de l'élève en posture exploratoire.

1.5.3 La coopération

Outre la situation-problème ou situation questionnante, sont utilisés comme moyens

d'apprentissage pour cette étude de cas, comme structure d'interactions sociales, la coopération et les joutes verbales.

« L'interaction sociale est un des moteurs privilégiés du développement cognitif.../...D'une part l'interaction sociale est vue comme structurante (elle suscite une activité cognitive des partenaires aboutissant à la construction de nouvelles coordinations caractéristiques du développement cognitif).../... ces nouvelles coordinations supposent préalablement que les individus se soient engagés dans un conflit socio-cognitif lors duquel ils auront confronté des réponses hétérogènes socialement et logiquement incompatibles » (Raynal & Reunier, 1997, p. 185).

Les élèves cherchent pour pouvoir produire. Les interactions sociales leur permettent de rebondir sur l'idée de l'autre, de clarifier leurs intentions, de cheminer mentalement et de construire une idée collective. « C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul. » (Le blog des personnes ressource, 2020).

L'enseignante souhaite organiser les interactions sociales de façon à ce qu'elles soient source d'apprentissage pour chacun. La collaboration est d'abord envisager de manière à permettre aux élèves de travailler en groupe. Toutefois, la collaboration se traduit généralement par la division des tâches selon les compétences de chacun. Cela implique, certes, une entraide mais qui ne permet pas la progression de quiconque. A la différence de celle-ci, la coopération repose sur la notion de bénéfices mutuels (Connac, 2020, p. 16). Elle implique de l'interdépendance. Dans une même situation, les élèves sont amenés à trouver ensemble des solutions à travers le partage de leurs connaissances et de leurs réflexions. La recherche de solutions à plusieurs autour d'un même problème permet de construire du collectif. La coopération est un outil axée sur la générosité entre membres d'un même groupe l'amenant à faire communauté.

La composition du groupe est étudiée de façon à ce que des élèves de différents niveaux aient un rôle spécifique à jouer (tel que secrétaire, intermédiaire, gestionnaire des tâches), afin de favoriser une générosité réciproque et donner du sens à ce travail de groupe.

Afin que cette coopération soit la plus efficiente possible, le nombre de personnes par groupe est pensé à partir des recherches de J-F. Vincent (annexes 3 et 3bis) et de R.

Mucchielli :

« Plus le groupe est nombreux, moins les membres sont satisfaits parce que les difficultés de communication s'accroissent géométriquement et les participants ont moins de chances d'exprimer également leurs points de vue. En outre, plus le groupe est nombreux, plus les risques de retraits individuels et de problèmes interpersonnels sont présents. À l'inverse, un binôme ou un trinôme risque de susciter des échanges pauvres dans leur diversité. C'est pourquoi R. Mucchielli invite à favoriser les groupes entre quatre et six partenaires » (Connac, 2017, p. 21).

Les groupes sont, dans le cas présent, constitués de quatre personnes. Les échanges seront potentiellement plus fructueux que lors de la première séquence, tout en évitant des élèves mis à l'écart du fait d'un trop grand nombre d'élèves. Cette redistribution des productions permettra aux élèves d'avoir une posture de recevants, les amenant à poser leur regard de manière sensible et réfléchi afin de réinvestir ce qu'ils ont trouvés lors de la première séquence. Les élèves « recevants » seront ainsi « acteurs dans le processus de réception de l'œuvre. » (Ouitre et al., 2022).

1.5.4 La joute verbale

Les joutes verbales permettent de travailler l'esprit d'équipe. La stimulation est favorisée, cela dynamise les processus de réflexion et de dépassement. Le débat et l'intelligence collective se nourrissent par le mode qu'est l'affrontement.

« Les joutes oratoires sont des confrontations d'arguments entre protagonistes qui n'ont pas le choix de leur position » (Derbaix, 2018).

Les joutes verbales coopératives offrent l'opportunité de développer les points suivants :

- « Approfondir la compréhension de questions complexes ;
- Stimuler l'engagement dans le collectif ;

- Travailler le débat argumenté ;
- Se mettre à la place de l'autre : par conséquent, développer sa capacité à alterner les points de vue ;
- Accompagner les prestations de manière bienveillante » (Derbaix, 2018).

Au préalable, chaque groupe prépare ses arguments selon le point de vue qu'il défend. Il s'enquiert auprès de ses adversaires de leur démarche afin de construire des contre-arguments. Ce jugement critique qu'élaborent les élèves les amène à vivre une expérience artistique problématisée (Ouitre et al., 2022, tableau 3 p. 142). Ce travail en amont va permettre de créer une controverse entre des groupes présentant d'une part, un projet en immersion, d'autre part, un projet participatif.

2 - Contexte de la recherche **et sa méthodologie**

2.1 Contexte

Le recueil de données s'effectue au sein de deux classes de 3ème au collège B. à Nantes (44), collège ayant pour spécificité une grande mixité sociale et ethnique. Celles-ci sont, d'une part, la 3ème C, une classe CHAM (Classe à Horaires Aménagés Musique à dominante vocale) dans laquelle la moitié des élèves ont un emploi du temps spécifique (à savoir deux demi-journées au conservatoire hebdomadaires), d'autre part, la 3ème B, une classe bilingue à option « Latin ».

Le collège B. est un établissement de centre-ville de grande agglomération (665 000 habitants).

Cet établissement possède des caractéristiques très spécifiques. Ancré dans un quartier en pleine mutation de l'hypercentre de Nantes, il accueille des élèves aux profils très contrastés. Pour l'année scolaire 2021/2022, les PSC « très favorisés et favorisés » atteignent 41,3 %. Parallèlement, le taux d'élèves boursiers est très élevé : 39 %, la moyenne académique étant de 25 %. 11,2 % de ceux-ci sont au taux 3, contre 7 % de l'Académie de Nantes (Campagne 2021).

Les effectifs moyens sont très élevés, à savoir trente élèves par division. Certains élèves relèvent de dispositifs particuliers tels que les élèves ULIS et déficients visuels, tandis que d'autres tels les élèves ROMS, NSA (non scolarisés antérieurement) et allophones ont des besoins spécifiques. Parallèlement, sont développés des sections CHAM et Section Internationale Britannique.

Le projet d'établissement 2022/2026 a pour priorités (annexe 4) :

- prendre en compte la difficulté scolaire dans un contexte de très grande hétérogénéité ;
- agir pour un climat scolaire apaisé ;
- mieux communiquer ;
- favoriser l'ouverture au Monde et à la culture.

Je suis arrivée au collège B. en septembre 2020. Il s'agit de mon premier poste fixe en tant que professeure certifiée. En septembre 2021 débute ma douzième année d'enseignement. Je suis la seule enseignante en Arts Plastiques du collège.

2.1.1 La cohorte de recherche

Je choisis comme stratégie didactique un travail collaboratif permettant un enrichissement par rapport au travail individuel.

« Dans le cadre d'une approche exploratoire de l'apprentissage, ce qui est le cas en Arts Plastiques, la dynamique interactive des groupes est à souligner » (Gaillot, 1987, p. 32).

De manière à confronter une classe « à profil artistique» et une classe « bilingue», la cohorte de recherche est constituée d'élèves :

- de 3ème C, classe CHAM où six élèves sont CHAM. Dans le groupe 3BG4, Sa et Ni ont l'option CHAM (nota – pour des raisons d'anonymat, seules les deux premières lettres du prénom de l'élève sont utilisées)
- de 3ème B, classe dans laquelle huit élèves ont choisit l'option latin... Parmi les trois groupes retenus pour notre étude, Ni (3BG1), Ca (3BG1), Al (3BG2), So (3BG2) et Lu (3BG3) ont optées pour l'option latin.

2.1.2 Présentation des séquences

Seule, la séquence 1 était programmée dans un premier temps. Elle a eu lieu en novembre et décembre 2021. L'analyse des données la concernant m'ont amené à constater que différents enregistrements étaient inexploitable du fait qu'ils étaient inaudibles. D'autres données étaient difficilement exploitables par manque d'approfondissement des réponses. Aussi, ai-je choisis de réaliser une seconde séquence en mai/juin 2022 dans laquelle la demande est davantage explicite.

Cette première séquence a toutefois permis aux élèves de se familiariser avec l'œuvre de référence et d'aborder la notion de point de vue.

Ces deux séquences sont structurées comme suit :

	Séquence 1	Séquence 2
Question d'enseignement	De quelle manière percevoir et représenter l'espace autrement ?	De quelle manière, en tant qu'artiste, penser le rôle du spectateur ?
Contrainte	Penser la verticalité à partir d'un point de vue horizontal	Se référer à l'œuvre <u>Automne, paysage de Louveciennes</u> d'A. Sisley, œuvre pour laquelle le spectateur est regardeur. Modifier le rôle du spectateur : à partir de cette œuvre, déplacer son point de vue pour transformer le rôle du spectateur.
Apprentissages visés	S'interroger sur la notion de point de vue. Qu'implique la modification du point de vue sur ce que l'on voit ? (les différents plans : rapprochés,...). Quels changements plastiques constatons-nous ? (l'éloignement nous fait distinguer moins de détails...)	Élaborer une intention vis-à-vis d'un type de spectateur permettant de réaliser une œuvre « réfléchie », sur laquelle les proposant pourront argumenter. Penser la place de recevant en tant que proposant.
Objectifs/Évaluation	A partir d'une référence picturale, nous sommes capables de modifier le point de vue horizontal de l'œuvre pour en proposer des verticaux. Nous pouvons constater les changements plastiques qui en découlent	Notre groupe a requestionné l'œuvre <u>Automne, paysage de Louveciennes</u> d'Alfred Sisley. Nous l'avons détourné de manière à ce que le point de vue du spectateur devienne participatif ou en immersion. Nous sommes capable d'explicitier notre intention. Afin de préparer les joutes verbales, nous avons développés des arguments ainsi que des contres-arguments destinés à la partie adverse.

Par le biais de la collaboration durant la séquence 1 puis par la coopération durant la séquence 2, les élèves sont amenés à :

- se questionner sur la notion de point de vue et ce que cela induit plastiquement concernant leur posture ;
- prendre conscience de l'importance de l'intention dans le processus de création ;
- prendre le temps de développer une intention réfléchie et être capable de l'expliquer ;
- conscientiser le fait que l'on ne peut être proposant sans penser la place du recevant.

Ainsi, aborder la notion de point de vue leur permet, en tant que proposant, de penser la place du recevant, en prenant conscience de la nécessité d'exprimer **une intention réfléchie**.

2.1.2.1 Séquence 1 – Le projet Sisley

La séquence a pour durée trois séances de cinquante-cinq minutes (annexe 5). L'entrée du programme est : « La représentation : image, réalité, fiction : le dispositif ». Paysage d'automne, Louveciennes de Sisley (annexe 1) est projetée au tableau. Chaque groupe a une reproduction en couleur par table.

Par l'incitation : « Les frères Montgolfier survolent le paysage figuré sur cette peinture d'Alfred SISLEY. Que voient-ils ? », les élèves doivent endosser le rôle des frères Montgolfier, modifier le point de vue frontal de Sisley pour le transposer en deux points de vue aériens. Lors de la première séance, les élèves ont un questionnaire à remplir. Par les interactions verbales, les élèves construisent leurs réponses et se projettent dans la réalisation de la production plastique (à savoir la création de deux points de vue aériens à l'acrylique sur un format quart de raisin (30 x 25 cm), lors de la deuxième séance). La troisième séance est dédiée au remplissage du questionnaire n°2 par chaque groupe, ce qui donne lieu à une rétroaction vis-à-vis de leurs productions plastiques. Celle-ci leur permet de se positionner tantôt comme proposant, tantôt comme recevant. Chaque groupe est amené à penser un dispositif de présentation de ses œuvres destiné au spectateur (Annexe 8). Les élèves constatent alors les différents effets plastiques liés à leurs points de vue (flou, détails plus ou moins présents, perte de réalisme...):

3B G1 PV1 Ro, Li, Ab		Selon l'enseignante : 90°	Selon l'enseignante : 600/700 m	Point de vue du 1er plan vu d'au-dessus, plus ou moins haut.	Un effet de distanciation des éléments du second plan vu de haut.	On les agrandirait par 15. On présenterait nos tableaux sous une vitre de plexiglas posée au sol et
3B G1 PV2 Ro, Li, Ab		Selon l'enseignante : 70°	Selon l'enseignante : 200/250 m	Point de vue du premier plan à droite pas très haut en plongeant.	Plus de détails dû au rapprochement. Donner l'effet des arbres penchant.	les gens pourraient marcher sur le premier et il y aurait un balcon qui donnerait sur le second.

Lors de cette première séquence, les élèves collaborent mais ne coopèrent pas. Chacun participe selon ses connaissances. Afin d'amener les élèves à s'entraider en construisant ensemble leurs savoirs, des groupes coopératifs sont mis en place. Les rôles distribués font que ces groupes ne sont plus constitués des mêmes personnes.

2.1.2.2 Séquence 2 – Spectateurs immersif et participatif

De manière à axer clairement la séquence sur les rapports entre auteur et spectateur, l'entrée de programme est désormais : « œuvre, espace, auteur, spectateur ».

L'incitation est la suivante : « En prenant pour référence l'œuvre de Sisley, chaque groupe doit, après tirage au sort, réaliser une proposition plastique où le spectateur est soit en immersion, soit participatif ».

La séquence est composée de cinq séances, les deux dernières étant consacrées aux joutes verbales (annexe n°6).

Afin de favoriser la coopération au sein des groupes mais également dans le groupe-classe, chaque équipe possède la même référence artistique mais n'a pas la même tâche. L'enseignante distribue un rôle – tel que secrétaire, animatrice, porte-parole et chef d'équipe - à chacun des élèves. Celui-ci est déterminé de manière à ce que chacun soit conscient de sa « mission », qu'il se sente responsable tout en faisant en sorte qu'aucun

élève ne soit mis en trop grande difficulté vis-à-vis de ce qu'il est. Chaque rôle est réparti de façon à ce que cette fonction corresponde aux capacités de l'élève. A l'oral, les attributs du spectateur en immersion et du spectateur participatif sont déterminés. Les élèves tirent un type de spectateur au sort. Dès lors, ils ont pour objectifs de requestionner l'œuvre Automne, paysage de Louveciennes. Ils doivent la détourner de manière à ce que le point de vue du spectateur devienne participatif ou en immersion, selon ce qu'ils ont tirés au sort. Les séances 4 et 5 leur permettront de verbaliser sous forme de joutes verbales. Afin de préparer celles-ci, une fois la production plastique aboutie, ils doivent développer des arguments ainsi que des contres-arguments destinés à la partie adverse. Ces différents objectifs permettent à chacun de construire les savoirs à acquérir : élaborer une intention réfléchie vis-à-vis d'un type de spectateur en alternant les postures de proposant et de recevant. La production à réaliser leur permet, en tant qu'artiste, de penser le rôle du spectateur dès l'apparition de l'idée .

2.2 Méthodologie de la recherche

2.2.1 Problématique et questions de recherche

La problématique, dès la première séquence, s'appuie sur la notion de point de vue. Elle se précise et intègre le rapport entre proposant et recevant suite à la réception des premières données. Elle est la suivante :

En quoi se positionner comme recevant permet-il de problématiser le point de vue du proposant ?

Les deux questions de recherche nous permettant de traiter les quatre cas retenus sont :

QR1 – De quelle manière les élèves s'approprient-ils plastiquement la notion de « point de vue » dans leurs productions ?

QR2 – Quelle activité réflexive les élèves ont-ils à propos de leur production et sur le "point de vue" qu'ils ont adopté dans celle-ci ?

2.2.2 Construction et exploration du corpus

2.2.2.1 Questions de recherche et données associées

Les analyses de données concernant la séquence 1 devaient s'appuyer sur le questionnaire n°2 (annexe n°7), les interactions verbales de chaque groupe (annexe n°10) et les synthèses orales (annexe n°11). Le questionnaire n°2 ne se révèle finalement pas suffisamment explicite pour les élèves. Cela a pour conséquence un manque d'analyse de leur part. Les interactions verbales permettent au problème de se construire peu à peu malgré de nombreuses digressions. Le temps octroyé pour résoudre la situation-problème apparaît par conséquent insuffisant. Les synthèses orales, quant à elles, permettent de constater que les élèves ont saisi la présence d'une intention chez l'artiste. Cela peut constituer une première approche de familiarisation avec l'œuvre. Ces données sont toutefois insuffisantes pour pouvoir répondre aux questions de recherche. C'est la raison pour laquelle une seconde séquence est programmée.

Les données de la séquence 1 ne sont par conséquent plus exploitées. Les questions de recherche se réfèrent aux données de la séquence n°2.

La construction de la question de recherche n°1 (annexe n°8) - De quelle manière les élèves s'approprient-ils plastiquement la notion de « point de vue » dans leurs productions ? - s'appuie sur :

- la production plastique réalisée par les élèves ;
- le questionnaire n°2, dans lequel les élèves expliquent leur production (annexes 16/22/27/32).

La question de recherche n°2 - Quelle activité réflexive les élèves ont-ils à propos de leur production et sur le "point de vue" qu'ils ont adopté dans celle-ci ? - se réfère :

- au questionnaire n°1 sur les courts-métrages (annexes 17/23/28/33) ;
- aux moments réflexifs organisés par l'enseignante afin que chaque groupe établisse des arguments et contre-arguments pour les joutes (annexes 18/24/29/34) ;

- aux joutes verbales (annexes 19/21/25/30/35/36).

2.2.2.2 Méthodologie du recueil de données

Les indicateurs « point de vue » ont été construits comme suit :

A la notion de point de vue, est reliée l'entrée du cycle 4 « Œuvre espace auteur spectateur » ainsi que les notions qui les constituent. Ainsi, la notion d'espace implique la forme artistique qu'est l'environnement (« toute forme d'art présente dans un espace que l'on peut parcourir, que le spectateur pratique de manière active »). Ce dernier est l'une des formes principales dans laquelle le spectateur est immergé. Les autres formes principales étant le dispositif (« ensemble des composantes de toutes natures choisies dans un dessein particulier » (glossaire des Arts Plastiques) et l'installation (œuvre pensée et construite pour et dans un lieu déterminé), toutes deux reliées à la notion d'œuvre. Plusieurs notions se croisent. Ainsi, les notions de « déplacement » et de « corps » sont-elles liées à l'espace du lieu d'exposition mais également à la notion de « spectateur » puisque ce dernier se déplace corporellement dans l'espace de l'œuvre, du fait qu'il se trouve en état d'immersion.

Ces indicateurs ont été construits à partir du programme du cycle 4 et au vocabulaire d'Arts Plastiques.

Les indicateurs concernant le spectateur en immersion et le spectateur participatif ont été créés à partir des références sus-nommées (1.1.2).

Pour la production de chaque groupe, est étudié si celle-ci possède suffisamment d'attributs reliés au point de vue et au spectateur en immersion/participatif. Ceci constituera des données objectives, déterminant si les élèves ont compris le problème posé, à quel degré et si leur proposition plastique est probante.

Lors de la séquence 1, le dispositif consistant à s'imaginer dans une montgolfière représente un inducteur de problématisation. Il permet à chaque groupe de s'imaginer adopter différents points de vue aériens, ceux-ci faisant qu'ils voient les arbres de plus en plus petits, de plus en plus flous... Même si cette séquence n'est finalement pas retenue pour répondre, cet inducteur de problématisation a permis aux élèves de se saisir de la notion de point de vue.

Afin de répondre à la question de recherche n°1 : « De quelle manière les élèves

s'approprient-ils plastiquement la notion de point de vue dans leurs productions ? », sont nommés les différents attributs permettant de définir ce que l'on entend par « point de vue », « spectateur en immersion » et « spectateur participatif » (annexe 12). Bien que n'étant pas tous nécessaires, ils constituent une somme d'indicateurs concernant les productions plastiques des groupes d'élèves. Aussi, le traitement des productions plastiques se réfère-t-il aux attributs nécessaires au point de vue référent : les productions des groupes 3BG2, 3BG3 et 3CG4 de la séquence 2 sont analysées en se référant aux attributs du spectateur en immersion ; celle du groupe 3BG1, en se référant aux attributs du spectateur participatif. Ne sont traités que les quatre cas les plus significatifs.

Le moment réflexif se base sur le questionnaire n°2 (annexes 16/22/27/32). Il permet de saisir comment les élèves font plastiquement référence au point de vue lié à leur spectateur. Cela se traduit par l'utilisation plastique d'attributs (liés au spectateur participatif ou en immersion, selon le groupe) représentant des hypothèses de solution ou par des tensions nommées dans les données (annexe 2).

La question de recherche n°2 - Quelle activité réflexive les élèves ont-ils à propos de leur production et sur le "point de vue" qu'ils ont adopté dans celle-ci ? - utilise, tout d'abord, comme données le questionnaire n°1, à savoir l'analyse des élèves concernant les courts-métrages regardés (annexes 17/23/28/33). Le visionnage de ces œuvres lors de la séance 1 permet à l'enseignante de s'assurer que l'ensemble des élèves a connaissance de ce que sont des œuvres immersives et participatives. Avant le visionnage a lieu un échange collectif permettant aux élèves de proposer une définition de ce que sont des spectateurs en immersion/participatif. Ces extraits d'œuvres participatives ou immersives permettent aux élèves d'avoir une base documentaire. Afin qu'elle ne soit pas modélisante, l'enseignante donne à voir des types d'œuvres très différents de ce qui est demandé aux élèves. L'un des dangers est également de faire que la situation questionnante soit trop ouverte ou trop fermée. Faire le choix de présenter des références artistiques en début de séquence – comme c'est le cas concernant les courts-métrages de la séquence 2 – a pour risque de présenter un aspect modélisant. Du fait du contexte (2.1), à savoir un nombre non négligeable d'élèves en grande voire très grande difficulté scolaire, l'enseignante opte pour présenter les références à ce moment-là, afin qu'elles fassent office d'inducteur potentiel. L'objectif de cette mise-en-place d'inducteurs est de permettre aux élèves ayant des difficultés de pouvoir approcher les compétences attendues en fin de cycle 4. Une fois

le visionnage réalisé et les questionnaires remplis, l'enseignante s'assure de nouveau qu'il n'y ait pas de zones d'ombres pour certains. Ainsi, s'assure-t-elle avant d'aborder la phase concernant la production plastique, que tous ont compris ce que cela impliquait.

Le deuxième moment réflexif permet à chaque groupe d'établir des arguments et contre-arguments afin de préparer les joutes verbales ou argumentatives (annexes 18/24/29/34). Il permet d'étudier la « pensée en mouvement », la manière dont les élèves construisent le savoir acquis lors des temps de création plastique et de réflexions. Cette réflexion permettant d'élaborer les joutes donne à voir un moment réflexif permettant de préparer la verbalisation de leur projet artistique. La verbalisation est le moment où ce qui a été appris durant l'élaboration se formalise à travers l'oral, l'échange avec les pairs. Elle prend, dans le cas présent, la forme de joutes verbales ou argumentatives généralement pas usitée en Arts Plastiques.

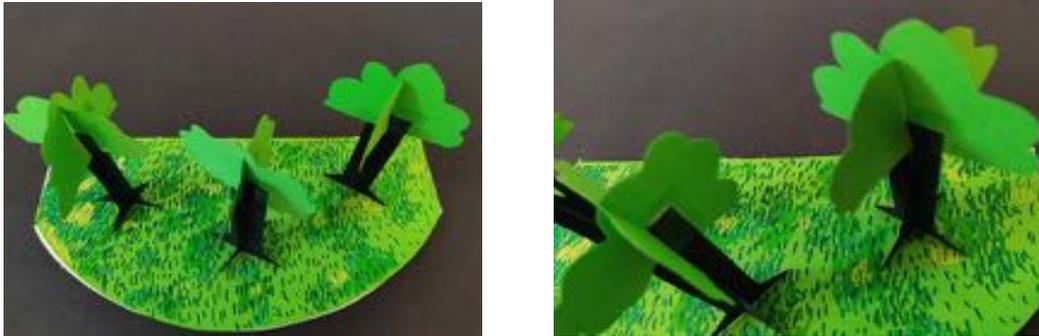
Enfin, l'activité réflexive des élèves à propos de leur production est étudiée durant ce temps de verbalisation orale, à savoir les joutes où deux groupes se confrontent, chacun défendant son projet et le point de vue qui s'y rapporte (annexes 19/21/25/30/35/36).

Lors de ces séquences, plusieurs périodes sont enregistrées vocalement et filmées. Pour ce faire, du fait que ces élèves sont mineurs, est demandée au préalable la signature de leurs parents (annexe 13). Les périodes enregistrées sont précisées dans les schémas des séquences 1 et 2 (annexes 14 et 15).

3 - Traitement des données **et résultats de la recherche**

3.1 Étude de cas n°1 3BG1

Le groupe 3BG1 est composé de Ca, animatrice, Ni, porte-parole, Ib, chef d'équipe et Il, secrétaire. Il réalise une production dans laquelle le spectateur est participatif.



L'œuvre est composée d'un sol en demie-sphère sur lequel sont reproduits des brins d'herbe stylisés de différentes couleurs et de différentes tailles. Sur celui-ci, sont posés trois arbres en papiers cartonnés de couleur, verts et noirs. Le spectateur peut, selon ses envies, déplacer les trois arbres, les regrouper... Et moduler ainsi l'espace selon ce qu'il souhaite. L'œuvre (en tant que maquette) a pour longueur 30 cm, largeur 15 cm et hauteur 14 cm.

Les questions de recherche sont les suivantes :

QR1 – De quelle manière les élèves s'approprient-ils plastiquement la notion de « point de vue » dans leurs productions ?

QR2 – Quelle activité réflexive les élèves ont-ils à propos de leur production et sur le "point de vue" qu'ils ont adopté dans celle-ci ?

3.1.1 QR1 Étude de cas n°1 3BG1

3.1.1.1 3BG1 QR1 Traitement et analyse de la production plastique

Des diverses espèces d'arbres présentes dans Automne, paysage de Louveciennes, les élèves créent trois arbres stylisés en trois dimensions. Le feuillage est découpé dans une feuille cartonnée verte, les troncs des arbres dans une feuille cartonnée noire. Ces arbres sont assemblables par le biais d'une fente qui leur permet de tenir à la verticale. La

représentation du sol est réalisée par l'intermédiaire d'un demi-cercle cartonnée. Une feuille unie de couleur verte (la même que celle utilisée pour le feuillage) est collée sur celui-ci. Des brins d'herbe stylisés sont dessinés aux marqueurs peinture jaune et vert. Les élèves ont su détourner l'oeuvre d'Alfred Sisley pour réaliser un point de vue autre que celui de spectateur-regardeur et se l'approprier. Le spectateur n'est pas représenté physiquement dans la maquette. Sa présence pourrait permettre de saisir si le point de vue choisit est celui du spectateur en immersion ou celui du spectateur participatif. La production plastique, telle qu'elle est présentée, sans élément supplémentaire, ne permet pas de comprendre s'il s'agit d'une oeuvre participative ou en immersion.

3.1.1.2 3BG1 QR1 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif

Le questionnaire n°2 (annexe 16) permet de préciser que les arbres sont déplaçables par le spectateur. En pensant le déplacement de ces éléments par le public selon ce qu'il souhaite, les élèves démontrent qu'ils ont saisis ce en quoi consistait une oeuvre participative et qu'ils se sont appropriés plastiquement la notion de point de vue.

Par ailleurs, ils précisent que la production réalisée est incomplète : le lieu de l'oeuvre représenté par le disque ne sera pas ouvert mais fermé. Automne, paysage de Louveciennes entoure verticalement le disque et des nuages de coton surplombent les arbres. Le groupe n'indique pas si les nuages seront réalisés en coton uniquement pour la maquette ou bien également dans la réalité. Aucune précision liée à l'échelle n'est apportée non plus.

3.1.1.3 3BG1 QR1 Synthèse des analyses

Les étapes 1, 2 et 4 concernant les attributs du spectateur participatif correspondent à ceux nécessaires pour créer une oeuvre participative (annexe 12). Plastiquement, les élèves ont conçus un environnement artistique dans lequel le spectateur est immergé.

Ainsi, du point de vue du proposant, la participation du public appartient au processus de création (étape 1 concernant les attributs du spectateur participatif). Bien que le groupe 3BG1 ne le nomme pas verbalement, le fait que les arbres puissent être déplacés par le

public représente les fondements de leur œuvre. Concernant leur production, les élèves se sont également placés du point de vue du recevant : le spectateur déambule parmi les arbres au sein d'un espace clos : les murs sont recouverts de l'œuvre de Sisley et le plafond est parsemé de nuages en coton. Le spectateur peut appréhender l'œuvre à travers de multiples points de vue. Il se trouve pleinement immergé au sein d'un environnement que l'on imagine monumental, du fait que des spectateurs peuvent s'y promener (étape 2). Les élèves, en réalisant leur production, se sont référés à ce qu'est une œuvre participative en se référant à l'œuvre : l'espace de l'œuvre est identique à l'espace du spectateur (étape 2 concernant les attributs du spectateur participatif). Le spectateur s'y trouve en immersion totale. L'œuvre est sous forme d'environnement (étape 4).

3.1.2 QR2 Étude de cas n°1 3BG1

3.1.2.1 3BG1 QR2 Traitement et analyse des données liées au premier moment réflexif

L'analyse des références artistiques présentées lors de la première séance (annexe 17) nous permet de comprendre si les élèves saisissent ce qui détermine la notion de point de vue concernant soit un spectateur participatif, soit un spectateur en immersion. Il s'agit d'une première étape dans l'activité réflexive des élèves leur permettant de concevoir leur production selon le point de vue qu'ils tireront au sort dès après le visionnage de ces courts-métrages.

Concernant Flower power de Miguel Chevalier, le groupe d'élèves ne fait pas le rapprochement entre la déambulation des spectateurs et l'évolution des fleurs projetées sur le sol. Hormis cette première œuvre, le groupe 3BG1 a saisi l'intention de chaque artiste et compris, de ce fait, ce qui fait qu'une œuvre est immersive ou participative. Pour la plupart des œuvres, une ébauche d'argumentation a lieu.

3.1.2.2 3BG1 QR2 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif

La préparation des joutes verbales (annexe 18) démontre que le groupe 3BG1 s'est questionné à propos de son œuvre. Il a examiné ce qu'impliquait la participation du spectateur à savoir une œuvre évolutive, amenée à se transformer, s'adaptant au goût du spectateur. Il constate que cette œuvre est par conséquent amenée à changer, ce qui la rend sans cesse différente. Par extension, il a développé des contre-arguments à propos de l'œuvre en immersion. Ceux-ci sont génériques du fait que le groupe 3BG1 n'est pas allé questionner les deux groupes auxquels il va s'affronter lors des joutes verbales. L'activité réflexive à propos de leur œuvre et du point de vue que cela implique est validé.

3.1.2.3 3BG1 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 1

Lors de la joute verbale 3BG1 vs G2 (annexe 19), le groupe 3BG1 nomment comme arguments ce qui constitue leur œuvre : « On doit le bouger » (Il, intervention n°18), « On peut la modifier avec les arbres » (Ca, 35). Ni précise qu'il s'agit d'une maquette (37) et Il (20) que « le spectateur bouge les arbres comme il veut. Ces derniers pouvant être déplacés font que l'œuvre se modifie (Ca, 35). Ce sont les attributs qui en font une œuvre participative qui « change au fil du temps » (Ni, 25). Suite à la précision (Ni, 42) concernant la hauteur des arbres (2 mètres), le groupe 3BG2 propose une solution plastique (Ab, 43), l'apport de roulettes permettant au spectateur de les déplacer plus aisément.

Après avoir nommés les attributs de leur production, il établit un rapport entre son œuvre et Automne, paysage de Louveciennes d'A. Sisley. Il (49) note que les arbres permettent d'établir un lien avec l'œuvre originale. Ce sur quoi, Ca (50) précise qu'« en la modifiant on a retrouvé l'origine ». Une amorce intéressante débutait concernant une activité réflexive. Il aurait été intéressant que Ca puisse développer son propos. Elle est cependant immédiatement bloquée dans sa réflexion par l'intervention d'Il (51) : « Voilà. C'est encore dix minutes de débat. ». Une nouvelle amorce réflexive se réalise une minute plus tard (interventions 59/84) par l'échange entre les deux groupes concernant les points

de vue liés à chacune de leurs productions. Ils utilisent régulièrement, tout au long de la joute, des arguments génériques à travers lesquels ils évoquent leur propre production. So, élève du groupe 3BG2, questionne la démarche d'un spectateur lambda lorsqu'il va dans un musée (61) : « Est-ce que tu vas voir l'œuvre que tu vas modifier ou tu vas juste la regarder comme ça ? C'est super intéressant. ». Ce à quoi, Al, élève du groupe 3BG2, avance comme argument (67) : « Quand on veut voir une œuvre on veut voir le goût de l'auteur » et So (72) renchérit à propos de l'œuvre du groupe 3BG1 : « Mais c'est pas l'auteur qui l'a fait puisque c'est vous qui l'avez modifié. ». La notion de goût du spectateur est avancé par Ca (64) : « Mais, en la modifiant, tu peux la mettre à ton goût là ». Une amorce d'activité réflexive apparaît. Une intervention extérieure a lieu, peu après (90) concernant ce qu'apporte la participation : « ça attire beaucoup plus le public, parce qu'on la change mais on retrouve toujours l'œuvre du départ, en fait ».

3.1.2.4 3BG1 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 2

Lors de la joute verbale 3BG1 vs G3 (annexe 21), Ni (19) indique : « Du coup on a fait une œuvre où on peut déplacer les arbres plutôt que le spectateur ». C'est une réflexion intéressante concernant le point de vue. Le spectateur-regardeur face à Automne, paysage de Louveciennes opte pour un ou des points de vue vis-à-vis d'une œuvre immobile, à une hauteur donnée, avec un éclairage spécifique... à travers ses déplacements. Le spectateur-regardeur « subit » le choix du lieu d'exposition. Ni constate que le point de vue de leur production remet en question cela puisque le spectateur a un rôle actif dans l'œuvre. Le spectateur décide de l'emplacement des éléments de l'œuvre selon sa convenance. Un questionnement apparaît concernant les productions (interventions 30/36) : de quelle manière communiquer autour de l'œuvre du groupe 3BG1 du fait qu'elle est participative et qu'en ce sens, elle se modifie sans cesse ? Il (33) fait remarquer que, quelle que soit le moment où elle est vue, cela demeure « la même œuvre » et que, par conséquent, les discussions de spectateurs ne l'ayant pas vu au même moment parlent néanmoins du même objet. Les échanges durant les interventions 33 à 36 donnent à voir une réflexion pertinente à propos de leur production plastique. Ni (34) donne comme argument le fait que, par la participation, le spectateur peut davantage se saisir de la démarche de l'artiste. Ib (36) renchérit en notant que cette démarche active du spectateur lui permet de saisir l'œuvre de manière plus profonde, d'y avoir davantage accès.

3.1.2.5 3BG1 QR2 Croisement des analyses des joutes 1 et 2

Ces deux joutes démontrent une activité réflexive du groupe 3BG1 à propos de sa production et sur le point de vue adopté dans celle-ci de manière complémentaire. Il en ressort des questionnements concernant la notion de détournement de la référence artistique, à travers le rapport établi entre Automne, paysage de Louveciennes et leur production. Ils s'appuient régulièrement sur les attributs génériques de l'œuvre participative pour nourrir leurs propos concernant cette dernière. La notion de point de vue s'appuie également sur le fait que, non seulement le spectateur déambule dans l'œuvre mais il déplace également celle-ci selon ce qu'il souhaite voir et vivre comme expérience. Les élèves ont bien saisis le rôle actif du spectateur et de son point de vue. Leur réflexion s'appuie également sur le fait que la notion de goût selon ce que le spectateur a envie de voir.

3.1.2.6 3BG1 QR2 Synthèse des analyses

Durant les joutes, les élèves échangent à propos du goût du spectateur, de ses choix lorsque celui-ci déplace les arbres, sur ce qu'il peut également communiquer de l'œuvre du fait que les arbres sont amenés à changer d'emplacement. Ceci nous permet de répondre à notre problématique. Ils démontrent que ces différentes manières de se positionner en tant que recevant leur a permis de penser, en tant que proposant, le problème posé par l'enseignante. Dès la préparation des joutes (3.1.2.3), ils pensent leur production à travers la posture du recevant et à la manière dont celle-ci a la possibilité d'évoluer. Le premier moment réflexif nous a permis de constater qu'hormis pour Flower power de Miguel Chevalier, première référence artistique, pour laquelle la participation est difficile à appréhender, le groupe a bien saisi quels attributs étaient nécessaires afin qu'une œuvre soit participative ou en immersion.

3.1.3 Croisement des questions de recherche - étude de cas n°1 3BG1

Le groupe 3BG1, par ces différents moments réflexifs, a problématisé son point de vue de proposant. En nous référant au losange de problématisation de la notion de point de vue

(annexe 2), nous constatons que, plusieurs hypothèses de solution ont été validées. Plastiquement, l'œuvre d'Alfred Sisley a été détournée de manière à ce que le point de vue du recevant ne soit plus celui d'un spectateur-regardeur mais celui d'un spectateur participatif. Pour ce faire, les données ont été éprouvées au regard des conditions. Ainsi, le groupe 3BG1 a bien saisi que l'œuvre participative ne pouvait l'être sans l'action du spectateur participatif. Il a pensé le spectateur en tant que centre du dispositif puisque l'emplacement des arbres est modulable selon ses choix. L'espace sensible et l'espace de présentation sont identiques, le spectateur déambulant au sein de l'œuvre. Le spectateur est au centre du dispositif et a l'occasion de vivre une expérience artistique singulière qui dépend de son action.

3.2 Étude de cas n°2 3BG2

Le groupe 3BG2 est composé de Na, animatrice, Al, porte-parole, Ab, chef d'équipe et So, secrétaire. Il réalise une production dans laquelle le spectateur se trouve en immersion.



L'œuvre représente une salle circulaire, haute de plafond. Du sol au plafond, l'œuvre Automne, paysage de Louveciennes d'Alfred Sisley recouvre l'ensemble des murs. La lumière est artificielle. La porte représente la seule ouverture. Des feuilles d'arbres sont éparpillées sur l'ensemble du sol parfumant la pièce. Au centre de celle-ci, un éclairage de type « bougie artificielle » offre une lumière tamisée. Une bande-son composée d'une musique relaxante et de sons de la forêt (tels gazouillis d'oiseaux...) se fait entendre. Une odeur forestière immerge le spectateur. Deux ambiances (diurne/nocturne) plongent le spectateur dans un repère spatio-temporaire différent (notions d'échelle et de temps). L'œuvre (en tant que maquette) a pour diamètre 17,5 cm et pour hauteur 20 cm.

Les questions de recherche sont les suivantes :

QR1 – De quelle manière les élèves s'approprient-ils plastiquement la notion de « point de vue » dans leurs productions ?

QR2 – Quelle activité réflexive les élèves ont-ils à propos de leur production et sur le "point de vue" qu'ils ont adopté dans celle-ci ?

3.2.1 QR1 Étude de cas n°2 3BG2

3.2.1.1 3BG2 QR1 Traitement et analyse de la production plastique

Les choix plastiques du groupe 3BG2 démontrent une volonté de penser la place du spectateur en immersion : ainsi, a-il crée un dispositif totalement immersif où Automne, paysage de Louveciennes englobe physiquement le recevant. Une bande-sonore, un parfum et un éclairage spécifique parfairent cet environnement artistique réalisé pour plonger le spectateur dans l'ambiance de l'œuvre d'A. Sisley.

3.2.1.2 3BG2 QR1 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif

Plastiquement, les élèves du groupe 3BG2 s'emparent de la notion de point de vue en pensant, en tant que proposant, la place du recevant. Pour ce faire, ils ont créés leur maquette de manière à ce que l'on s'imagine rentrer à l'intérieur (annexe 22). Cet environnement comporte également une bande-sonore et un parfum composé d'odeurs boisées. Un plafond permet, lorsqu'il est présent, de créer une ambiance nocturne. Le groupe n'indique pas de quelle manière, le plafond peut devenir amovible de manière à ce que les deux ambiances prévues (jour/nuit) soient réalisables. L'œuvre d'A. Sisley est reproduite sur l'ensemble des murs de manière à ce que le spectateur ait l'impression de pénétrer dans celle-ci.

3.2.1.3 3BG2 QR1 Synthèse des analyses

La production du groupe 3BG2 possède les attributs liés à la notion de spectateur en immersion. Ces élèves se sont plastiquement appropriés ce point de vue en réalisant un environnement, où l'œuvre devient l'espace. La lumière englobe le spectateur (ou plutôt « absorbe » (Fried, La place du spectateur, 2017)). Du point de vue du recevant, la lumière au centre du dispositif, les feuilles mortes recouvrant le sol, la peinture d'Alfred Sisley reproduite picturalement sur les murs, du sol au plafond permettent au spectateur de vivre une expérience subjective et singulière.

Par la circularité de la pièce, par la lumière sourde et artificielle, la perception des lieux est bouleversée. Ainsi, placé au cœur du récit, le spectateur vit une expérience intense et singulière. Ses sens sont sollicités. Ses points de vue au sein de l'œuvre sont possiblement multiples.

3.2.2 QR2 Étude de cas n°2 3BG2

3.2.2.1 3BG2 QR2 Traitement et analyse des données liées au premier moment réflexif

L'analyse des références artistiques (annexe 23) permet aux élèves de saisir les attributs que possèdent œuvres en immersion et participative. Cela leur permet, par la suite, d'avoir une réflexion sur leur propre réalisation et sur le point de vue adopté la concernant.

A propos de Flower Power, les élèves ont notés que les fleurs apparaissaient puis disparaissaient, réapparaissaient... Ils n'ont cependant pas fait le lien entre déambulation du spectateur et présence des fleurs, rendant l'œuvre participative. Hormis Flower Power, le groupe 3BG2 a systématiquement saisi l'intention de l'artiste, quelle que soit la nature de l'œuvre. Ainsi, si nous examinons ce qu'ils ont notés concernant Rockaway de Katharina Grosse (annexe 23), les élèves ont compris que le recevant pouvait entrer dans l'œuvre, qu'il se trouvait par conséquent immergé au sein de celle-ci sans pour autant que cela ne modifie son apparence.

3.2.2.2 3BG2 QR2 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif

Lors de la préparation des joutes verbales (annexe 24), les élèves énumèrent leurs arguments à savoir les attributs qui font qu'il s'agit d'une œuvre en immersion. Ils notent que « l'odeur et la musique permettent de nous faire penser à la forêt dans le paysage de l'œuvre étudiée ». Leur réalisation plastique, par l'ajout d'odeurs et de sons, offre au spectateur une expérience totale. Ces éléments reflètent leur volonté d'établir une relation avec Automne, paysage de Louveciennes tout en déplaçant le point de vue, faisant que le spectateur n'est plus regardeur mais en immersion. Le groupe 3BG2 a réalisé la démarche d'aller voir chaque groupe face auquel il jouera afin d'affiner ses contre-arguments.

3.2.2.3 3BG2 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 1

Les retranscriptions de la joute verbale 3BG2 vs G1 (annexe 19) nous montrent une activité réflexive ténue. A plusieurs reprises, la même réflexion se répète sans qu'il n'y ait véritablement d'argument supplémentaire permettant d'approfondir l'échange. Al dit, à onze minutes trente trois de l'échange (33) : « Ce qu'il y a de bien en immersion, c'est que l'œuvre est toujours fidèle à l'original ». Quasiment trois minutes plus tard, elle indique (67) : « Quand on veut voir une œuvre on veut voir le goût de l'auteur ». Deux autres interventions (81 et 84) d'Ab, du groupe 3BG2 également, vont dans le même sens : « on pourra ressentir ce que l'auteur a fait » et « parce que nous, on garde l'original, du coup on sait ce que l'auteur a essayé de faire passer ». Il ressort que, pour ce groupe, l'œuvre en immersion doit permettre de faire que, contrairement à l'œuvre participative, l'intention de l'artiste demeure parfaitement lisible. Dans cette première joute, le groupe 3BG2 se pose avant tout comme proposant sans réussir à se positionner comme recevant. Malgré tout, deux tentatives pour se positionner comme recevant sont effectuées. Une première, de la part de Ni (33) : « On a l'impression d'être dans l'œuvre » puis une seconde, quasiment deux minutes plus tard, de la part de So (57) : « être dedans, c'est comme regarder un tableau ». Cette seconde réflexion aurait pu être matière à débat, puisque le point de vue du recevant y est interrogée. Pour autant, aucun membre des deux groupes n'y répond.

Un rapport est effectué entre le spectateur-regardeur et le spectateur en immersion. Qu'entends So par cette réflexion ? Effectivement, le spectateur « reçoit » l'œuvre. Qu'implique l'immersion par rapport à l'idée de face à face ? Ce déplacement de posture du proposant au recevant demeure ténue.

3.2.2.4 3BG2 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 2

Lors de la seconde joute (annexe 25), le groupe 3BG2 montre, par certaines réflexions, qu'il s'est positionné en tant que recevant lorsqu'il a conçu sa réalisation. Ainsi, Al (4) indique qu'ils ont mis « des feuilles pour faire croire qu'on est en forêt ». Cela démontre une intention impliquant de penser la présence du spectateur. Tout comme So précise (11) « ça fait un peu comme si c'était la nuit, voilà ». Cette intention d'impliquer le recevant se confirme par l'intervention d'Al (17) : « C'est directement sur le mur, pour éviter que ça cache quand les gens s'approchent vers l'œuvre ». Après quinze minutes d'échange, So (68) reprend l'idée émise lors de la première joute sur la nécessité de la visibilité de l'intention de l'artiste dans l'œuvre : « notre but c'était plus que le spectateur, il voit ce que l'artiste a voulu faire avec l'œuvre ». Cela permet de confirmer qu'il y a eu questionnement concernant le point de vue du recevant au sein de leur production. Malgré tout, à chaque intervention permettant de développer potentiellement cette idée, celle-ci est interrompue. Dans le cas présent, Ro (69) répond à So : « Ah, pas nous ! », ce qui clôt l'ouverture. Malgré tout, Ro, peu de temps plus tard, requestionne le groupe à ce propos. Ab lui répond (76) « Parce que nous, on peut voir ce que le peintre a essayé de faire passer à travers l'œuvre ». Les élèves du groupe 3BG2 n'ont pas la même activité réflexive à propos de leur production. Al et So apparaissent comme des éléments moteurs. Nous constatons qu'Ab n'a pas véritablement pris de recul vis-à-vis de l'œuvre d'Alfred Sisley. Toutefois, Ab (77) avance comme argument « ça peut être une activité aussi pour se décontracter ». Il n'est pas certain qu'il avancerait ces propos concernant la posture de spectateur-regardeur. Quelques minutes plus tard (103, 18'25), So amorce une explication : « on a deux buts différents en fait avec cette œuvre, parce que ». Ro (104) lui coupe la parole : « et ça marche pas » l'empêchant de développer ses arguments. Les deux groupes s'empêchent à de nombreuses reprises d'argumenter. Ils ont des difficultés à s'écouter. Cela a pour conséquence une activité réflexive difficilement lisible du fait du manque de développement de leurs idées. Cette joute est la plus longue de toutes. Elle a

une durée de plus de vingt-six minutes. Pour autant, seules quelques amorces d'activités réflexives apparaissent. Al (125) pose comme argument le risque que le spectateur ne puisse « s'approprier l'œuvre étant donné que c'est une œuvre en immersion ». Il aurait été intéressant qu'elle puisse développer ses propos puisqu'elle sous-entend que le recevant ne pourraient uniquement s'approprier que les œuvres participatives. Cette réflexion est reprise un peu plus tard par Ax, élève du groupe 3BG4 (160) : « Il y a un truc dans les œuvres immersives aussi, c'est qu'on a vite fait le tour quoi, tu le vois une fois et après t'es lassé ». A un moment donné, Al (128) apporte un élément intéressant, pointant le problème posé à travers une de ses données : « Là du coup, étant donné que c'est une maquette, on peut pas finir, c'est comme vous ». En effet, les élèves doivent concevoir une œuvre dans laquelle le spectateur se trouve immergé. Toutefois, le format de leur production ne le permet pas.

3.2.2.5 3BG2 QR2 Croisement des analyses des joutes 1 et 2

Le croisement des deux joutes permet de mettre à jour plusieurs tentatives d'activités réflexives même si celles-ci peinent à être développées. Le groupe 3BG2 estime essentiel la visibilité de l'intention de l'artiste au sein de sa production. Il fait référence à l'œuvre d'Alfred Sisley et par extension, sous-entend le détournement. La posture de recevant est interrogée à plusieurs reprises. Les élèves se soucient de la réception de l'œuvre par le spectateur lors de sa création : ils sont attentifs au fait que la projection d'Automne, paysage de Louveciennes ne soit pas interrompue par le passage du public devant les projecteurs. Ils se questionnent sur le fait que le spectateur puisse ne pas s'approprier leur production du fait qu'elle est immersive. Cela aurait été intéressant de les entendre argumenter à ce propos. Le groupe 3BG2 éprouvent la problématique en mettant en tension une des données face à une des conditions, à savoir l'impossibilité de concevoir leur œuvre à taille réelle.

3.2.2.6 3BG2 QR2 Synthèse des analyses

Bien que le groupe 3BG2 émette le fait que leur production ne soit pas achevée du fait qu'il ne s'agit que d'une maquette, il propose malgré tout un travail très abouti. Il démontre qu'il a su se penser à la place du recevant par ses choix plastiques : détournant Automne,

paysage de Louveciennes, il a la volonté de créer une ambiance de forêt tout en ayant le souhait qu'il s'agisse d'une œuvre artistique. Pour ce faire, il a mis au point un éclairage spécifique selon qu'il fasse jour ou nuit. Il a également choisit d'une part, un bande-son mêlant ambiance zen et sons forestiers, d'autre part, un parfum rappelant les sous-bois. Ainsi, s'est-il mis en situation en tant que recevant de leur proposition.

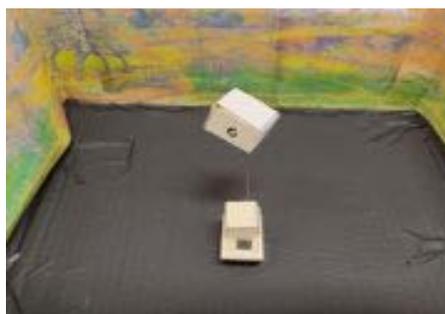
3.2.3 Croisement des questions de recherche - étude de cas n°2 3BG2

Afin de résoudre le problème proposé, des hypothèses de solution ont été éprouvées plastiquement : Automne, paysage de Louveciennes a été agrandie et étirée de manière à recouvrir entièrement les murs du lieu d'exposition. Divers éléments (olfactif, visuel et sonore) ont été ajoutés de manière à créer un environnement sensoriel immergeant le spectateur.

Les élèves démontrent ainsi qu'ils ont pensés, en tant que proposant, la place du recevant. Malgré le fait de ne pouvoir réaliser leur travail à l'échelle 1, ils ont su donner une place centrale au spectateur et construire une production dans laquelle celui-ci est amené à vivre une expérience singulière où temps et espace se trouvent bouleversés par le dispositif mis en place (à travers les odeurs, les sons et la lumière spécifiques). Le fait qu'ils ne puissent travailler à l'échelle humaine révèle un manque de réalisme : le rapport entre la hauteur et le diamètre de la pièce sont irréalistes. L'ajout de spectateurs fictifs de type personnages de maquette leur aurait permis de contrer ce problème. Cela leur aurait également permis de penser la déambulation du spectateur qui n'est évoquée nulle part.

3.3 Étude de cas n°3 3BG3

Le groupe 3BG3 est composé de Lu et Ma, animatrices, Cl, porte-parole, Iz, chef d'équipe et Li, secrétaire. Il réalise une production dans laquelle le spectateur se trouve en immersion.



Le spectateur se trouve au sein d'une grande pièce rectangulaire. Quatre rétroprojecteurs, fixés au plafond au centre de la pièce, projettent sur les murs, du sol au plafond, l'œuvre Automne, paysage de Louveciennes reproduite en boucle. Nota - la maquette se lit à l'envers : le fonds du carton sur lequel se trouvent fixé les rétroprojecteurs représente le plafond. L'œuvre (en tant que maquette) a pour longueur 32 cm, largeur 23 cm et hauteur 12 cm.

Les questions de recherche sont les suivantes :

QR1 – De quelle manière les élèves s'approprient-ils plastiquement la notion de « point de vue » dans leurs productions ?

QR2 – Quelle activité réflexive les élèves ont-ils à propos de leur production et sur le "point de vue" qu'ils ont adopté dans celle-ci ?

3.3.1 QR1 Étude de cas n°3 3BG3

3.3.1.1 3BG3 QR1 Traitement et analyse de la production plastique

Plastiquement, les élèves ont conçus une maquette rectangulaire dont les parois sont entièrement recouvertes par la reproduction d'Automne, paysage de Louveciennes étirée, ce qui lui donne un effet de mouvement. Les élèves ne l'évoquant pas, il ne semble pas que ce soit intentionnel, dans l'objectif de faire vivre quelque chose de particulier au spectateur. Au centre, se trouve placé un projecteur. Le groupe 3BG3 a bien réalisé une production dans laquelle le spectateur est immergé. Celle-ci manque cependant de réalisme. Aucune ouverture physique n'est réalisée. La notion d'échelle ne semble pas pensée. Aucun sens de déambulation n'apparaît. Aucun éclairage ne semble pensé.

3.3.1.2 3BG3 QR1 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif

Le groupe 3BG3 s'approprie plastiquement leur production (annexe 27) en se projetant

dans une œuvre grandeur nature. Les élèves se placent en tant que recevant : dès lors que ce dernier entre dans la pièce, il pénètre dans l'œuvre. Une reproduction d'Automne, paysage de Louveciennes est projetée sur l'ensemble des murs vides. Le groupe 3BG3 précise que les murs et le plafond sont leurs supports. Toutefois, malgré ce qui est sous-entendu dans le cas présent, il n'est nulle part ailleurs indiqué que l'œuvre soit visible sur le plafond. Quoiqu'il en soit, les élèves démontrent qu'ils se sont appropriés cette notion de point de vue par leur choix plastique : une pièce est l'espace de l'œuvre dans laquelle le recevant se trouve immergé physiquement et visuellement par Automne, paysage de Louveciennes projeté « sous tous les angles ». Cela sous-entend qu'ils conçoivent plastiquement une œuvre monumentale. Le spectateur se trouve au cœur du projet. Il peut déambuler dans l'œuvre à son gré, profitant de multiples points de vue. Il est dans un contexte qui lui permet de vivre une expérience sensorielle intense. Ces attributs correspondent plastiquement à une œuvre en immersion.

3.3.1.3 3BG3 QR1 Synthèse des analyses

L'œuvre matérielle, telle qu'elle est conçue par le groupe 3BG3, possède les attributs de l'œuvre en immersion. La maquette montre, cependant, une difficulté à s'approprier plastiquement le projet. L'image collée sur les parois, très étirée, donne à voir des effets qui ne semblent pas relever d'une intention plastique. La notion d'échelle n'apparaît pas. Des contradictions apparaissent entre la production plastique (3.3.1.1) et le projet concernant celle-ci (3.3.1.2). Le plafond est décrit comme support de l'œuvre ce qui n'est pas constaté plastiquement. Les élèves précisent que le spectateur entre dans la pièce et se trouve ainsi immergé. Ils n'indiquent (et ne prévoient ?) à aucun moment de leur projet de quelle manière il entre. N'y a-t-il qu'une seule entrée ? Plusieurs ? Quelles tailles font-elles vis-à-vis du spectateur ? Sont-elles normées ou bien sont-elles minuscules pour amener le spectateur à se pencher pour entrer ?... Une fois à l'intérieur, il se trouve semble-t-il face à une pièce très vaste. Peut-il déambuler comme bon lui semble ? Aucun cheminement n'a été pensé... Le projet est bien immersif. Malgré tout, les élèves se sont insuffisamment questionnés sur cette notion de point de vue et sur ce qu'elle implique.

3.3.2 QR2 Étude de cas n°3 3BG3

3.3.2.1 3BG3 QR2 Traitement et analyse des données liées au premier moment réflexif

Le groupe 3BG3 a globalement compris ce que sont des spectateurs regardeurs/en immersion/participatif (annexe 28). Leurs réponses concernant les cinq dernières réponses en attestent. Bien que leurs réponses soient peu développées, elles sont explicites : “Le spectateur est regardeur ; on regarde en face des œuvres ; on ne peut pas rentrer dedans.”. Toutefois, ces acquis sont fragiles. Cette analyse des références artistiques donne à voir des inexactitudes : dès lors que le spectateur est en immersion, il ne peut être regardeur. Le spectateur n'est regardeur qu'en présence d'une œuvre bidimensionnelle ou d'une sculpture. Les deux premières réponses sont par conséquent inexactes. Le moment réflexif permettant de préparer les joutes verbales ainsi que les joutes elles-mêmes nous amèneront à voir la manière dont le groupe se saisit de la notion de point de vue concernant la production qu'il a à réaliser.

3.3.2.2 3BG3 QR2 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif

Le temps de préparation des joutes verbales (annexe 29) donne à voir une réflexion tenue de la part des élèves à propos de leur réalisation. Seuls, deux arguments sont évoqués, sans qu'ils ne soient développés : « avoir une expérience intense » et « rentrer dans l'œuvre ». Ces attributs correspondent néanmoins à la notion d'immersion du spectateur. Les arguments avancés correspondant aux œuvres participatives face auxquels ils vont jouter montrent qu'ils n'en ont pas saisi le principe : « la modification de l'œuvre fait qu'elle perd de la valeur » et « communiquer sur l'œuvre est plus compliqué en participatif ». Ce temps réflexif reflète, par conséquent, un manque de compréhension de certains attributs.

3.3.2.3 3BG3 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 1

Le groupe 3BG3 décrit sa production plastique (annexe 21) comme étant une pièce dans

laquelle on entre et « tous les murs ont l'œuvre » (Li, 14). Automne, paysage de Louveciennes est projeté par le biais de quatre vidéoprojecteurs sur chaque mur. Les élèves notent que le spectateur « va se sentir dans le décor, il va se sentir dans le projet » (Iz, 17). Il s'agit du premier argument permettant de constater une activité réflexive liée à leur production au sein de la joute. Li (18) ajoute : « et ça permet par contre aussi de participer, ça peut être une version du participatif aussi, je sais pas », démontrant qu'elle n'a pas saisi ce qu'était un point de vue immersif chez le spectateur. Elle note cependant (Li, 24) que « la personne se déplace dans la pièce ». Iz (24) précise : « Tu as beaucoup plus le temps d'observer, de voir des choses que t'aurais pas vu dès le début ». Leur réflexion à propos de leur production ne se développe pas davantage lors de la joute n°1. Trois à quatre minutes plus tard, Iz et Li (44 et 45) précisent que le spectateur en immersion se sent dans le décor, que « c'est comme si on rentre dans l'œuvre ». Seule, Cl (47) émet une réflexion liée à une donnée « Si on peut faire d'autres œuvres en immersif comme celle-là enfin d'une autre manière où les murs seraient une sorte de texture en plus c'est-à-dire du bois, de l'air exetera ce serait mieux je pense ». Cela peut se traduire comme une difficulté liée aux faits que, parmi les données, le format de l'œuvre ne permet pas de créer une expérience véritablement singulière que pourrait vivre un spectateur réel.

3.3.2.4 3BG3 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 2

Le groupe 3BG3 apporte, après vingt-huit minutes de joute (annexe 30), des éléments plastiques qu'il n'avait pas précisé jusque-là. Iz (41) et Ma (42) précisent que la maquette jusque-là présentée est, en réalité, à l'envers. Ce qui semblait être le sol serait en fait le plafond duquel pendrait non pas un mais, finalement, quatre vidéoprojecteurs (Cl, 51). Nous constatons que le groupe tente de s'adapter en avançant des réponses sans avoir le temps de se concerter. Il ne semble pas avoir développé une intention réfléchie concernant leur production. Aussi, répète-t-il à plusieurs reprises que « l'on recherche là, c'est l'idée que tu entres dans la pièce et qu'en fait, l'œuvre est sur les murs enfin la peinture... » (Li, 59). De la même façon, neuf minutes plus tard, Ma (154) dit : « Ce qui est bien avec l'immersion, c'est qu'on se sent vraiment dans, à l'intérieur de l'œuvre, tu as l'impression d'être dans la forêt.../... ça, c'est bien, c'est captivant ». Pour autant, la même idée se répète sans pour autant être approfondie. Les élèves du groupe 3BG3 semblent improvisés à la fois par manque d'intention et de concertation. A la question de Ro (155) :

« Votre œuvre, elle est entièrement visuelle ou il y a du son là-aussi dedans ? », Iz (156) répond : « Non, il y a une petite musique profonde aussi, qui va avec la forêt ». Les échanges qui suivent sont du même ordre. Le rapport à la forêt, au son, aux feuilles (157/158) semblent emprunté à la joute précédente ayant fait se confronter les groupes 3BG1 et 3BG2. Li (178, 42'22) ajoute, alors que la joute se termine, « si tu y vas pour t'intéresser, tu as le temps de tout regarder, les détails et ça te permet de tout voir ». Sa réflexion peut sous-entendre une notion de déambulation, du fait que l'œuvre est vidéo-projetée au sein d'une grande pièce rectangulaire (sans que nous n'ayons de précisions à propos de la taille).

3.3.2.5 3BG3 QR2 Croisement des analyses des joutes 1 et 2

Nous constatons que le groupe 3BG3 peine à avoir une activité réflexive concernant sa production. Il a pensé la place du recevant en tant que spectateur déambulant au sein de l'œuvre afin de l'observer et de « se sentir dans celle-ci ». Il a détourné Automne, paysage de Louveciennes pour le projeter contre les murs et ainsi immerger totalement le spectateur dans une ambiance arborée. Le projet ne semble pas véritablement réfléchi malgré la présence physique de la maquette. Les élèves du groupe 3BG3 semblent improviser certaines réponses qui devraient pourtant être des éléments constitutifs de leur projet.

3.3.2.6 3BG3 QR2 Synthèse des analyses

Nous constatons, dès l'analyse des références artistiques (annexe 28), les difficultés du groupe 3BG3 à bien comprendre les attributs de chaque type de spectateur. À plusieurs reprises, il réalise des contresens. Contresens que l'on retrouve lors de la première joute lorsque Li (18) intègre la notion de participation à l'œuvre en immersion. Cette difficulté à se saisir des attributs des différents types de spectateurs se traduit par le fait de ne pas développer leurs arguments lors du deuxième moment réflexif et par une forme d'improvisation lors de la deuxième joute. Bien que l'enseignante se soit enquis du fait que les élèves aient intégrés les attributs de chaque type de spectateur, les difficultés de compréhension du groupe 3BG3 ne se sont pas immédiatement confirmées. La réflexion à propos de sa production demeure ténue tout au long de la séquence, sans doute accentuée par les tensions entre données et conditions à savoir la difficulté de penser la

place du spectateur autrement que dans une pièce réelle. Pour autant, des hypothèses de solution telles la projection d'Automne, paysage de Louveciennes sur les murs de l'espace d'exposition sont réalisées plastiquement. Une bande sonore (nommée à la fin de la joute 2) est peut être envisagée. CI émet la difficulté de tester des textures et des matériaux (joute 2, 47) du fait du format de leur production.

3.3.3 Croisement des questions de recherche - étude de cas n°3 3BG3

Le groupe 3BG3 a su alterner les positions de proposant et de recevant de manière à réaliser une production plastique dans laquelle le spectateur se trouverait en immersion. Il a su mobiliser des hypothèses de solutions telles que le détournement d'Automne, paysage de Louveciennes pour le projeter sur les murs. Des contradictions apparaissent cependant lors de plusieurs moments réflexifs. Ainsi, lors de la joute 2, est évoqué la présence d'une bande-sonore et de feuilles naturelles. Le plafond présenté comme support (3.3.1.2) serait représenté comme ce qui peut être identifié comme étant le sol (du fait que le vidéoprojecteur y est attaché). Toutefois, l'oeuvre est censée être également visible sur le plafond. Si celui-ci est effectivement ce qui nous semble, de prime abord, être le sol, nous constatons que l'image aurait été collé à l'envers. Le groupe 3BG3 n'a par conséquent pas réussi à résoudre ce qui constituait les données du problème se référant à l'échelle. Leur production plastique sous forme de maquette manque de beaucoup d'éléments incontournables, liée à une intention pas suffisamment approfondie. Il a cependant su résoudre une des données, à savoir immerger le spectateur au sein d'une peinture.

3.4 Étude de cas n°4 3CG4

Le groupe 3CG4 est composé de Ni, porte-parole, Ya, animatrice-chef d'équipe et Sa, secrétaire. Il réalise une production dans laquelle le spectateur se trouve en immersion.



Le spectateur déambule dans une pièce rectangulaire totalement remplie, du sol au plafond, de papiers de soie colorés, parmi lesquels il se fraye un chemin. Le sol, vert, est jonché de petits bouts de cartons de même teinte. Deux grands miroirs sont apposés contre les murs du fonds, brouillant la perception de l'espace. L'œuvre (en tant que maquette) a pour longueur 31,5 cm, largeur 20,5 cm et hauteur 12 cm.

Les questions de recherche sont les suivantes :

QR1 – De quelle manière les élèves s'approprient-ils plastiquement la notion de « point de vue » dans leurs productions ?

QR2 – Quelle activité réflexive les élèves ont-ils à propos de leur production et sur le "point de vue" qu'ils ont adopté dans celle-ci ?

3.4.1 QR1 Étude de cas n°4 3CG4

3.4.1.1 3CG4 QR1 Traitement et analyse de la production plastique

La notion de point de vue est questionnée à travers l'utilisation de deux miroirs apposés diagonalement contre deux parois de la maquette. Cette dernière demeure très peu lisible sans explication supplémentaire de la part du groupe. La multitude de papiers de soie de la même hauteur de ce qui pourrait être les murs est difficilement interprétable.

3.4.1.2 3CG4 QR1 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif

Les élèves précisent d'emblée (annexe 32) que leur proposition est un « décor miniature », représentant une « maquette du vrai projet à développer ». Plastiquement, elle est « tapissée de miroirs permettant d'appréhender l'entièreté de la maquette ». Ils précisent qu'il s'agit d'une maquette fidèle au projet grandeur nature. Ce jeu de miroirs dans une œuvre monumentale, au sein « d'un décor fait de bouts de carton et de papiers découpés », démontre l'intention de réaliser une ambiance spécifique aux nombreux points de vue possibles.

3.4.1.3 3CG4 QR1 Synthèse des analyses

Le groupe 3CG4 établit un lien entre sa production plastique sous forme de maquette et l'œuvre de type immersif que cela représente. Plastiquement, la présence des miroirs (et la réflexion qui y est liée) démontre que le groupe d'élèves pense la place du recevant dès la conception de son idée. Toutefois, bien que nous comprenions qu'il ait une place centrale, les élèves ne le nomment pas.

3.4.2 QR2 Étude de cas n°4 3CG4

3.4.2.1 3CG4 QR2 Traitement et analyse des données liées au premier moment réflexif

Les réponses au questionnaire n°1, permettant l'analyse des références artistiques (annexe 33) démontre que le groupe 3CG4 a saisi le rôle du spectateur dans chaque œuvre présentée. Pour chaque œuvre en immersion, les attributs requis (immersion du spectateur, aucune modification de l'œuvre par celui-ci, déambulation) ont été intégrés. Cela devrait lui permettre de pouvoir développer une réflexion sur leur production et le point de vue du spectateur immergé au sein de l'œuvre.

3.4.2.2 3CG4 QR2 Traitement et analyse des données liées au deuxième moment réflexif

Le groupe 3CG4 avance comme unique propos (annexe 34) que « tous les projets sont égaux peu importe le niveau de technique. Seule l'intention compte ». Il apparaît difficile, dans ce contexte, d'observer l'activité réflexive des élèves avant le déroulement même des joutes.

3.4.2.3 3CG4 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 1

La joute verbale 3CG4 vs G1 (annexe 35), d'entrée de jeu, présente la maquette en tant que projet (Sa, 1 et 3) amenant à être, dans d'autres conditions une œuvre à taille humaine (Ni, 54). Les élèves évoquent la notion d'échelle sans pour autant préciser à quel rapport d'échelle est réalisée la maquette. Afin de donner à vivre une expérience singulière au spectateur, ils ont placés deux miroirs visant à modifier le rapport à l'espace du spectateur (Sa, 3 et 53). Ils ont pensés la déambulation au sein de l'oeuvre et établissent un rapport entre le parcours établi, les découvertes possibles et la réflexion du spectateur sur ce qu'est l'œuvre (Sa, 53). Tout au long de la joute, le groupe 3CG4 se place tantôt en tant que proposant, tantôt en tant que recevant. Il met en avant la notion d'intention qui prime, les concernant, sur le « niveau de technique » (Sa, 135). Par ailleurs, il apporte un nouvel argument comme quoi, le recevant, par l'immersion à laquelle s'ajoute la présence des miroirs, est intégré à l'œuvre aux yeux des autres recevants : « tu peux même te dire qu'en étant dans l'œuvre, d'autres personnes vont te voir donc tu peux être dans l'œuvre et faire partie de l'œuvre » (Ni,77). Les élèves du groupe 3CG4 conçoivent leur production comme destinée aux adultes (Sa, 81) sans pour autant préciser en quoi ce public est spécifiquement ciblé.

3.4.2.4 3CG4 QR2 Traitement et analyse des données liées à la joute 2

Lors de la joute verbale 3CG4 vs G3 (annexe 36), les élèves du groupe 3CG4 établissent régulièrement un rapport entre leur maquette et ce que serait l'œuvre à l'échelle humaine. Ni (1) montre la manière dont ils ont pensés l'espace de l'œuvre en plaçant deux miroirs à la diagonale contre deux murs, de manière à permettre au spectateur d'avoir une impression « de grandeur et de profondeur » afin d'avoir le sentiment d'être « dans le paysage ». Il poursuit (71) en se plaçant en tant que recevant : « quand on y va, on entre par une grande porte et c'est à l'échelle humaine. ». Le groupe a pensé à la possibilité de déambuler ou de rester à la porte sans s'immerger et d'avoir, de ce fait, une multitude de points de vue de l'œuvre (Sa, 85 et 87). Il présente sa production comme un « paysage de nature » (Ni, 1) sans développer le choix de ses matériaux hormis celui des miroirs. Ces derniers permettent de modifier l'espace-temps, de façon à ce que le recevant puis voir « toute la forêt », « pour que ça fasse une forêt plus grande » (Ni, 88). Les élèves sont

conscients de « vouloir faire passer quelque chose » (Sa, 110), de faire que le spectateur puisse vivre une expérience singulière, synonyme de « souvenirs (pour les spectateurs) » (Ni, 126). Le groupe 3CG4 s'est questionné sur la notion de point de vue en pensant la présence du recevant au sein de son œuvre en immersion.

3.4.2.5 3CG4 QR2 Croisement des analyses des joutes 1 et 2

Les joutes verbales donnent à voir la construction de la pensée du groupe 3CG4. Il a su alterner les positions de proposant et de recevant, en transposant au sein d'une maquette ce qu'il souhaitait créer à taille humaine. L'intention de faire vivre une expérience singulière au recevant l'amène à questionner l'espace et les objets qu'il y place à cet effet. Il questionne la place de recevant en pensant la déambulation, l'impact des deux miroirs sur celle-ci et les nombreux points de vue qui en découlent. Il exprime le fait que le spectateur puisse devenir élément visuel de l'œuvre pour d'autres spectateurs. C'est un questionnement intéressant qui aurait mérité d'être développé.

3.4.2.6 3CG4 QR2 Synthèse des analyses

Le groupe 3CG4 a saisi ce qu'implique l'immersion du spectateur et la place stratégique de l'intention dans un projet plastique. Il a su utiliser les attributs nécessaires à la création d'une production de type immersive et se questionner sur leurs effets. Cela l'a notamment amené à utiliser plastiquement des miroirs. Sa pensée s'est principalement explicitée durant les joutes verbales.

3.4.3 Croisement des questions de recherche - étude de cas n°4 3CG4

Le groupe 3CG4 a su tout particulièrement mobiliser les données du problème. Dès la présentation de son projet (3.4.1.2), il s'attèle à la tension qu'induit le rapport entre maquette et œuvre de type monumentale (l'immersion totale du spectateur induisant la monumentalité). Il s'agit de l'unique groupe à prendre du recul vis-à-vis d'Automne, paysage de Louveciennes. Bien qu'il précise qu'il s'agit d'un paysage de nature, il n'utilise pas le détournement de l'œuvre d'A. Sisley comme hypothèse de solution. Par la présence des miroirs et de la réflexion autour de la déambulation, nous constatons que le groupe 3CG4 a su développer une intention réfléchie en alternant les positions de proposant et de recevant.

3.5 Résultats

Les quatre groupes d'élèves étudiés ont su s'approprier plastiquement le point de vue du spectateur qu'ils s'étaient vu attribuer par tirage au sort. Chacun d'entre eux a su utiliser les attributs liés, concernant les groupes 3BG2, 3BG3 et 3CG4, au spectateur en immersion ; concernant le groupe 3BG1, au spectateur participatif.

A des degrés divers, ils ont su pourvoyeur au constat de départ, à savoir « développer une intention réfléchie ». Trois groupes ont explicitement su détourner l'œuvre Automne, paysage de Louveciennes d'Alfred Sisley de manière à transformer plastiquement le point de vue d'un spectateur-regardeur, faisant face à la peinture, en celui d'un spectateur placé au centre du dispositif (qu'il soit dans une œuvre en immersion ou participative).

Le groupe 3BG1, dont le projet repose sur la notion de spectateur participatif, a validé plusieurs hypothèses de solution telles que le détournement de l'œuvre d'A. Sisley en prélevant les éléments « arbres » pour les transformer en une œuvre tridimensionnelle, dans laquelle le spectateur déambule et modifie le paysage à son gré.

Le groupe 3BG2 a créé un environnement sensoriel immergeant le spectateur au sein d'un dispositif à la fois olfactif, visuel et sonore. Il a abordé le problème proposé en agrandissant et étirant Automne, paysage de Louveciennes de manière à ce que le spectateur soit entièrement englobé par l'image, reproduite sur l'ensemble des murs, du sol au plafond. Par l'ajout de feuilles mortes, d'éléments naturels, d'un éclairage spécifique, le groupe 3BG2 a su résoudre les données du problème, en transposant les attributs à résoudre – le spectateur au cœur du récit, l'espace de l'œuvre identique à l'espace du spectateur.. (annexe 12) – au sein de sa maquette. Ce dispositif fait appel à plusieurs sens et permet au spectateur de vivre une expérience singulière. Malgré tout, la notion d'échelle n'est pas véritablement questionnée. Il en résulte une maquette où le rapport entre la hauteur et le diamètre de la pièce représentée manque de réalisme.

Les élèves du groupe 3BG3 ont réalisés une production plastique dans laquelle le spectateur est immergé. Ils ont détournés Automne, paysage de Louveciennes de manière à ce que le spectateur ne soit plus regardeur, mais en immersion au sein d'un dispositif où celle-ci se trouve vidéoprojetée sur les murs de la salle d'exposition. Les élèves se sont, par conséquent, projetés en tant que recevant. Plusieurs moments réflexifs révèlent

cependant des contradictions, notamment entre la maquette réalisée et le projet à l'échelle humaine.

Le groupe 3CG4, bien qu'il n'ait que peu développé son intention, a su particulièrement mobiliser les données en matière de problématisation. Il formule rapidement le rapport induit entre leur maquette et l'œuvre monumentale que celle-ci représente, mettant l'accent sur une donnée essentielle, dont la tension démontre la complexité de penser l'immersion totale du spectateur dans un environnement spécifique. Par la mise en place de miroirs et de constructions de feuilles de soie et de cartons monumentaux, le groupe 3CG4 donne à voir la réflexion qu'il a eu concernant la position du recevant et la manière dont il a développé une intention réfléchie dès la genèse du projet. Il a su également prendre des distances avec Automne, paysage de Louveciennes, pour laquelle la présence de la nature n'est que suggérée.

3.6 Discussion aux regards des enjeux sus-nommés

L'origine de ce mémoire part du constat que les élèves entrent trop rapidement dans la pratique, sans prendre le temps de développer une intention réfléchie. Aussi, il s'agissait de les amener à différer cette mise en pratique en développant, par le biais de la coopération, des échanges leur permettant de penser leur production. Second constat : la question de la réception de l'œuvre, par manque d'intention réfléchie, est souvent traitée de manière superficielle. Pour pallier ce fait, il semblait intéressant d'amener les élèves à penser la posture du recevant pour pouvoir problématiser le point de vue du proposant.

3.6.1 Interprétation des résultats

L'objectif de ce mémoire était d'amener les élèves à penser la posture du recevant ou spectateur de manière à pouvoir problématiser leur propre point de vue, en tant que proposant.

Nous constatons que chaque groupe a effectivement su se placer en tant que recevant pour réaliser sa production plastique.

Si nous nous référons au constat de départ, nous réalisons la nécessité de développer une intention réfléchie. Le groupe 3CG4, a peu argumenté tout comme il s'est peu investi

dans la production plastique : bien qu'il évoque le rapport entre maquette et projet à l'échelle humaine, il ne pense véritablement ni la notion d'échelle, ni le cheminement du spectateur. Concrètement, la manière dont il a posé les papiers de soie et les feuilles cartonnées font que, tel que c'est donné à voir, le spectateur ne pourrait pas déambuler au sein de la structure. Toutefois, ce groupe est certainement le groupe qui a le plus réfléchi au rôle du spectateur. Les réflexions autour du choix des miroirs ainsi que l'intervention de Ni (77) dans la deuxième joute en attestent. Nous constatons qu'il s'agit du seul groupe à avoir pris beaucoup de distance avec l'œuvre de référence. Les trois autres groupes ont pensés la place du recevant en se référant explicitement à Automne, paysage de Louveciennes d'Alfred Sisley. Cela sous-entend-t-il qu'il serait plus aisé de concevoir le point de vue du spectateur sans référent artistique ? Cette supposition ne semble pas se valider dans le sens où le groupe 3BG2 a, lui également, conçu une production où le spectateur se trouve en immersion et pour laquelle la référence est très présente.

Le groupe 3BG2 a réalisé une production plastique particulièrement aboutie. Il s'est positionné comme recevant afin de produire une œuvre d'art totale, dans laquelle le spectateur vit une expérience singulière, de part le son et la lumière, la mise en espace circulaire de l'œuvre de référence, l'ajout d'éléments naturels. Il s'agit de l'environnement le plus élaboré parmi les quatre propositions. Le groupe 3BG2 a également su se questionner à la fois sur le point de vue du spectateur en immersion mais également sur le point de vue du spectateur participatif. Il est le seul à être allé à la rencontre des deux groupes contre lesquels il allait jouter, afin de développer des contre-arguments qui ne soient pas génériques. Malgré cela, il a eu des difficultés à expliciter leur démarche, l'alternance des points de vue entre recevant et proposant au moment des joutes verbales.

Le groupe 3BG3, dont le projet reposait également sur le point de vue du spectateur en immersion a su proposer un projet dont les attributs correspondaient à ce dernier. L'espace de l'œuvre et l'espace du spectateur sont identiques. Le spectateur est immergé dans l'œuvre. Malgré tout, ce projet présente de nombreuses contradictions. Bien que démontrant, à travers les attributs investis dans la production plastique, que le groupe a su se projeter en tant que recevant, un manque d'intention réfléchie et de concertation entre les membres du groupe 3BG2 apparaît. Cela nous amène à nous interroger sur la manière dont la coopération a fonctionné au sein du groupe. Chaque participant a-t-il véritablement joué son rôle ? Lors du questionnement n°2 (annexe 26), les réponses liées aux références artistiques démontrent des fragilités. Le savoir repose finalement sur des bases fragiles.

Du fait que ce groupe n'a demandé aucune reformulation, nous constatons que le savoir n'est pas véritablement acquis. Par conséquent, il n'est pas certain que le développement d'une intention réfléchie s'impose comme réflexe, tout comme l'adoption de la posture de recevant en tant que proposant risque de ne pas s'inscrire dans le temps.

Le groupe 3BG1 était le seul à développer une production plastique concernant le spectateur participatif. Il a su se questionner en adoptant une posture de recevant concernant ce que signifie l'évolution de l'œuvre participative face à un public. La notion de goût est avancé lors des joutes verbales. Malgré tout, elle n'est pas suffisamment approfondie pour donner lieu à un débat plus abouti.

Dans chaque groupe, l'ajout de spectateurs fictifs de type personnages de maquette leur aurait permis de penser la déambulation du spectateur qui n'est pas véritablement approfondie.

3.6.2 Hypothèses

Hypothèse n°1 : se positionner en tant que recevant ou spectateur permet à l'élève de développer une intention réfléchie en tant que proposant.

Premier constat : chaque groupe a su se positionner en tant que recevant. Dans chaque cas, nous constatons que cette alternance de posture – se projeter en tant que spectateur pour problématiser son point de vue de proposant – amène à développer une intention réfléchie.

Ainsi, le groupe 3BG1, dès le questionnaire n°2 (annexe 16) précise que le spectateur est amené à déplacer les arbres. Derrière cet acte, il nous démontre qu'il a saisi la nécessité de placer le spectateur au centre du dispositif. Cela implique, pour pouvoir réaliser la production plastique, d'y penser dès la première étape du projet. La production plastique impliquant un spectateur participatif ne pourrait en effet se réaliser si les proposant ne se plaçaient pas, au départ, dans une posture de recevant.

Le groupe 3BG2, quant à lui, réalise une production dans laquelle le spectateur se trouve en immersion. Là encore, un environnement (annexe 22), du fait de sa complexité, ne peut se réaliser d'une part, sans intention préalable, d'autre part, sans penser immédiatement le rôle du recevant. L'environnement qu'a créé le groupe 3BG2 démontre que la place du recevant est pensée dès l'élaboration de l'intention. Ainsi, afin que le spectateur est l'occasion de vivre une expérience singulière, le groupe 3BG2 crée quelque

chose de l'ordre de l'art total, mêlant son, lumière, éléments naturels tels que les feuilles mortes.

Les groupes 3BG3 et 3CG4, tout comme le groupe 3BG2, ont un projet dans lequel le spectateur se trouve en immersion. L'étude de ces deux derniers groupes donnent à voir un fonctionnement opposé : dans le premier cas, le groupe 3BG3 a réalisé une production qui se veut achevée bien que faite de contradictions. L'intention d'intégrer le spectateur à l'œuvre est cependant présente. Les contradictions proviennent d'acquis trop fragiles, qui seront à consolider. Le groupe 3CG4, à l'opposé, donne à voir une production plastique peu élaborée. Toutefois, par le rapport qu'il fait entre maquette et projet grandeur nature (annexe 32), il démontre qu'une intention est développée, dès le début de la séquence, et que celle-ci donne au recevant une place centrale.

Hypothèse n°2 : les joutes verbales coopératives permettent de développer une culture collective

Les temps réflexifs permettant de préparer les joutes (annexes 18, 24, 29 et 34) tout comme les retranscriptions des joutes verbales (annexes 19, 21, 25, 30, 35 et 36) nous donnent à voir de quelle manière un travail collectif organisé permet aux élèves de développer une culture collective.

Cela implique plusieurs points : les groupes doivent être conçu par l'enseignant. Dès lors que les élèves créent leurs propres groupes, ils le font généralement par affinité, ce qui ne peut contribuer à favoriser une culture commune à l'échelle du groupe-classe.

Le deuxième point implique que les rôles liés à la coopération soient judicieux pour qu'ils puissent fonctionner. En se référant aux annexes 3 et 3 bis, l'enseignante a distribué les rôles de porte-parole, de chef d'équipe, de secrétaire et d'animateur selon les compétences à développer chez chacun des élèves, ce qui incite les élèves à s'entraider.

Le troisième point repose sur la posture des élèves : ils doivent pouvoir trouver du sens à la séquence pour pouvoir accepter de participer et faire en sorte que cette culture commune puisse se construire.

Cette mise en place de joutes verbales comme temps de verbalisation est à développer. Afin que cela puisse permettre de faire culture commune, le temps de la séquence devra être totalement autre, à la fois plus tôt dans l'année scolaire, et dès les premières années de collège. Ce sont ces conditions qui permettront la création d'une culture commune

pouvant s'inscrire dans le temps des quatre années passées au collège.

3.6.3 Difficultés et limites

L'organisation, notamment temporelle, pourrait être autre. Une seule séquence était prévue en novembre/décembre dans un premier temps. Peu de données exploitables au sein de celle-ci m'a amené, début février, à envisager de rédiger une nouvelle séquence. Celle-ci a été particulièrement longue pour une séquence en Arts Plastiques. Les deux dernières séances étant consacrées aux joutes verbales ou argumentatives, celles-ci ont eu lieu entre l'oral et les écrits du D.N.B. (Diplôme National du Brevet). Dans l'idéal, cette séquence aurait dû avoir lieu plus tôt. Les élèves de 3ème étaient davantage absorbés par les épreuves du D.N.B et par leur orientation que par les finitions de leur réalisation plastique.

Par ailleurs, il s'agissait de ma première tentative de coopération en collège. Si cette séquence était à reconstruire, je concevrais une expérience de coopération sur plusieurs séquences, de manière à ce que les élèves intègrent cette manière de s'entraider. Il était flagrant, dans le cas présent, que, quelle que soit la discipline, ils n'étaient pas habitués à ce type de fonctionnement.

Pour les élèves tout comme pour l'enseignante que je suis, il s'agissait également de notre première expérience en matière de joutes verbales ou argumentatives. Avec le recul, je souhaiterais amener ces joutes différemment : faire que les élèves aient déjà une expérience, qu'ils puissent préparer ces joutes en échangeant davantage avec les autres groupes. J'aurais également souhaité qu'un retour réflexif ait lieu entre chaque joute de manière à analyser l'échange afin d'enrichir le suivant.

3.7 Perspectives de recherche

3.7.1 Apports de la formation dans la construction de ma professionnalité

Concernant mon métier d'enseignante en Arts Plastiques, ce mémoire m'a apporté une plus grande rigueur, notamment en matière d'explicitation. Je me suis rendu compte que j'étais trop souvent dans l'implicite et que je pouvais parfois avoir des difficultés à formuler

ce qui me semblait évident.

Outre l'ouverture intellectuelle liée à la découverte de la didactique comparée, le Master E.E.A m'a également donné l'occasion d'expérimenter des outils dans ma classe auxquels je ne m'étais jusque-là pas intéressée et dont je souhaite, dès lors que ce sera probant, développer l'utilisation.

3.7.2 Apport de l'analyse comparée

Ayant enseigné durant quatre ans au Lycée Expérimental de Saint-Nazaire (2015/2020), j'ai régulièrement travaillé de manière co-disciplinaire. Pour autant, je n'ai pas eu l'occasion d'étudier la didactique liée à ces disciplines autres que la mienne.

Ce Master E.E.A m'a permis une première approche à propos du dialogue possible entre celles-ci et les Arts Plastiques.

Le texte de M. Jaubert (2017) m'a notamment interpellé concernant l'aspect technico-artistique commun à la Danse et aux Arts Plastiques. Y découvrant le travail de M. Loquet, ce texte m'a amené à rechercher de la littérature la concernant.

Alors que le cadre de la problématisation me semblait le plus adapté à mes séquences, le choix de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique par M. Loquet (Jaubert, 2017) a, à un moment donné, totalement réinterrogé ce choix.

Dans le cadre de mon mémoire, je me suis demandé si celle-ci aurait pu se révéler pertinente pour analyser le savoir *incarné* au sein des actions conjointes enseignant-élèves (« matérialité transactionnelle »)(Loquet, 2017) à travers leurs interactions langagières. Voir comment les élèves s'emparent de la notion de point de vue par la découverte de références artistiques telles qu'Ada de K. Smigla Bobinski ou The Soul Tremble de Chiharu Shiota (Séquence 2) ? Car tout comme M. Loquet, je m'appuie sur des vidéos (Jaubert, 2017) sans pour autant les décrire ou les interpréter. Je laisse les élèves construire leur savoir en comprenant de quel type de spectateur il s'agit et en argumentant. Les transactions enseignant/élèves ont lieu ensuite. La coopération entre chacune des parties est intrinsèquement liée.

Danse et Arts Plastiques ont, toutes deux, une parenté épistémique entre les pratiques des élèves et les pratiques expertes (Jaubert, 2017). Les productions plastiques de la séquence 2 montrent une parenté épistémique – soit un « air de famille » - terme proposé

par Wittgenstein (Chauviré et Sackur, 2003). Tout comme l'expérience de M. Loquet, les joutes verbales collaboratives sont à la fois « une réorganisation permettant une identité sociale et cognitive nouvelle » et une manière de « faire culture » ensemble. Le jeu épistémique des élèves concernant la notion de point de vue aurait également pu être une focale à retenir pour ce mémoire.

Ces recherches sur la T.A.C.D m'ont amené à découvrir des textes de C. Amade-Esco (2019) et de A. Mercier et al (2022). Ces investigations m'ont amené à me réinterroger sur la manière dont s'était forgée la didactique comparée. J'ai ainsi réétudié le texte de S. Joshua (2002), découvert en cours sans qu'il ne fasse sens, à l'époque.

Ainsi, la didactique comparée m'a permis de me questionner et d'attiser ma curiosité pour des lectures à venir.

3.8 Les perspectives en tant qu'enseignante

Je suis consciente que ce mémoire n'est qu'une étape, dans le sens où il va désormais cheminer en moi au sein de ma pratique quotidienne. Ce master E.E.A m'a apporté un regard nouveau sur ma manière d'enseigner. Il m'a permis d'approfondir mes connaissances en didactique des Arts Plastiques très différemment de la préparation de l'agrégation. La découverte de la didactique comparée, dont j'ignorais jusque-là l'existence, a ouvert ma curiosité et me donne envie de poursuivre les investigations à ce propos, notamment concernant la problématisation et la T.S.A. La conception-rédaction de ce mémoire m'a également permis d'expérimenter des séquences d'Arts Plastiques tel que je ne l'avais jamais fait : les recherches en matière de littérature m'a amené, après avoir réalisé la première séquence, à découvrir Sylvain Connac. Dans le contexte spécifique du collège dans lequel je travaille, où le public est très contrasté (2.1), la coopération m'a semblé intéressante à expérimenter. Ce fût une première expérience que je souhaite réitérer, dès le début du cycle 4 de façon à ce que, arrivés en 3ème, les élèves aient intégrés cette façon d'être ensemble. Cela me semble un outil intéressant à retenir pour favoriser une culture commune. L'idée des joutes verbales ou argumentatives est apparue alors que je concevais la seconde séquence et que je recherchais la possibilité de réaliser une forme différente de verbalisation orale. Habituellement, les productions artistiques sont accrochées au tableau. Les élèves se placent tout autour et échangent à partir de celles-ci. Dans le cas présent, je souhaitais trouver le moyen d'amener les élèves à

confronter leurs points de vue groupe par groupe. Les joutes verbales ou argumentatives, de part leur côté exceptionnel (du fait de leur contenu mais également de la modification de l'espace) motivent les élèves. Ce sera également un outil que je mobiliserais de nouveau, en intégrant un temps d'analyse entre la première et la seconde joute de manière à en améliorer l'efficacité.

3.9 Les perspectives en tant que formatrice

La réflexion menée autour de la didactique des différentes disciplines m'a permise d'envisager de développer mon engagement en tant que formatrice dans les années à venir. Un premier aperçu du métier de formateur, en tant que co-formatrice dans la formation « C.A.P.E.S. Interne en Arts Plastiques » depuis 2018, m'offre déjà une première prise de recul réflexive sur le métier d'enseignant. Le nouveau rapport à mon métier qu'a développé le Master E.E.A favorise ce souhait d'entrevoir un rapport à l'enseignement autre, empreint de recul mais également de recherche.

Conclusion

Comment aurais-je pu faire différemment ? Plutôt que d'axer la seconde séquence sur les spectateurs participatif et en immersion, j'aurais pu questionner la notion de point de vue en traitant la notion d'anamorphose. Auquel cas, cependant, l'outil que représente les joutes verbales n'aurait pu être exploité puisqu'il inclut deux projets de natures différentes. Ces joutes verbales étaient l'occasion pour les élèves de se projeter comme spectateur du projet du groupe adverse, après s'être positionné comme spectateur de leur propre production. De plus, les joutes verbales ou argumentatives étant un outil peu usité, sa forme motive les élèves et permet une verbalisation favorisant la culture collective par le biais d'une expérience inhabituelle.

Glossaire plastique

Art total (Gesamtkunstwerk) : donne à voir une œuvre multi-sensorielle, pouvant également avoir une portée symbolique ou philosophique. Ces œuvres peuvent utiliser simultanément le son, la lumière, des formes plastiques... Elles font se mêler l'art et la vie. Les œuvres d'art de Charlemagne Palestine en sont un exemple.

Détournement : procédé artistique permettant de s'approprier une œuvre pour en donner un usage ou une représentation différents de l'original.

Dispositif : ensemble des composantes de toutes natures (temporelles, spatiales) choisies dans un dessein particulier.

Environnement : toute forme d'art présente dans un espace que l'on peut parcourir, que le spectateur pratique de manière active.

Esthétique relationnelle : concept développé à partir de 1995 par Nicolas Bourriaud, où l'œuvre est censée disparaître dans l'acte social dont elle est le prétexte.

Installation : œuvre pensée et construite pour et dans un lieu déterminé

Spect'acteur : spectateur actant, acteur ou activateur de l'œuvre, qui s'engage dans une interaction avec un dispositif.

Bibliographie

Antoine-Andersen, V. (2019). *Regarder une œuvre d'art et aimer ça*. Paris : Éditions Eyrolles.

Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation & didactique*, 13, 109-114.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3899>

Atkins, R. (1993). *Petit lexique de l'art contemporain*. Paris : Éditions Abbeville.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Bernard, A. & Andrieu, B. (2015). *Les arts immersifs comme émergence spatiale du sensible*. *Corps*, 13, 75-81. <https://doi.org/10.3917/corp1.013.0075>

Blanc, M. (2000, 15 octobre). *Les paradoxes de la création*.
<https://journals.openedition.org/socio-anthropologie/121>

Bosseur, J-Y. (2008). *Vocabulaire des Arts Plastiques du XXème siècle*. Paris : Minerve.

Boudard, J-M & Robin, J-F. (2012). *Pratiques de régulation didactique en Éducation Physique et Sportive et place des savoirs techniques : illustration à travers une étude de cas* ». *Staps* 2012/1 (n°95), p23-41. DOI 10.3917/sta.095.0023

Bourriaud, N. (2001). *Esthétique relationnelle*. Paris : Les presses du réel.

Chauviré, C. & Sackur J. (2003). *Le Vocabulaire de Wittgenstein*. Paris, Éditions Ellipses.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Clauzard, P. (2008). Les interventions régulatrices en classe : un organisateur de l'activité enseignante. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 75-96.
<https://doi.org/10.7202/1059954ar>

Cometti, J-P., Morizot J, & Pouivet, R. (2000). *Question d'esthétique*. Paris : P.U.F.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Paris : Canopé éditions

Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend – Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*. Paris : ESF Sciences Humaines

Coulange, L. (2013). Daunay Bertrand, Reuter Yves & Thépaut Antoine. Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes: Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2013, 274 p. *Revue française de pédagogie*, 183, 162-164.
<https://doi.org/10.4000/rfp.4191>

Danto, A. (2013). *Ce qu'est l'art*. Fécamp : Post-éditions & Questions théoriques.

Davy, C. (2017). Quand l'art devient participatif ! *Le Blog de l'AI2B*

Delleaux, O. (2014). *L'étude de la place du spectateur au sein de dispositifs artistiques et numériques : cadre historiographique et enjeux*. *Déméter* [En ligne], Journées d'étude, Actes, Textes, Les dispositifs artistiques contemporains : les enjeux d'une nouvelle organologie. URL : <http://demeter.revue.univ-lille3.fr/lodel9/index.php?id=278>

Derbaix, B. (2018). *Pour une école citoyenne. Vivre l'école pleinement*. Waterloo : Editions La boîte à Pandore. (<https://www.ecolecitoyenne.org/fiche/ressources-des-joutes-verbales>).

Duhamel, N. (2021). *Sur la notion de « présence », le spectateur et l'image immersive*.

<https://voiretpenser.hypotheses.org/1117>

Espinassy, L. (2006). [Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : les sous-entendus du métier](#)

Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin, Chemins Philosophiques

Fabre, M. (2015). *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Paris : P.U.F.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : P.U.F.

Fabre, M. & Musquer, A. (2009). *Les inducteurs de problématisation*. *Les Sciences de l'éducation*. Pour l'Ère nouvelle, 42, 111-129. <https://doi.org/10.3917/lse.423.0111>

Fabre, M. & Orange C. (1997). *Construction des problèmes et franchissements d'obstacles*. [Http://ife.ens-lyon.fr](http://ife.ens-lyon.fr)

Fabre S., 2013. *Enseignement des arts plastiques au collège : approche disciplinaire et perspectives normatives en éducation artistique et culturelle*. Thèse de doctorat, Université Paris 8, Paris.

Ferrière, A. (2004)(1e éd. : 1946). *L'école active*. Éditions Fabert

Fontaine, T. (2018). Espace immersif et redécouverte des sens. *Le Blog d'Histoire de l'Art des AI2*.

Fried, M. (1990). *Esthétique et origines de la peinture moderne, tome 1 : La Place du spectateur*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Gaillot, B-A.. (1997). *ARTS PLASTIQUES - Éléments d'une didactique-critique*. Paris : P.U.F.

Gaillot, B-A. (1987). *Évaluer en arts plastiques : de l'approche des problèmes et des mécanismes de l'évaluation en matière d'éducation plastique aux questionnements pédagogiques qu'elle suscite*. Thèse de doctorat, Université de Lyon 2, Lyon.

Heinich, N. (2014). *Le paradigme de l'art contemporain – Structures d'une révolution artistique*. Paris : NRF, Éditions Gallimard.

Jaubert, M. (2017). *Un point de vue comparatiste sur la modélisation des savoirs dans les analyses didactiques des situations d'enseignement apprentissage*. *Recherches en éducation* [En ligne], 29 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2017.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2967> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2967>

Jaunin, F. (2012). *Outrenoir. Entretiens avec Françoise Jaunin*. Paris : Eyrolles. La Bibliothèque des Arts.

Joshua, S. (2002). « Chapitre 1 : contribution à l'approche comparée des didactiques. Spécificité disciplinaires, spécificités didactiques : vers une didactique comparée » In Venturini, P., Amade-Escot, C., & Terrisse, A. (2002). *Études des pratiques effectives : l'approche didactique*. Éditions La pensée sauvage.

Lebouvier, B. (2022). Performances problématisées et problématisation de la performance en EPS – Un exemple en badminton (pp. 41-55). In S. Doussot, M. Hersant, Y. Lhoste & D. Orange Ravachol (dir.), *Le cadre de l'apprentissage par problématisation – Apports aux recherches en didactique*. Rennes : P.U.R.

Marlot, C. (2014). Formes de comparatisme. *Éducation & didactique*, 8, 141-141.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2104>

Loquet, M. (2017). *La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège*. . <https://journals.openedition.org/ree/2923>

Loquet, M et al. (2007). L'action conjointe dans le système didactique en activités physiques, sportives et artistiques : les formes non verbales de communications didactiques. In G. Sensevy & A. Mercier (éds.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, PUR, p.123-151.

Mecheri, S. (2015). *Jean-Marie Schaeffer, L'expérience esthétique*.
<https://journals.openedition.org/lectures/18692>

Mercier, Al., Schubauer-Leoni M- L., & Sensevy G (2002). Vers une didactique comparée. In: *Revue française de pédagogie, volume 141. Vers une didactique comparée. pp. 5-16*.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2910>
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2910

Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris, ESF.

Morizot, J. & Pouivet R. (2007). *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Paris : Armand Colin.

Nonnon, É. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment (pp. 91-121). In M. Brossard, J. Fijalkow, S. Ragano & L. Pasa (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
<http://www.openedition.org/6540>

Ouire, F., Bonnette, P. & Huchet, C. Les aides à la problématisation dans les disciplines esthétiques et sensibles : enjeux et tensions didactiques, (à paraître).

Ouire, F., Bonnette, P. & Huchet, C. (2022). Problématiser dans les disciplines « artistiques » : comment et à quelles conditions ? Un positionnement épistémologique au service du didactique (pp. 129-146). In S. Doussot, M. Hersant, Y. Lhoste & D. Orange Ravachol (dir.), *Le cadre de l'apprentissage par problématisation – Apports aux recherches en didactique*. Rennes : P.U.R.

Raynal, F. & Reunier, A (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés – apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>

Ruby, C. et Nonfiction (2015). *L'expérience de l'immersion, des arts contemporains aux jeux vidéo*. Slate.fr

Slavik, J. (2001). La pratique réflexive dans la formation des enseignants d'arts plastiques : phénomène pédagogique dans un contexte politique (expérience tchèque). In: *Recherche & Formation*, N°36. *Le praticien réflexif : le diffusion d'un modèle de formation*, sous la direction de Léopold Paquay et Régine Sirota. pp. 113-129.

Souriau, E. (1990). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris : P.U.F.

Ungan, U. (2016). Jean-Marie Schaeffer, *L'Expérience esthétique*: Paris, Gallimard, 2015, 384 pages. *Marges*, 22, 166-167. <https://doi.org/10.4000/marges.1134>

Vézier, A. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ?. *Recherches en didactiques*, 16, 9-28. <https://doi.org/10.3917/rdid.016.0009>

Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.

Zhong, E. (2015). *Des formes cachées dans la matière. La bricologie de l'art participatif à la lumière de la pensée de Gilbert Simondon*. <https://journals.openedition.org/tc/7567>

Sitographie

Art participatif. Hisour art culture histoire.

Art participatif. <https://stringfixer.com>

Art total <https://www.art-totale.com/oeuvre-art-total/>

CityFormation – Qu'est-ce que la méthode active ? (en ligne), 2021. <https://city-formation.fr/la-pedagogie/quest-ce-que-la-methode-active%E2%80%89/>

Définition précise de la discipline (2019)

[https://www.superprof.fr/ressources/art-loisir/arts-menagers/cours-arts3/tous-niveaux-arts3/explication-termes-artistiques.html?](https://www.superprof.fr/ressources/art-loisir/arts-menagers/cours-arts3/tous-niveaux-arts3/explication-termes-artistiques.html?utm_source=aw&utm_medium=ads_el&utm_campaign=&awc=31217_1667220633_6ef58d06bc5840486e13040fc4758d10)

[utm_source=aw&utm_medium=ads_el&utm_campaign=&awc=31217_1667220633_6ef58d06bc5840486e13040fc4758d10](https://www.superprof.fr/ressources/art-loisir/arts-menagers/cours-arts3/tous-niveaux-arts3/explication-termes-artistiques.html?utm_source=aw&utm_medium=ads_el&utm_campaign=&awc=31217_1667220633_6ef58d06bc5840486e13040fc4758d10)

Esdifferent.com - Différence Arts plastiques et arts visuels: beaux-arts et arts visuels

<https://fr.esdifferent.com/difference-between-fine-arts-and-visual-arts>

Le blog des personnes ressource – Accueillir les différences. Pédagogie coopérative : apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre. (en ligne), 2020.

<https://www.ddec06.fr/personnes-ressource/outils-pour-laccueil-au-quotidien/pedagogie-cooperative-apprendre-a-cooperer-cooperer-pour-apprendre/>

Les dessous du visible. Alfred Sisley – La douceur de peindre (Mineraud, 2019)

https://www.youtube.com/watch?v=tYxYHBLs_wl

Le travail en groupes – De la diversification des pratiques à la différenciation du travail

(https://dane.aclyon.fr/spip/IMG/scenari/Differenciation/res/SVT_travail_en_groupes_diversification_et_differenciation.pdf)

Alfred Sisley, le génie discret / Mooc "L'impressionnisme" (S05-3)(2014)

[MOOC | Impressionnisme: du scandale à la consécration](#)

Philotozzi.com – L'apprentissage du philosophe. Enseigner la problématisation, ou plutôt apprendre à problématiser ? 41 (2006) <https://www.philotozzi.com/2006/10/enseigner-la-problmatisation-ou-plutt-apprendre-problmatiser/>

Point de vue, cadrage et plan : point de vue frontal
<https://arts.savoir.fr/point-de-vue-cadrage-et-plan/>

Proflnnovant -L'apprentissage par problèmes : définition, avantages, principes, et étapes (en ligne). <https://www.profinnovant.com/apprentissage-par-problemes/>

Verbalisation en arts plastiques -
<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/enseignement/lecons/la-verbalisation-683208.kjsp>

Annexe 1 : Paysage d'automne, Louveciennes d'Alfred SISLEY (1875, huile sur toile, 50 x 65 cm)



Annexe 2 - Losange de problématisation de la notion de point de vue

Conditions : une œuvre immersive possède les attributs suivants : le spectateur est placé au cœur du récit. Il se trouve englobé partiellement ou entièrement dans l'œuvre : De ce fait, celle-ci est généralement monumentale. L'œuvre immersive, fondée sur le développement des sens, permet au spectateur de vivre une expérience singulière. Déambulant dans l'œuvre, le spectateur bénéficie de multiples points de vue.

La participation du public appartient au processus de création de l'œuvre participative. Elle a également pour caractéristiques le fait qu'elle ne peut véritablement exister que par l'action du spectateur. Elle implique une collaboration dynamique entre l'artiste, le public et l'environnement (de type performance, événement, dispositif...).

La collaboration artiste/spectateur peut aboutir à de nouveaux rapports au Monde (telle ce que Nicolas Bourriaud nomme l'esthétique relationnelle).

Elles ont pour indicateurs communs : la place centrale du spectateur questionnée dès l'émergence de l'idée ; l'espace de présentation (soit l'espace de l'œuvre) et l'espace sensible (espace du spectateur) sont identiques.

Formulation du problème : réaliser une œuvre immersive ou participative en détournant Automne, paysage de Louveciennes d'Alfred Sisley.

Données : il faut que le spectateur soit en immersion, mais le format de notre œuvre ne le permet pas matériellement.

Alors qu'il faut faire référence à Sisley dont le spectateur ne peut être que regardateur, le spectateur doit être participatif ou en immersion dans l'œuvre à créer.

Alors qu'il faut faire référence à une peinture (face à laquelle le spectateur se trouve), le spectateur doit se trouver immergé dans l'œuvre.

Il faut créer une œuvre participative dont le spectateur est le centre du dispositif mais nous n'avons pas de spectateur « à disposition » pour que l'œuvre existe en tant que telle.

Hypothèses de solution : que ce soit pour créer une œuvre participative ou en immersion, Automne, paysage de Louveciennes doit être détourné plastiquement : l'œuvre d'A. Sisley peut être agrandie, étirée, reproduite de manière à ce qu'elle soit présente du sol au plafond, découpée pour en faire un puzzle. Des éléments (une bande sonore, un éclairage spécifique, des objets du quotidien ou des éléments naturels tels que des feuilles mortes...) peuvent être ajoutés de manière à créer un environnement sensoriel.

Annexe 3 - Les différents critères de constitution des groupes de travail

Composer des groupes de travail représente une tâche complexe car différents facteurs peuvent être pris en considération : la personnalité, les compétences, le sexe, l'amitié...
Ce document présente les différentes manières de constituer les groupes, les objectifs visés ainsi que les avantages et inconvénients de chacune de ces modalités de groupement

Le regroupement hétérogène

Les équipes sont structurées de façon à respecter une certaine hétérogénéité : de compétence, de sexe, de statut...
C'est le principe de base pour la constitution des groupes car c'est au sein de groupes hétérogènes que les élèves les plus faibles ont le plus de chance de progresser.

Le regroupement homogène

Il peut être intéressant de regrouper parfois les élèves en fonction de leurs compétences ou de leur besoin (pour des activités de soutien ou de remédiation par exemple).

Les regroupements au hasard

On peut constituer les équipes en utilisant, par exemple, des cartes à jouer, des cartons de couleur... Les équipes se composeront alors « au hasard » pour des activités ponctuelles de courte durée.

Les regroupements au hasard habituent les élèves à travailler avec des camarades ayant des personnalités et des compétences différentes. Il permet d'élargir le réseau relationnel des élèves.

Les regroupements par amitié

Il est important, quelquefois, de laisser les élèves se regrouper à leur guise, surtout lorsqu'ils sont amenés à discuter de sujets qui les touchent personnellement. Un climat de confiance et de complicité doit régner lors de tels échanges.

Les regroupements par proximité

En cours d'activité, il peut s'avérer utile de réunir deux élèves pour une courte durée en vue de leur permettre de comparer des stratégies, des démarches, des résultats....

Les regroupements par centre d'intérêt

C'est le regroupement utilisé lorsque l'on demande aux élèves de choisir un sujet sur lequel ils souhaitent travailler (faire des recherches, un exposé...) Ce type de regroupement respecte les goûts des élèves et suscite leur motivation et leur engagement.

Critères de formation	Objectifs	Avantages	Inconvénients
L'hétérogénéité	Changer les représentations concernant le « statut » des élèves. Permettre à chacun de participer en apportant ses compétences.	Si la tâche est complexe l'hétérogénéité permet des approches différentes.	Une trop grande hétérogénéité de compétence dans un groupe peut occasionner un sous-groupe d'élèves « compétents ».
L'homogénéité	Regrouper des élèves ayant des « besoins » identiques ou des compétences communes	Approfondir un domaine spécifique, un cours...	Créer des « ségrégations ». Réduire les attentes à l'égard des groupes faibles.
L'amitié	Réunir des élèves qui s'entendent bien	Cohérence du groupe. Bon fonctionnement.	Risque d'exclusion de certains élèves.
L'intérêt	Réunir des élèves partageant des intérêts communs.	Permet de faire étudier des sujets qui ne concernent pas toute la classe.	
La proximité	Rapidité de constitution des groupes pour des activités de courte durée : remue-méninges, révisions...	Tous les élèves sont intégrés. Hétérogénéité des groupes.	Les échanges et la cohésion du groupe peuvent être moins aisés
Le hasard	Permettre aux élèves de découvrir d'autres camarades sur des activités ponctuelles et de courte durée : remue-méninges, révisions...	Les membres ne se choisissent pas ; il n'y a donc pas d'exclus.	Les échanges et la cohésion du groupe peuvent être moins aisés si les élèves n'ont pas l'habitude de travailler ensemble.

JF VINCENT IA IPR EVS Versailles

Annexe 3 bis - le travail en groupes : de la diversification des pratiques à la différenciation du travail

La constitution de groupes lors de la mise en activité au cours d'une séquence de SVT est une pratique régulière, bien ancrée dans les habitudes pédagogiques, même si parfois la disposition des salles brida l'imagination des professeurs.

Dans un travail de groupe, les élèves, collaborent pour aboutir à une réalisation collective. La mutualisation des tâches et des points de vue permet alors de réaliser des productions qu'un élève seul ne serait pas toujours en mesure de réaliser dans le temps imparti.

Cette façon d'organiser le travail :

- permet de diversifier les approches et donc d'entretenir l'intérêt des élèves pour ne pas tomber dans une certaine monotonie ;
- responsabilise davantage les élèves notamment lorsque le travail est organisé sous forme d'ateliers mosaïques, collaboratifs ;
- peut également permettre de pallier un manque de certains matériels ou équipements (nombre de microscopes, d'ordinateurs...)

CONSTITUTION DES GROUPES : Différentes organisations peuvent être choisies, elles présentent des avantages et inconvénients pédagogiques.

	Avantage	Inconvénients
Par affinité	Les élèves sont en confiance et donc s'organisent et échangent plus facilement Les élèves connaissent leurs points forts et faibles, ils peuvent donc se distribuer plus rapidement les rôles En début d'année les groupes par affinité sont les plus adaptés, car on ne connaît pas encore les élèves ; ensuite mieux vaut imposer la constitution du groupe	Certains élèves s'associent par intérêt pour se reposer sur le travail des autres. D'autres élèves risquent de se voir « réduit » à effectuer le rôle dans lequel ils sont le plus à l'aise et de se faire progresser pas dans tous les domaines Le « capitaine » du groupe a souvent des difficultés à déléguer le travail et tend à assurer tous les rôles
Groupe imposé (homogène ou hétérogène)	L'enseignant peut adapter finement sa pédagogie aux types de groupes. Il peut jouer sur la composition des groupes pour accentuer l'entraide entre les différents membres	Les groupes hétérogènes ou homogènes ne peuvent être constitués que lorsque l'enseignant connaît ses élèves donc en cours d'année ; après des phases d'évaluation de différents types
Groupe homogène - constitué d'élèves qui pour les capacités travaillées présentent le même niveau de maîtrise	possibilité de proposer des activités différentes pour chaque groupe en fonction des profils des élèves permet d'anticiper les aides qui seront nécessaires Répartition plus rapide et aisée des rôles au sein du groupe Favorise le travail de tous	Cette répartition peut mettre en difficultés tout le groupe sans qu'aucun des membres ne soit capable de trouver une solution.

<p>Permet l'entraide, une émulation positive Possibilité de proposer des activités qui permettent d'attribuer à tous un travail correspondant à leur capacité ou à leur besoin. En cas de difficultés un élève plus performant peut alors secourir celui plus fragile</p>	<p>Les « faibles » se reposent parfois sur les plus « forts », Ou bien les « forts » empêchent les « faibles » de s'exprimer et la répartition des tâches sera inégale.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

GUIDAGE DU TRAVAIL DE GROUPE

Chaque élève doit avoir un rôle précis dans le travail (le secrétaire, le porte parole, celui qui est responsable de la sécurité, celui qui répartit la parole pendant la phase d'autonomie).

Le professeur peut imposer ces rôles ou laisser la liberté au groupe de choisir le « rôle » de chacun.

Dans tous les cas, il est important que l'enseignant garde trace de la répartition des rôles pour qu'au cours de l'année un élève ne se cantonne pas toujours au même rôle

Que font les élèves ?	
<p>Tout le monde fait la même chose soit avec les mêmes consignes soit en différenciant les consignes</p>	<p>Travail collaboratif : les groupes ne font pas la même activité</p>
<p>Un représentant d'un groupe présente son travail (groupe volontaire ou désigné par l'enseignant), le porte parole du groupe peut être désigné par l'enseignant ou choisi par le groupe Le porte-parole vient présenter les résultats / observations de l'expérience menée par son groupe et est confronté aux résultats des autres : on passe alors du travail de petit groupe au travail de groupe classe. Dans tous les cas il faut prévoir un support permettant la mutualisation du travail : (Support sous forme d'affiche/ de transparent/ numérique)</p>	<p>Chaque groupe devra présenter son travail, il faut donc prévoir un support mutualisable (affiche/transparent/ numérique) et aussi un support pour communiquer les résultats du travail aux autres groupes (prise de notes libre/ texte à trous/ schéma à compléter)</p>
Que fait le professeur ?	
<p>Il donne les consignes explicites avant l'entrée dans l'activité : Constitution des groupes Répartition spatiale dans la classe Matériel à disposition Aides à disposition</p>	

Production attendue (forme)
 Mode de mise en commun
 Mode d'évaluation et critères d'évaluation
 Temps imparti au travail
 Pendant le travail il **accompagne chaque groupe**, reste en retrait, ne donne pas de réponse toute faite, ne juge pas mais apporte des aides ciblées, des conseils... Pendant la mise en commun il **écoute** et prend en compte les propositions des élèves, il gère le débat
 C'est lui qui **valide** les propos (il apporte l'assurance de la validité des résultats émis) au moment de la structuration des notions.

EVALUATION D'UN TRAVAIL DES GROUPES

L'évaluation peut être effectuée par l'enseignant, par le groupe lui-même (autoévaluation) ou par les autres groupes : pour cela il faut disposer de critères d'évaluation explicites. L'évaluation des capacités et des savoirs acquis lors du travail du groupe est souvent délicate car la question se pose de savoir qui est évalué : chaque membre du groupe ou en réalité un ou deux élèves dominants ? Comment savoir si tous les élèves ont acquis compétences évaluées ou seulement quelques uns ?

Quelques critères pouvant être retenus pour une évaluation d'un travail en groupe :	
Attitude pendant le travail de groupe	Qualité de la production du groupe
1. travail dans le calme 2. investissement de tous dans la tâche 3. demandée bonne collaboration entre élèves 4. respect des rôles attribués à chacun 5. Respect du temps imparti 6. Respect du type de production demandé	Qualité formelle Qualité scientifique Informations justes et complètes bonne mise en relation réponse au problème forme demandée respectée

Annexe 4 - Projet d'établissement

1ère priorité : Prendre en compte la difficulté scolaire dans un contexte d'hétérogénéité marqué

Références au Projet Académique	Objectifs opérationnels	Actions / Contenus	Intervenants	Élèves ciblés
(non connu au 01/09/2022)	Accompagner la mise en place des PAP	Mutualisation des outils Document numérique de suivi par élève Formation des enseignants Communiquer sur les méthodes	Professeurs principaux, personnel enseignant, AESH, éducateurs	Élèves à besoins particuliers
(non connu au 01/09/2022)	Identifier les petits lecteurs Accompagner les petits lecteurs	Groupe de besoins en français pour les petits lecteurs (comme pour les non lecteurs) Test de fluence	Enseignants	Élèves non lecteurs
(non connu au 01/09/2022)	Accompagner les élèves dont la mise au travail est difficile, les élèves qui ont besoin de méthode	Heures mobiles Devoirs faits Dédoublément Mathématiques Professeurs tuteurs	Enseignants volontaires	Élèves en difficulté scolaire
(non connu au 01/09/2022)	Concertation en équipe disciplinaire Concertation en équipe pédagogique	Conseil de mi-trimestre 1er Trimestre et 2ème Trimestre Positionnement sur la compétence Savoir être du Socle Commun	Enseignants	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Mettre en œuvre le travail et l'évaluation par compétence	Formation des enseignants Nouveaux bulletins Positionnement par trimestre Valoriser les compétences	Enseignants	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Prendre en charge des élèves NSA par un enseignant de langues	Interventions de l'enseignant	Enseignant CASNAV	Élèves NSA hors UPE2A
(non connu au 01/09/2022)	Modifier l'organisation des évaluations Élève	2h consécutives encadrées par l'enseignant de la discipline concernée	Enseignants Lettres modernes et Mathématiques	Élèves 6ème
(non connu au 01/09/2022)	Valoriser les élèves en difficulté scolaire	Inscription au DNB série professionnelle	Personnel de direction	Élèves concernés

2ème priorité : agir pour un climat scolaire apaisé

Références au Projet Académique	Objectifs opérationnels	Actions / Contenus	Intervenants	Élèves cibles
(non connu au 01/09/2022)	Valoriser les élèves	Changer l'appellation des groupes/classes sans option Faire des projets avec les groupes sans option Mettre en valeur les talents des élèves	Professeurs volontaires	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Repenser l'aménagement de l'athlun	Poursuivre la réflexion sur l'aménagement de l'athlun et informer la communauté scolaire	Communauté éducative Conseil départemental	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Maintenir les lieux en bon état Repenser l'utilisation de l'espace, l'organisation de l'espace (bruit, espaces plus intimes)	Sensibiliser les élèves, qu'ils s'approprient les lieux et en prennent soin Développer le sentiment d'appartenance Appliquer les TIG	Communauté éducative	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Relancer le FSE	Animation des clubs du midi	Enseignants volontaires	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Développer les actions de développement durable	Impliquer les éco-délégués Organiser le tri du papier, le tri des déchets	Tous les personnels	Tous les éco-délégués, les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Lutter contre la violence verbale et le harcèlement	Compétence "Communiquer" à évaluer dans cette optique Référer harcèlement nommé Protocole Harcèlement adopté Séances de sensibilisation	Enseignant Réfèrent AED	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Pérenniser le dispositif des AED référents	Etablir une fiche de poste	AED CPE	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Améliorer la signalétique	Choisir des éléments de signalétiques avec les élèves Faire aboutir la réflexion en cours	cvc Conseil de délégués Enseignants volontaires	Tous les élèves

3ème priorité : mieux communiquer

Références au Projet académique	Objectifs opérationnels	Actions / Contenus	Intervenants	Élèves ciblés
(non connu au 01/09/2022)	Assurer la transmission d'une année sur l'autre des informations sur les élèves (PAP, situations personnelles ect)	Information dans Pronote. Document numérique de suivi par élève	CPE, professeurs principaux, AED, personnel enseignant, AESH	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Mieux communiquer les rapports d'incidents et toutes situations importantes concernant les élèves	Systematiser la communication des rapports et du traitement	CPE, Professeurs principaux, équipe pédagogique, Aed, AESH	Élèves ciblés
(non connu au 01/09/2022)	Communiquer avec les familles	Rencontres physiques, Appels téléphoniques / mails, Counters	Tous les personnels	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Développer le travail en commun professeurs principaux et direction	Elaborer un protocole de circulation de l'information interne autour des incidents et des situations de détresse des élèves	Personnel de direction Professeurs principaux	Élèves ciblés
(non connu au 01/09/2022)	Améliorer le fonctionnement du Conseil Pédagogique	Fréquence : 1 fois/periode Composition variable selon ordre du jour Ordre du jour avec pièces jointes	Personnel de direction CPE AED Personnel enseignant	
(non connu au 01/09/2022)	Mieux articuler le calendrier pour l'échange de l'information	Articuler l'heure d'info syndicale/ bilan FCPE/le Conseil Pédagogique et le Conseil d'Administration	Personnels concernés FCPE	
(non connu au 01/09/2022)	Améliorer la communication autour des cellules de veille	participation du référent décrochage scolaire retour à l'enseignant qui signale une situation préoccupante	Personnel de direction, CPE, AS, inf, cop, pp Réfèrent décrochage	Élèves ciblés
(non connu au 01/09/2022)	Proposer davantage d'implication aux parents d'élèves dans la vie du collège	Bourse des employeurs pour les stages 3è participation aux instances (FSE, CEBC etc) Présence de la FCPE aux réunions parents/profs, inscriptions fo et autres événements	Communauté scolaire	
(non connu au 01/09/2022)	Améliorer les liaisons inter-cycle	Enrichir la liaison Ecole-collège Développer la liaison Collège-Lycée, y compris la SIA	Tous les personnels	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Maintenir la coopération avec le Conservatoire à Rayonnement Régional de Nantes	3 réunions annuelles Préparation des conseils de classe Contacts réguliers	Personnel de direction professeur d'Éducation musicale Direction du CRR	Élèves en CHAM

4ème priorité : Favoriser l'ouverture linguistique, artistique et culturelle

Références au Projet Académique	Objectifs opérationnels	Actions / Contenu	Intervenants	Élèves ciblés
(non connu au 01/09/2022)	Développer les liens avec les partenaires linguistiques	Maintenir les bonnes relations avec le partenaire allemand (appariement) Créer un partenariat franco-espagnol	enseignants de langues vivantes	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Proposer une offre linguistique variée pour tous les élèves	Esp20A112 ou Bilingue ou Section Internationale	enseignants de langues vivantes	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Faire découvrir les films étrangers	(Festival Universin) : films espagnol, anglais, allemand	enseignants de langues vivantes	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Veiller à mieux répartir les actions et sorties équitablement pour tous les élèves	Tableau partagé de répartition des actions et sorties	Tous les enseignants	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Développer les liens avec les partenaires culturels de proximité	Médiathèque de Nantes - Librairies - Musées - Street Art	Enseignants concernés professeur-documentaliste (relèvent culture)	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Développer l'offre d'activités sur la pause méridienne	Chorale - Association Sportive - Ateliers du Studio 15 - Accès au CDI - Clubs	Enseignants volontaires	Elèves DP
(non connu au 01/09/2022)	Favoriser l'éducation à l'image et au cinéma	1 sortie au cinéma par élève par an ateliers cyanotype et sténopé Créatif Maker (film) Pipret CinéDés	Enseignants concernés intervenants extérieurs	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Donner le goût de la lecture au plus grand nombre	Accès au CDI sur les temps de pause Prix des Incorruptibles (CDI) Prix Mangwa (CDI) Quart d'heure de lecture Projets Jeunes en Librairie Concours les Utopiales Projet Club Journal	Enseignants concernés	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Pérenniser les projets musicaux	Projet Scopitons en 6ème Parcours chansons en 3ème Sortie et concert au Pannonica	Enseignants concernés	Tous les élèves
(non connu au 01/09/2022)	Faire du collège un lieu artistique et culturel	Création du Musée collège B. (Ulys) Galerie d'Art en ligne Expositions dans le collège	Enseignants concernés	Tous les élèves

Annexe 5 – fiche séquence 1

Niveau 3^{ème}

<p>Séquence cycle 4 : La grande question + Questionnements (voir fiche séquence)</p>	<p>La représentation : image, réalité,</p>	
<p>Question(s) d'enseignement pour le niveau</p>	<p>De quelle manière percevoir et représenter l'espace autrement ?</p>	
<p>Apprentissages visés : S'interroger sur la notion de point de vue. Qu'implique la modification du point de vue sur ce que l'on voit ? (les différents plans : rapprochés,...). Quels changements plastiques constatons-nous ? (l'éloignement nous fait distinguer moins de détails...)</p> <p>Pratique : peinture gouache</p>		
<p>Nombre de séances : 3</p>	<p>Séquence n°4</p>	<p>Compétences visées : Expérimenter, produire, créer. Travail en équipe : je donne mon avis, j'écoute et je tiens compte de l'avis des autres</p> <p>Domaine(s) du SCCC : 5 – Les représentations du monde et l'activité humaine : organisations et représentations du monde</p>
<p>Demande : 1) Description orale de l'oeuvre de Alfred Sisley. Ce que je vois, décrire les éléments, les situer les uns par rapport aux autres. (devant, derrière, à coté...) Incitation : «Les frères de Montgolfier survolent le paysage figuré sur cette peinture de Monsieur Sisley. Que voient-ils ? »</p>		<p>Contrainte : penser la verticalité à partir d'un point de vue horizontal</p>
<p>Évaluation A partir d'une référence picturale, nous sommes capables de modifier le point de vue horizontal de l'oeuvre pour en proposer des verticaux. Nous pouvons constater les changements plastiques qui en découlent.</p>		<p>Durée de l'effectua- tion : 70' Travail par groupe de 3 élèves</p>

<p>Notions travaillées :</p> <ul style="list-style-type: none"> point de vue – fragment – horizontalité/verticalité - angle – apparition/disparition abstraction - raccourci 	<p>Œuvre de référence :</p> <p>Alfred SISLEY Paysage d'automne, Louveciennes, 1875, huile sur toile, 50x65</p> <p>Courts-métrage :</p> <p>Art absolu – visite de l'atelier de l'artiste Philippe Cognée (4'06)</p> <p>Philippe Cognée dans son atelier (6'54)</p> <p>domaine de Chaumont sur Loire centre d'arts et de nature 2020 Philippe Cognée (8'05)</p>	<p>Références artistiques :</p> <p>Philippe Abri Village vue d'en haut, acrylique sur toile, 2013</p> <p>REMBRANDT La leçon d'anatomie du docteur Tulip huile sur toile, 1632</p> <p>Philippe Cognée Vue du ciel, New York, 2011 (550 x 437 cm)</p> <p>Philippe Cognée Vue du train, 2000 (800 x 499 cm)</p>	
<p>Prolongements :</p> <p>les questions à suivre,</p> <p>à reprendre,</p> <p>...</p>	<p>La représentation : image, réalité, fiction : le dispositif (tridimensionnel) ;</p> <p>La narration visuelle : le dispositif séquentiel</p>		

Il n'y a pas en soi de leçon d'arts plastiques mais plutôt un mouvement permanent de la pensée et de l'action autour d'un objet d'apprentissage, qu'une leçon n'est pas un coup, qu'elle ne se réduit pas à son titre ou à son incitation, qu'elle n'est pas davantage un simple rabâchage formel ou un vague bricolage d'objets usuels. (InSitu)

Annexe 6 – fiche séquence 2

<p>2ème Séquence (3ème trimestre, Séquence n°11/Mai 2022) Nombre de séances : 5 Cycle 4 – Classes de 3èmeB/3ème C Point du programme : œuvre-espace-auteur-spectateur : l'expérience sensible de l'œuvre/le point de vue de l'auteur et du spectateur Référence artistique : Alfred Sisley <u>Automne, paysage de Louveciennes</u>, 1875, huile sur toile, 50 x 65 cm</p>	
<p>Apprentissages visés : élaborer une intention vis-à-vis d'un type de spectateur permettant de réaliser une œuvre « réfléchie », sur laquelle les proposant pourront argumenter ; penser la place de recevant en tant que proposant.</p> <p>Notions travaillées : spectateur regardeur/en immersion/participatif – interaction – intention</p> <p>Évaluation : notre groupe a requestionné l'œuvre <u>Automne, paysage de Louveciennes</u> d'Alfred Sisley. Nous l'avons détourné de manière à ce que le point de vue du spectateur devienne participatif ou en immersion. Nous sommes capable d'explicitier notre intention.</p>	<p>Plan de classe modifié</p>
<p>Séance 1 (26/27 avril) : Dans un premier temps, se placer comme recevant</p> <p>Énoncé (5 min) : échange avec les élèves : quels sont les différents types de spectateur en Arts Plastiques ? Ont-ils des exemples ?</p> <p>Inscription du vocabulaire au tableau (ex : participatif – immersif – regardeur – interactif – contemplatif spectateur-sujet – spectateur connecté – spect'acteur – immersion interactive)</p>	

<p>Distribution d'un questionnaire à remplir par groupe/ Echange à propos du questionnaire afin de s'assurer que chacun comprend bien la demande</p> <p>Visionnage de courts-métrages sur Youtube (16 min): Miguel CHEVALIER Flower Power 2017 Aarhus (Denmark)(4'10) Katharina Grosse: Rockaway! HISTOIRES D'ARTISTE (5'15) ADA by Karina Smigla Bobinski (0'52) Visite de l'exposition "Yan Pei-Ming - Au nom du père"(2'05) Chiharu Shiota Le voyage de Chiharu Shiota à la Vieille Charité 2014 (1'56) Chiharu Shiota, la carte blanche tentaculaire au Musée Guimet - Vidéo YouTube Paris(1'51)</p>	<p>Coopération : Groupes de 4 élèves</p> <p>Durant chaque court-métrage, les élèves notent individuellement dans leur cahier le type d'artiste.</p>
<p>Temps de coopération : remplissage du questionnaire 1 par chaque groupe(15')</p> <p>Séance 2 (4/5 mai) :</p> <p>Changement de posture : les élèves deviennent proposant : Nous re prenons l'oeuvre d'Alfred Sisley <u>Automne, Paysage de Louveciennes</u>, 1875, huile sur toile, 50 x 65 cm</p> <p>Enoncé (5 min) : Vous êtes désormais l'artiste Alfred Sisley. A partir des courts-métrages Youtube, imprégnés-vous du personnage Sisley et dressez-en un autoportrait</p> <p>Visionnage de courts-métrages sur Youtube (7 min): Alfred Sisley - La douceur de peindre (4'58) Alfred Sisley, le génie discret / Moot "L'impressionnisme" (S05-3)(de 3'54 à 5'29)</p>	<p>Définition des rôles de chaque élève par moi-même :</p> <p>Porte-parole : fait le compte-rendu oral. Appelle le professeur ;</p> <p>Secrétaire : remplit les questionnaires ;</p> <p>Animateur : responsable du temps + gère le bruit ;</p> <p>Chef d'équipe : s'assure que chacun participe + s'assure que les critères de réussite sont atteints</p> <p>Projection de l'œuvre + distribution de la reproduction A4 plastifiée</p>
<p>Temps de coopération : remplissage du questionnaire 2 par chaque groupe (15) (3ème C uniquement : après expérience, cela n'apporte pas d'élément nécessaire)</p> <p>Pratique (coopération) : Imaginer un détournement d'Automne, Paysage de Louveciennes de manière à ce que le spectateur soit de type immersif ou participatif (le type de spectateur se choisit par tirage au sort)</p>	

<p><u>Séance 3 (10/11 mai) :</u> Pratique <u>Séance 4 (17/18 mai) :</u></p> <p>Présentation des trois regards + analyse d'une œuvre à-travers ceux-ci (3ème C uniquement : cela semble trop complexe dans le temps imparti. Ce sera à réexpérimenter ultérieurement.)</p> <p>Préparation des joutes verbales : Chaque groupe se réunit pour préparer ses arguments.</p>	
<p>Classe de 3ème B :</p> <p>Joutes filmées :</p> <p>Groupe 2 (immersion) contre groupe 1 (participatif) Groupe 2 (immersion) contre groupe 4 (participatif) Groupe 3 (immersion) contre groupe 1 (participatif) Groupe 3 (immersion) contre groupe 4 (participatif)</p> <p>Groupe 1 : Ibtissam, Nina, Candela, Ilan Groupe 2 : Aliénor, Abdelmalick, Natasha, Soléane Groupe 3 : Iziane, Clara, Lucile, Mariam, Lilly Groupe 4 : Romane, Axel, Issa, Edgar</p>	<p>Joutes filmées le 31/5/22: Groupe 2 (immersion) contre groupe 1 (participatif) Groupe 2 (immersion) contre groupe 3 (participatif)</p> <p>Joutes filmées le 6/6/22: Groupe 4 Samuel... (immersion) contre groupe (participatif) Kenzie... Groupe 4 Samuel...(immersion) contre groupe (participatif) Octave...</p> <p>Groupe 2 : Léo, Oskar, Killian, Samahe Groupe 1 : Ziyad, Octave, Mathilde, Salvador Groupe 3 : Ryanna, Mikayel, Kenzie, Sacha Groupe 4 : Samuel, Nicolas, Yamina</p>
<p>Joutes verbales collaboratives</p> <p><u>Séance 5 (24/25 mai) :</u></p> <p>Joutes verbales collaboratives (suite).</p>	

Annexe 7 : questionnaires n°2

3B – G1 – Questionnaire 2 - Ro – Li - Ab		
1	Enseignante	Incitation : Vous survolez le paysage figuré sur cette peinture d'Alfred Sisley. Que voyez-vous ?
2	Enseignante	Q° 1 - Qu'avez-vous choisi comme point de vue ? Le premier :
3	Élèves	(Celui qui est en haut) C'est un point de vue du 1er plan vu d'au-dessus, plus ou moins haut.
4	Enseignante	Le deuxième :
5	Élèves	(Celui qui est en bas) C'est un point de vue du premier plan à droite pas très haut en plongeant.
6	Enseignante	Q° 2 - Pour quelles raisons ? Quels effets vouliez-vous rendre ?
7	Enseignante	À travers le premier point de vue :
8	Élèves	Un effet de distanciation des éléments du second plan vu de haut.
9	Enseignante	À travers le second point de vue :
10	Élèves	Plus de détails dû au rapprochement. Donner l'effet des arbres penchant.
11	Enseignante	Q° 3 - Imaginez, qu'à travers ces peintures, vous vouliez faire vivre au spectateur les sensations ressenties lorsque vous étiez dans la montgolfière. Imaginez que vous puissiez agrandir ces peintures, les rapetisser, modifier leur forme, mettre un cadre, les placer dans un lieu particulier... Comment allez-vous les présenter au spectateur ?
12	Élèves	On les agrandirait par 15. On présenterait nos tableaux sous une vitre de plexiglas posée au sol et les gens pourraient marcher sur le premier et il y aurait un balcon qui donnerait sur le second.

3B – G2 – Questionnaire 2 - Iz – Il – Ax - Cl		
1	Enseignante	Incitation : Vous survolez le paysage figuré sur cette peinture d'Alfred Sisley. Que voyez-vous ?
2	Enseignante	Q° 1 - Qu'avez-vous choisi comme point de vue ? Le premier :
3	Cl	Nous avons choisis un point de vue pas très haut en regardant vers le sol.
4	Enseignante	Le deuxième :
5	Cl	On a gardé le même angle de vue juste d'une hauteur plus haute.
6	Enseignante	Q° 2 - Pour quelles raisons ? Quels effets vouliez-vous rendre ?
7	Enseignante	À travers le premier point de vue :

8	Il	On a voulu représenter la forêt d'une façon plus détaillée, on a aussi reproduit des oiseaux.
9	Enseignante	À travers le second point de vue :
10	Iz	Pour montrer que d'une vue plus haute, les éléments deviennent de plus en plus petits.
11	Enseignante	Q° 3 - Imaginez, qu'à travers ces peintures, vous vouliez faire vivre au spectateur les sensations ressenties lorsque vous étiez dans la montgolfière. Imaginez que vous puissiez agrandir ces peintures, les rapetisser, modifier leur forme, mettre un cadre, les placer dans un lieu particulier... Comment allez-vous les présenter au spectateur ?
12	Ax	On fait en sorte que la toile 2 (vue de plus haut) couvre tout le sol d'une pièce avec, accrochée au plafond, une montgolfière où les gens peuvent rentrer dans la cabine et ils auront l'impression d'y être.

3B – G3 – Questionnaire 2 - Ma - Na - So		
1	Enseignante	Incitation : Vous survolez le paysage figuré sur cette peinture d'Alfred Sisley. Que voyez-vous ?
2	Enseignante	Q° 1 - Qu'avez-vous choisi comme point de vue ? Le premier :
3	Élèves	On a choisi de prendre un point de vue vraiment juste au-dessus et au début, pas trop en hauteur. On voit quelques arbres à côté de la cime de l'arbre centrale.
4	Enseignante	Le deuxième :
5	Élèves	Sur celui-ci, on est beaucoup plus en hauteur, on regarde aussi vers le sol et on voit le paysage en plus petit puisqu'on est plus en hauteur.
6	Enseignante	Q° 2 - Pour quelles raisons ? Quels effets vouliez-vous rendre ?
7	Enseignante	À travers le premier point de vue :
8	Élèves	Pour que ça soit plus compréhensif, qu'on comprenne bien ce qu'on a voulu représenter, on voulait montrer qu'on est juste au-dessus et très près de l'arbre.
9	Enseignante	À travers le second point de vue :
10	Élèves	Pour le deuxième on a voulu montrer un chemin et quelques arbres, comme si on était plus en hauteur cette fois-ci, mais toujours juste au-dessus du paysage.
11	Enseignante	Q° 3 - Imaginez, qu'à travers ces peintures, vous vouliez faire vivre au spectateur les sensations ressenties lorsque vous étiez dans la montgolfière. Imaginez que vous puissiez agrandir ces peintures, les rapetisser, modifier leur forme, mettre un cadre, les

		placer dans un lieu particulier... Comment allez-vous les présenter au spectateur ?
12	Élèves	Pour cela, on utiliserait un format plus grand. On ferait la deuxième partie en plus petit pour vraiment montrer qu'on est loin, et donc qu'on voit le paysage en beaucoup plus petit. On pourrait placer notre peinture sur un tram par exemple car ça bouge. Beaucoup de personnes le verront et ça sera grand, et avec les couleurs, on pense que ça donnera envie de regarder.

3B – G4 – Questionnaire 2 - Ni – Ca – Ed - Ev		
1	Enseignante	Incitation : Vous survolez le paysage figuré sur cette peinture d'Alfred Sisley. Que voyez-vous ?
2	Enseignante	Q° 1 - Qu'avez-vous choisi comme point de vue ? Le premier :
3	Élèves	Vue plongeante, hauteur moyenne, c'est pas flou, les détails sont apparents.
4	Enseignante	Le deuxième :
5	Élèves	Vue plongeante sur les arbres et le chemin de très près.
6	Enseignante	Q° 2 - Pour quelles raisons ? Quels effets vouliez-vous rendre ?
7	Enseignante	À travers le premier point de vue :
8	Élèves	On a représenté ce qu'on voit lorsqu'on regarde le sol depuis la montgolfière à une certaine hauteur.
9	Enseignante	À travers le second point de vue :
10	Élèves	On voulait donner l'impression qu'on tombait sur l'arbre d'où le « zoom ».
11	Enseignante	Q° 3 - Imaginez, qu'à travers ces peintures, vous vouliez faire vivre au spectateur les sensations ressenties lorsque vous étiez dans la montgolfière. Imaginez que vous puissiez agrandir ces peintures, les rapetisser, modifier leur forme, mettre un cadre, les placer dans un lieu particulier... Comment allez-vous les présenter au spectateur ?
12	Élèves	On mettrait notre œuvre à plat sur le sol comme ça, lorsqu'on la regarderait, on aurait le même point de vue que depuis la montgolfière. On mettrait aussi une nacelle pour vraiment vivre la même expérience et ressentir les mêmes sensations.

3B – G5 – Questionnaire 2 - Ib – Al - Lu		
1	Enseignante	Incitation : Vous survolez le paysage figuré sur cette peinture d'Alfred Sisley. Que voyez-vous ?
2	Enseignante	Q° 1 - Qu'avez-vous choisi comme point de vue ? Le premier :
3	Élèves	le premier point de vue d'au-dessus (vue plongeante) a été vu de haut à une certaine distance avec certains détails (environ 30 m de haut).
4	Enseignante	Le deuxième :
5	Élèves	Le second point de vue a été mis encore plus haut, (ainsi une vue plongeante) à une plus grande altitude donc avec moins de détails (environ 300 m de haut).
6	Enseignante	Q° 2 - Pour quelles raisons ? Quels effets vouliez-vous rendre ?
7	Enseignante	À travers le premier point de vue :
8	Élèves	On voulait montrer un point précis du paysage (la plaine qui se trouvait au milieu sur la peinture) comme sur une planisphère.
9	Enseignante	À travers le second point de vue :
10	Élèves	Alors, sur celui-ci, nous voulions faire un point de vue plus éloigné que le premier (plus vertigineux) et ainsi voir un paysage plus rapproché (moins détaillé) et voir un paysage un peu plus en intégralité.
11	Enseignante	Q° 3 - Imaginez, qu'à travers ces peintures, vous vouliez faire vivre au spectateur les sensations ressenties lorsque vous étiez dans la montgolfière. Imaginez que vous puissiez agrandir ces peintures, les rapetisser, modifier leur forme, mettre un cadre, les placer dans un lieu particulier... Comment allez-vous les présenter au spectateur ?
12	Élèves	Avec une explication des émotions que l'on pourrait ressentir en voyant cette œuvre car, en parlant des émotions, on pourrait donner notre point de vue pour que le spectateur puisse réfléchir au sien. On pourrait aussi les présenter en-dessous d'une plateforme et que le spectateur soit sur cette dernière pour qu'il ait la même impression de vertige que nous avons eu. On pourrait aussi présenter ces œuvres de façon numérique pour que, pendant la présentation, on puisse rapetisser et agrandir les œuvres pour donner l'impression que la montgolfière descend et monte.

3C – G2 – Questionnaire 2 - Os - Sah - Sam		
1	Enseignante	Incitation : Vous survolez le paysage figuré sur cette peinture d'Alfred Sisley. Que voyez-vous ?
2	Enseignante	Q° 1 - Qu'avez-vous choisi comme point de vue ? Le premier :
3	Élèves	C'est la verticale.
4	Enseignante	Le deuxième :
5	Élèves	C'est la diagonale, comme la peinture mais vue de plus haut.
6	Enseignante	Q° 2 - Pour quelles raisons ? Quels effets vouliez-vous rendre ?
7	Enseignante	À travers le premier point de vue :
8	Élèves	Nous l'avons fait pour avoir un point de vue radicalement différent, et pour avoir une vue d'ensemble de la peinture.
9	Enseignante	À travers le second point de vue :
10	Élèves	Pour exprimer la perspective.
11	Enseignante	Q° 3 - Imaginez, qu'à travers ces peintures, vous vouliez faire vivre au spectateur les sensations ressenties lorsque vous étiez dans la montgolfière. Imaginez que vous puissiez agrandir ces peintures, les rapetisser, modifier leur forme, mettre un cadre, les placer dans un lieu particulier... Comment allez-vous les présenter au spectateur ?
12	Élèves	La première nous allons l'agrandir et la mettre au sol sous une plaque de verre pour donner la sensation de hauteur.

3C – G3 – Questionnaire 2 – Ya – Zi - Ni		
1	Enseignante	Incitation : Vous survolez le paysage figuré sur cette peinture d'Alfred Sisley. Que voyez-vous ?
2	Enseignante	Q° 1 - Qu'avez-vous choisi comme point de vue ? Le premier :
3	Élèves	Pour le premier, nous avons choisi un point de vue de haute altitude.
4	Enseignante	Le deuxième :
5	Élèves	Pour le deuxième, nous avons choisi un point de vue en hauteur mais de plus basse altitude.
6	Enseignante	Q° 2 - Pour quelles raisons ? Quels effets vouliez-vous rendre ?
7	Enseignante	À travers le premier point de vue :
8	Élèves	Pour le premier, nous voulons rendre un peu un effet de vertige ou celui qui serait dans la montgolfière aurait un sentiment de tout pouvoir voir.
9	Enseignante	À travers le second point de vue :

10	Élèves	À travers le second point de vue, nous voulions donner un effet de proximité par rapport à ceux qui sont dans la montgolfière et les arbres.
11	Enseignante	Q° 3 - Imaginez, qu'à travers ces peintures, vous vouliez faire vivre au spectateur les sensations ressenties lorsque vous étiez dans la montgolfière. Imaginez que vous puissiez agrandir ces peintures, les rapetisser, modifier leur forme, mettre un cadre, les placer dans un lieu particulier... Comment allez-vous les présenter au spectateur ?
12	Élèves	Nous allons agrandir ces peintures et les mettre sur le sol (bien fixées). Au-dessus de ces peintures, nous allons placer des montgolfières (accrochées, suspendues au mur). Les spectateurs pourront ainsi monter dans ces montgolfières et y ressentir les effets voulus ; Mais aussi rajouter des ventilateurs au plafond qui immergeront le spectateur dans la scène. La luminosité sera aussi adaptée pour rendre plus réaliste le tout.

Annexe 8	Recueil de données 3B/GC (questionnaire 2 + productions plastiques)	
Réfèrent artistique : Alfred SISLEY Automne, Paysage de Louveciennes, 1875, huile sur toile, 50 x 65 cm		
	Point de vue en tant que recevant :	
3B G1 PV1 Ro, Li, Ab		Selon l'enseignante : 90° Selon l'enseignante : 600/700 m
Productions plastiques	Angle	Hauteur
	Point de vue	Justification
	Point de vue en tant que proposant :	1er : spectateur-sujet (ou spect'acteur) dans un environnement (interaction) 2ème : spectateur-regardeur (contemplation)
	Point de vue	Justification
	Point de vue en tant que recevant :	On les agrandirait par 15. On présenterait nos tableaux sous une vitre de plexiglas posée au sol

<p>38 G1 PV2 Ro. Li. Ab</p>		<p>Selon l'enseignante : 70°</p>	<p>Selon l'enseignante : 200/250 m</p>	<p>Point de vue du premier plan à droite pas très haut en plongeant.</p>	<p>Plus de détails dû au rapprochement. Donner l'effet des arbres penchant.</p>	<p>Les gens pourraient marcher sur le premier et il y aurait un balcon qui donnerait sur le second.</p>
---------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------	------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		Point de vue en tant que proposant :					Point de vue en tant que recevant :
	Productions plastiques	Angle	Hauteur	Point de vue	Justification	Spctateur-sujet en immersion dans un environnement (interaction)	
3B G2 PV1 Iz, II, Ax, Cl		Selon fenseignante : 80°	Selon fenseignante : 400 m	Point de vue pas très haut en regardant vers le sol.	On a voulu représenter la forêt d'une façon plus détaillée, on a aussi reproduit des oiseaux.	On fait en sorte que la toile 2 (vue de plus haut) couvre tout le sol d'une pièce avec, accrochée au plafond, une montgolfière où les gens peuvent rentrer dans la cabine et ils auront l'impression d'y être.	
3B G2 PV2 Iz, II, Ax, Cl		Selon fenseignante : 90°	Selon fenseignante : 1000 m	Le même angle de vue juste d'une hauteur plus haute.	Pour montrer que d'une vue plus haute, les éléments deviennent de plus en plus petits.		

	Productions plastiques	Point de vue en tant que proposant :			Justification	Point de vue en tant que recevant :
		Angle	Hauteur	Point de vue		
3B G3 PV1 Ma, Na, So		Selon l'enseignante : 90°	Selon l'enseignante : 300 m	Point de vue vraiment juste au-dessus et au début, pas trop en hauteur. On voit quelques arbres à côté de la cime de l'arbre centrale.	Pour que ça soit plus compréhensif, qu'on comprenne bien ce qu'on a voulu représenter, on voulait montrer qu'on est juste au-dessus et très près de l'arbre. On a voulu montrer un chemin et quelques arbres, comme si on était plus en hauteur cette fois-ci, mais toujours juste au-dessus du paysage.	Point de vue en tant que recevant : Spectateur-regardeur (contemplation) On utiliserait un format plus grand. On ferait la deuxième partie en plus petit pour vraiment montrer qu'on est loin, et donc qu'on voit le paysage en beaucoup plus petit. On pourrait placer notre peinture sur un tram par exemple car ça bouge. Beaucoup de personnes le verront et ça sera grand, et avec les couleurs, on pense que ça donnera envie de regarder.
3B G3 PV2 Ma, Na, So		Selon l'enseignante : 90°	Selon l'enseignante : 600 m	Sur celui-ci, on est beaucoup plus en hauteur, on regarde aussi vers le sol et on voit le paysage en plus petit puisqu'on est plus en hauteur.		

Point de vue en tant que proposant :						Point de vue en tant que recevant :
	Productions plastiques	Angle	Hauteur	Point de vue	Justification	
3B G4 PV1 Ni, Ca, Ed, Ev		Selon l'enseignante : 90°	Selon l'enseignante : 400 m	Vue plongeante, hauteur moyenne, c'est pas flou, les détails sont apparents.	On a représenté ce qu'on voit lorsqu'on regarde le sol depuis la montgolfière à une certaine hauteur.	Spectateur-sujet (à la fois sujet et objet de perception) en immersion dans un environnement (interaction) On mettrait notre oeuvre à plat sur le sol comme ça lorsqu'on la regarderait, on aurait le même point de vue que depuis la montgolfière. On mettrait aussi une nacelle pour
3B G4 PV2 Ni, Ca, Ed, Ev		Selon l'enseignante : 90°	Selon l'enseignante : 600 m	Vue plongeante sur les arbres et le chemin de très près.	On voulait donner l'impression qu'on tombait sur l'arbre d'où le « zoom ».	vraiment vivre la même expérience et ressentir les mêmes sensations.

Point de vue en tant que proposant :		Point de vue en tant que recevant :			
Productions plastiques	Angle	Hauteur	Point de vue	Justification	1 Spectateur-regardeur (contemplation) 2 Spectateur-sujet (interaction) 3 Spectateur connecté(participation)
3B G5 PV1 Ib, Al, Lu	<p>90°</p> <p>l'enseignant :</p>	<p>30 m</p> <p>l'enseignant :</p> <p>100 m</p>	<p>Au-dessus (vue plongeante) a été vu de haut à une certaine distance avec certains détails (environ 30 m de haut).</p>	<p>On voulait montrer un point précis du paysage (la plaine qui se trouvait au milieu sur la peinture) comme sur une planisphère.</p>	<p>1 Avec une explication des émotions que l'on pourrait ressentir en voyant cette œuvre car, en parlant des émotions, on pourrait donner notre point de vue pour que le spectateur puisse réfléchir au sien.</p> <p>2 On pourrait aussi les présenter en-dessous d'une plateforme et que le spectateur soit sur cette dernière pour qu'il ait la même impression de vertige que nous avons eu.</p> <p>3 - On pourrait aussi présenter ces œuvres de façon numérique pour que, pendant la</p>
3B G5 PV2 Ib, Al, Lu	<p>80°</p> <p>l'enseignant :</p>	<p>300 m</p> <p>l'enseignant :</p> <p>300/400 m</p>	<p>Point de vue a été mis encore plus haut, (ainsi une vue plongeante) à une plus grande altitude donc avec moins de détails (environ 300 m de haut).</p>	<p>Nous voulions faire un point de vue plus éloigné que le premier (plus vertigineux) et ainsi voir un paysage plus rapproché (moins détaillé) et voir un paysage un peu plus en intégralité.</p>	

présentation, on puisse repetisser et agrandir les œuvres pour donner l'impression que la montagne descend et monte.							
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Point de vue en tant que proposant :						Point de vue en tant que recevant :
	Productions plastiques	Angle	Hauteur	Point de vue	Justification	
3C G1 PV1 Ke, Sac, Oc		Selon fenseignante : 90°	Selon fenseignante : 700 m	Point de vue « plongée ».	Pour les deux points de vue, nous avons choisit un point de vue en mode plongée pour mettre en valeur les différences.	Spctateur-regardeur (contemplation) Pour les montrer aux gens, nous avons pensé à les exposer par terre. Les spectateurs seraient debout sur une plate- forme en verre, comme ça ils auraient la vue que nous avons.
3C G1 PV2 Ke, Sac, Oc		Selon fenseignante : 90°	Selon fenseignante : 800 m	Un point de vue plongée mais « un peu plus haut »	Des couleurs.	

	Productions plastiques	Point de vue en tant que proposant :			Point de vue en tant que recevant :	
		Angle	Hauteur	Point de vue		
3C G2 PV1 Os, Sah, Sam, Ho		Selon l'enseignante : 90°	Selon l'enseignante : 100 m	La verticale.	<p>Justification</p> <p>Nous l'avons fait pour avoir un point de vue radicalement différent et pour avoir une vue d'ensemble de la peinture.</p>	<p>Point de vue en tant que recevant :</p> <p>Sp spectateur-regardeur (contemplation)</p> <p>La première nous allons l'agrandir et la mettre au sol sous une plaque de verre pour donner la sensation de hauteur</p>
3C G2 PV2 Os, Sah, Sam, Ho		Selon l'enseignante : 20°	Selon l'enseignante : 50/100 m	La diagonale, comme la peinture mais vue de plus haut.	<p>Justification</p> <p>Pour exprimer la perspective.</p>	

Point de vue en tant que proposant :						Point de vue en tant que recevant :
	Productions plastiques	Angle	Hauteur	Point de vue	Justification	Point de vue en tant que recevant :
3C G3 PV1 Ya, Zi, Ni		Selon l'enseignante : 90°	Selon l'enseignante : 250 m	Un point de vue de haute altitude.	Nous voulons rendre un peu un effet de vertige ou celui qui serait dans la montagne aurait un sentiment de tout pouvoir voir.	Sp spectateur-sujet en immersion dans un environnement (interaction) Nous allons agrandir ces peintures et les mettre sur le sol (bien fixées). Au-dessus de ces peintures, nous allons placer des Montgolfières (accrochées, suspendues au mur).
3C G3 PV2 Ya, Zi, Ni		Selon l'enseignante : 90°	Selon l'enseignante : 30/40 m	Un point de vue en hauteur mais de plus basse altitude.	Nous voulions donner un effet de proximité par rapport à ceux qui sont dans la montagne et les arbres.	Les spectateurs pourront ainsi monter dans ces montgolfières et y ressentir les effets voulus ; mais aussi rajouter des ventilateurs au plafond qui immergeront le spectateur dans la scène. La luminosité sera aussi adaptée pour rendre plus réaliste le tout.

		Point de vue en tant que proposant :				Point de vue en tant que recevant :	
	Productions plastiques	Angle	Hauteur	Point de vue	Justification	Spectateur-regardeur (contemplation)	
3C G4 PV1 Ry, M _i , Lé		Selon l'enseignante : 90°	Selon l'enseignante : 600 m	Une vue de dessus	Nous avons choisi de le faire en hauteur pour qu'on puisse voir à quoi ressemble la vue depuis la montagne et que cela fasse l'effet d'être en altitude.	On a agrandi le dessin avec autour du papier mâché et on le place par terre.	
3C G4 PV2 Ry, M _i , Lé		Selon l'enseignante : 10°	Selon les élèves : 5/10 mètres Selon l'enseignante : 15/20 m	Le peindre en diagonale à 5/10 mètres de hauteur.	Nous avons aussi choisi de faire en diagonale pour montrer l'effet du vent sur les arbres et pour faire semblant qu'on est sur la scène (les cheveux au vent).		

		Point de vue en tant que proposant :			Point de vue en tant que recevant :	
	Productions plastiques	Angle	Hauteur	Point de vue	Justification	Point de vue en tant que recevant :
3C G5 PV1 Sal, Ma, Ki		Selon l'enseignante : 45°	Selon l'enseignante : 250/300 m	C'est la vue parallèle à la surface de la terre mais plus haut du sol (partie supérieure du tableau).	On voulait faire quelque chose d'assez précis, en reproduisant les couleurs, les gestes des nuages, feuilles... Et quelques oiseaux de près.	Spectateur-sujet (à la fois sujet et objet de perception) en immersion dans un environnement (interaction) Nous le mettrons dans une salle avec le bruit de la montgolfière, une ventilation et un soufflé d'air léger. Aussi, un vidéoprojecteur qui projetterait des images sur le sol pour créer le vertige. Ce serait bien aussi de les faire très grandes (taille réelle). Tout ça mettrait dans les conditions.
3C G5 PV2 Sa, Ma, Ki		Selon l'enseignante : 90°	Selon l'enseignante : 300/400 m	C'est la vue à haute altitude du sol, mais en regardant le sol verticalement (vu en pleine plongée).	On a essayé de reproduire quelque chose de plus flou, car l'altitude est haute et la plongée totale le fait.	

Annexe 9

Problématiser la notion de point de vue en Arts Plastiques au collège
en alternant la posture de proposant et de recevant.

Problématique :
En quoi se positionner comme recevant permet-il de problématiser
le point de vue du proposant ?

Objectifs des séquences : les élèves apprennent à :
se questionner sur la notion de point de vue et ce que cela induit (plastiquement)
concernant leur posture ;
conscientiser le fait que l'on ne peut être proposant sans penser la place du recevant ;
prendre le temps de développer une intention réfléchie et être capable de l'expliciter.

Les questions de recherche	Les données qui leur sont associées	Outils d'analyse	Les indicateurs pour produire les analyse /interprétations
QR1 – De quelle manière les élèves s'approprient-ils plastiquement la notion de « point de vue » dans leurs productions ?	S1 : productions plastiques	Tableau synthétique enseignant	Angle et hauteur
	S1 : synthèses verbales (dictaphone + caméra vidéo)	Schématisation de Grize	notions et vocabulaire plastiques : le flou, la couleur, l'échelle...
	S2 : productions plastiques	Synthèse enseignant	
	S2 : questionnaires qui se rapportent aux productions	- Synthèse enseignant - Réseau sémantique (graphe destiné à la représentation des connaissances)	
QR2 – Quelle activité réflexive les élèves ont-ils à propos de leur production et sur le "point de vue" qu'ils ont adopté dans celle-ci ?	S1 : questionnaires n°1 (analyse Sisley)	Réseau sémantique	
	S1 : synthèses verbales (dictaphone + caméra vidéo)	Schématisation de Grize	Progression de l'analyse s'appuyant sur le vocabulaire d'Arts Plastiques
	S2 : questionnaires courts-métrages (les 2 plus probants par classe)	Réseaux sémantiques (pour chaque question) ??	- Vocabulaire/notions d'A.P. - Déduction/Argumentation
	S2 : productions	Synthèse enseignant	

	plastiques		
	S2 : joutes verbales (dictaphone + caméra vidéo)	- losange de problématisation - macrostructure - construction d'un processus d'apprentissage, (défini à partir du losange de problématisation, appliqué à la macrostructure)	- Vocabulaire/notions d'A.P. - Progression de l'analyse
	S2 : questionnaires liés aux productions plastiques	- Synthèse enseignant - Réseau sémantique	

Nota – Il était prévu, en premier lieu, d'extraire des données dans les deux séquences réalisées. Les groupes ayant été reconstitués dans la seconde séquence afin d'utiliser la coopération comme outil, les données de la séquence 1 n'ont finalement pas été analysées.

Annexe 10 : retranscription d'interactions langagières durant la séquence 1

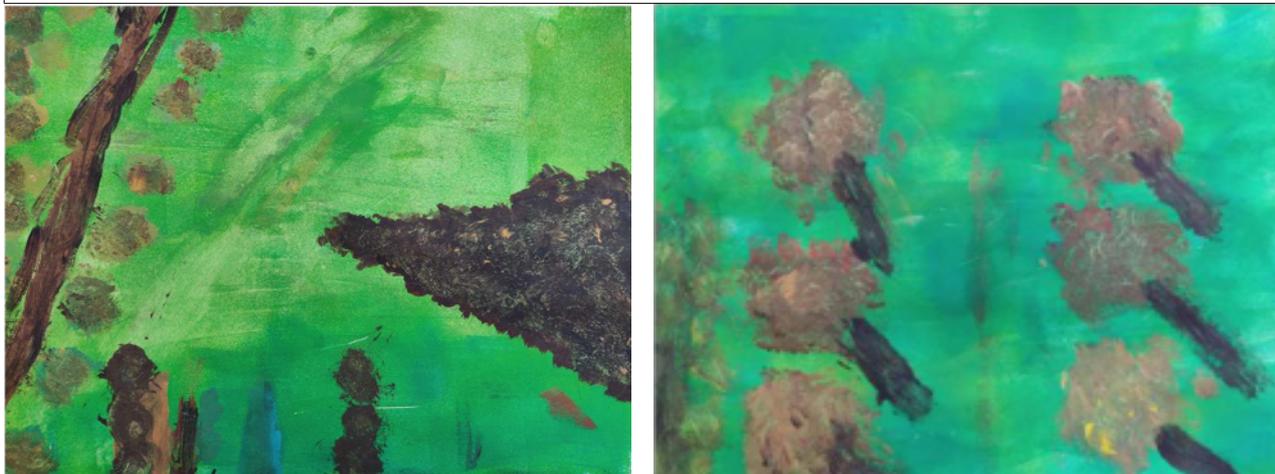
3B – questionnaire n°2 – interactions verbales Groupe 1 - Ro – Li - Ab retranscription dictaphone 8'51-15'47 (Extrait d'un corpus de 27'37)			
1	8'51	Ro	C'est à cause de toi.
2		Ab	Comment ça, c'est à cause de moi ?
3		Li	Bon, je ne veux pas dire mais on fait de quel côté ?
4		Ro	Oui j'avoue, le plus haut, c'est le meilleur.
5		Li	Ouais.
6	9'18	Ro	Mais la prof, elle écrit bien au tableau, regarde nos prénoms comme ils sont beaux.
7		Li	Attends. Bon qu'est-ce qu'on a à écrire ? Qu'avez-vous choisi comme point de vue ?
8		Ro	Le premier en haut piquant l'un sur l'autre,
9		Li	En haut piquant. Alors elle va te dire euh... Mais là, vraiment
10		Ro	Mais quand tu dis que tu piques du nez, genre tu piques donc en haut piquant
11	10'03	Ab	Au-dessus du premier dessin, il y a le 3eme plan. Tu as une vue plongeante
12		Li	Ben non
13		Ro	On n'est pas hyper productifs. Oui ben comme ça.
14	10'10	Ab	Ouais je sais pas.
15		Ro	On se dit que c'est à cause de toi.
16	10'20	Ab	Non mais c'est toi qui a proposé tes idées, tu vois. Donc on a juste appliqué tes idées.
17		Li	Là, il y a la grosse tâche que j'ai fait.
18	10'29	Ro	Oh non, vous avez passez 20 minutes à faire différents verts et quand je l'ai proposé , vous m'avez dit oui , donc là vous me demandez ce que je veux faire après.
19	10'38	Li	Non, mais par contre, on est d'accord, ma forêt est genre un peu mieux
20		Ro	C'est moi qui ai fait les troncs
21	10'47	Li	Grosse mytho, c'est moi

22		Ro	Oui mais c'est moi qui les ai mis sur le côté pour que ça fonctionne
23		Li	Tu as dit l'idée, mais c'est moi qui l'ai fait. Tu es une grosse menteuse. Et je les ai fait avec quoi ? Vas-y, je les aurais fait comment ?
24	11'03	Ro	Avec des pinceaux, je t'avais passer les pinceaux. Et après tu l'as fait à la roulette
25		Li	Non non non. Ça c'est le premier plan, tu as le 4eme
26		Ab	Ben du coup, au-dessus du premier plan
27		Li	Non justement là, on est au deuxième plan
28		Ab	Non vu qu'on voit aussi un bout du troisième plan,
29		Li	Bah oui
30		Ab	Au-dessus du 1er ; Du 2e
31		Li	Bah non le deuxième, c'est ça
32		Ro	Non, nous on a pris que ça
33		Li	Mais il y a pas les arbres
3		Ro	Mais on a pris que ça
35		Li	Vous cachez notre œuvre
36		Ab	Du coup, on était au-dessus du 2e et 3e plan
37		Li	Madame vous voulez pas remettre nos œuvres. Ca nous aide.
38	11'41	Ro	Madame, on voit plus nos œuvres
39		Ab	Madame, est-ce que vous pouvez remettre nos œuvres s'il vous plaît ?
40		Li	Bah pourquoi vous nous le donnez pas plutôt, parce que je trouve ça plus pratique.
41		Enseignant e	Parce qu'il n'y en a pas assez. Je voulais vous projeter ceci.
42	12'11	Li	Ah, d'accord. Si, regarde. C'est le second plan parce que tu as réalisé ça ça et ça
43		Ab	Oui c'est le second et le troisième plan.
44		Li	Même si c'est pas trop parce que, normalement, (inaudible)
45		Ro	(inaudible)
46	12'25	Li	Donc voilà, second plan

47		Ab	Au-dessus du deuxième, il y a le troisième plan parce que l'on voit ça aussi là
48		Li	Non là je vois pas. Non, là, c'est ça qu'on voit là.
49		Ab	Bon d'accord, là au-dessus du tableau, au-dessus du deuxième plan du tableau.
50		Ro	Un point de vue assez haut piquant
51	12'46	Li	On peut pas dire ça
52		Ro	Mais si, c'est comme quand tu vois le piquant de la montagne et ben c'est la même chose
53		Ab	Mais pourquoi tu veux introduire le mot piquant ?
54		Ro	Mais parce ce que tu le vois comme ça
55		Li	Bah oui mais il y a pas besoin de dire piquant
56		Ro	Ben d'en haut, ça peut être d'en haut comme ça parce que le deuxième, le deuxième c'est d'en haut
57		Li	Oui mais dans ce cas tu dis au-dessus, pas piquant audessus
58		Ro	Si tu veux.
59		Li	Ouais bah ok oui.. Non ben c'est pas ça que je voulais dire, c'est au-dessus
60		Ro	Ouais bah OK. Tu vois quand je te dis que tu sers vraiment à rien.
61		Ab	Mais j'écoute j'écoute.
62	13'44	Ro	Incroyable . bon on arrête de chahuter. Je t'aime bien.
63		Ab	Merci.
64		Ro	Quand tu lis le texte, on comprend jamais rien
65		Ab	Normal, je parle pas très fort.
66		Ro	Alors pourquoi tu parles pas trop fort si tu sais que tu parles pas trop fort ?
67		Ab	Ben pour avoir des points de participation. Parce qu'au premier trimestre j'ai eu un 20 de participation.
68		Ro	Ah ouais j'ai eu 15. Et toi ?

69		Li	(elle écrit :) « 2e ». (puis répond :) moi j'ai eu un 20.
70		Ro	Elle participe jamais
71		Li	Moi ?!
72		Ab	Pas beaucoup
73		Li	Moi ? je participe !
74		Ab	Quoi ? Mais tu participes jamais ! Comment tu as pu avoir 15, Ro ?
75		Ro	Parce que moi je ne lève pas la main. En fait, je parle
76		Li	Moi j'ai parlé hein
77	14'47	Ab	Ouais toi aussi. J'ai jamais entendu Ro je crois.
78		Li	Ah bah voilà
79		Ab	Oui vraiment
80		Ro	En même temps si tu entends avec tes oreilles comme tu parles, tu m'étonnes que tu ne m'aies pas entendu
81	15'00	Ab	Attends j'essaie de réfléchir.
82	15'05	Li	Donc le point de vue du 2e plan... vue de au-dessus
83		Ab	Ro, c'est quoi ta moyenne d'histoire au premier trimestre ?
84		Li	Position... Au-dessus...
85		Ab	Combien ?
86		Ro	Je sais pas
87		Li	On peut dire...
88		Ro	J'ai regardé que hier
89		Ab	Que hier ? Tu es en retard. Tu as un bon bulletin ?
90		Ro	Ouais on a dit que je participais bien.
91		Li	Là c'est à combien de hauteur, c'est pas très haut là ?
92		Ro	Si, c'est haut
93		Ab	Pour le 2ème, pas trop.
94	15'44	Ro	Regarde la taille des arbres, c'est haut comparé au deuxième

3B – synthèse orale par groupe suite au questionnaire n°2
Groupe 1 – Li
retranscription dictaphone 27'33-29'32



Le premier, c'est celui qui est en haut. Donc on parle du tableau, donc on parle d'en haut. Il y a un point de vue du deuxième plan par rapport à la peinture de base. Et on est audessus donc plutôt haut, et on peut voir un dessin quand on distingue un peu les formes. Pour le deuxième, c'est un point de vue du premier plan, mais plutôt de la droite et pareil, c'est pas très haut et c'est plutôt sur le côté et plongeant en fait, donc on n'est pas très haut. On est par là si on regarde d'un point de vue plongeant ; Donc on voulait rendre, pour le premier, un effet de distinction des éléments du second plan vue de haut et pour le second, on voulait plus détailler, du rapprochement et donner l'effet des arbres qui penchent un peu ; Et si on voulait présenter notre œuvre, pour la première, on l'agrandirait un maximum et on mettrait une vitre de plexiglas dessus, et pour la deuxième, on la mettrait au sol. Mais, pareil, on la protégerait. En fait, il y aurait un balcon plutôt placé dans un point de vue assez plongeant et comme ça des gens pourraient se rendre compte de la vision.

Annexe 12

Croisement des attributs (ou caractéristiques) « point de vue »/ « spectateur en immersion »/« spectateur participatif ».

Élaboration des caractères incontournables de chaque type d'œuvre.

Progressivité de ces caractères permettant l'aboutissement de ces types d'œuvres.

Codage :

	Indicateurs permanents/commons
	indicateurs appartenant au même registre sans être pour autant commons

Les différentes étapes du processus	Point de vue	Spectateur en immersion	Spectateur participatif	Croisements
ETAPE 1	L'artiste élabore un projet in situ dans lequel la notion de point de vue (du spectateur) est questionnée.	La place du recevant est questionnée dès la première étape du projet. Le spectateur est placé au cœur du récit.	La place du recevant est questionnée dès la première étape du projet. La participation du public appartient au processus de création.	Indicateurs commons : Dans les trois cas, la place du spectateur est centrale dès l'étape 1.
ETAPE 2	Le lieu de l'œuvre est déterminé. Espace sensible et espace de présentation peuvent être identiques.	Le spectateur est englobé physiquement dans l'œuvre. L'immersion est partielle ou totale : l'espace de l'œuvre et l'espace du spectateur sont identiques.	L'espace de l'œuvre et l'espace du spectateur ne forment qu'un : la participation implique l'immersion du spectateur dans l'œuvre.	De manière générique tout comme pour les spectateurs en immersion/ participatif, l'étape 2 permet de déterminer le lieu de l'œuvre. Espace de présentation (soit l'espace de l'œuvre) et espace

				sensible (espace où se tient le spectateur) sont identiques concernant l'immersion et la participation : le spectateur est immergé partiellement ou totalement dans l'œuvre.
ETAPE 3	Le(s) point(s) de vue du spectateur est déterminé de manière précise vis-à-vis de l'œuvre. Ses déplacements sont pensés.	L' œuvre est immersive : englobant le spectateur, elle implique généralement d'être monumentale et de donner à vivre une expérience bouleversant le rapport au temps et au lieu.	Le spectateur permet à l'œuvre d'exister. La participation du public fait que l'œuvre se réalise : sans celle-ci, l'œuvre n'a pas véritablement d'existence.	Les indicateurs, à l'étape 3 du processus de problématisation, sont spécifiques à chacun.
ETAPE 4	La mise en scène de l'œuvre (sous forme de dispositif, environnement...) implique une place spécifique pour le spectateur.	Le spectateur déambule au sein de l' œuvre : ainsi, a-t-il le choix parmi une multitude de points de vue.	Collaboration dynamique entre l'artiste, le public et l'environnement à travers différentes formes artistiques telles que situation, dispositif, événement, performance.	Dans chaque cas, la mise en scène est questionnée. Les indicateurs sont différents concernant le spectateur participatif. Ils sont liés entre « point de vue » et « spectateur en immersion » : dans les deux cas, la mise en scène/le rapport à l'espace induisent un ou des points de vue spécifiques au spectateur.
ETAPE 5	Réalisation : création physique de l'œuvre in situ.	L' œuvre en immersion, fondée sur le développement des sens du spectateur,	La collaboration artiste/spectateur peut aboutir à de nouvelles formes artistiques.	Spectateur en immersion et spectateur participatif ont des indicateurs

		lui permet de vivre une expérience singulière au sein d'un environnement étranger.	De nouveaux rapports au Monde (convivialité, hospitalité, réciprocité) se développent.	appartenant au même registre : dans les deux cas, le spectateur vit une expérience artistique singulière impliquant des découvertes et un changement personnel.
--	--	------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

SYNTHESE :

Seules, les étapes 1 et 2, dans lesquelles s'élaborent les prémices du projet, possèdent des indicateurs permanents pouvant faire office de nécessités :

- le spectateur a, à chaque fois, un rôle prépondérant ;
- espace de présentation (espace de l'œuvre) et espace sensible (espace du spectateur) sont généralement identiques.

Plus nous avançons dans le processus de problématisation – dans le sens où ce qu'est l'œuvre se complexifie dans son questionnement – moins les indicateurs sont communs. Ils peuvent, cependant, dans certains cas appartenir au même registre.

Ainsi, à l'étape 4 : les indicateurs « point de vue » et « spectateur en immersion », la construction de l'espace induit le choix d'un ou de plusieurs points de vue concernant le spectateur.

L'étape 5, quant à elle, montre que « spectateur en immersion » et « spectateur participatif » ont comme indicateurs de même registre, le fait que le spectateur vit une expérience artistique singulière le marquant, voire le modifiant.

Annexe 13 : Autorisation de prises de son et d'image

Classe de 3ème B

Autorisation de prises de son et d'image

Madame, Monsieur,

Préparant un Master MEEF 2 EEA (Master en sciences de l'éducation spécialisé en didactique), j'ai besoin, dans ce contexte, de filmer et d'enregistrer vocalement plusieurs séances.

J'ai choisit trois classes pour ce projet (les classes de 3ème B, 3ème C et 4ème B).

Je prévois de **filmer deux à trois séances jusqu'aux vacances de Noël**. Si ces données n'étaient pas fonctionnelles (problème de matériel), je refilmerais deux à trois séances durant le second semestre.

Ces enregistrements ne sont destinés qu'à moi-même et me serviront à travailler mon mémoire. **En aucun cas, d'autres personnes ne verront ces enregistrements. Ils n'apparaîtront jamais sur internet. Aucun nom/prénom ne sera cité.** Je prévois d'effacer ces données dès ma soutenance réalisée.

Je peux vous donner de plus amples informations si vous le souhaitez, par le biais de Pronote.

J'espère que vous m'accorderez votre confiance pour ce projet,

Vous remerciant, par avance, de bien vouloir signer l'autorisation ci-après :

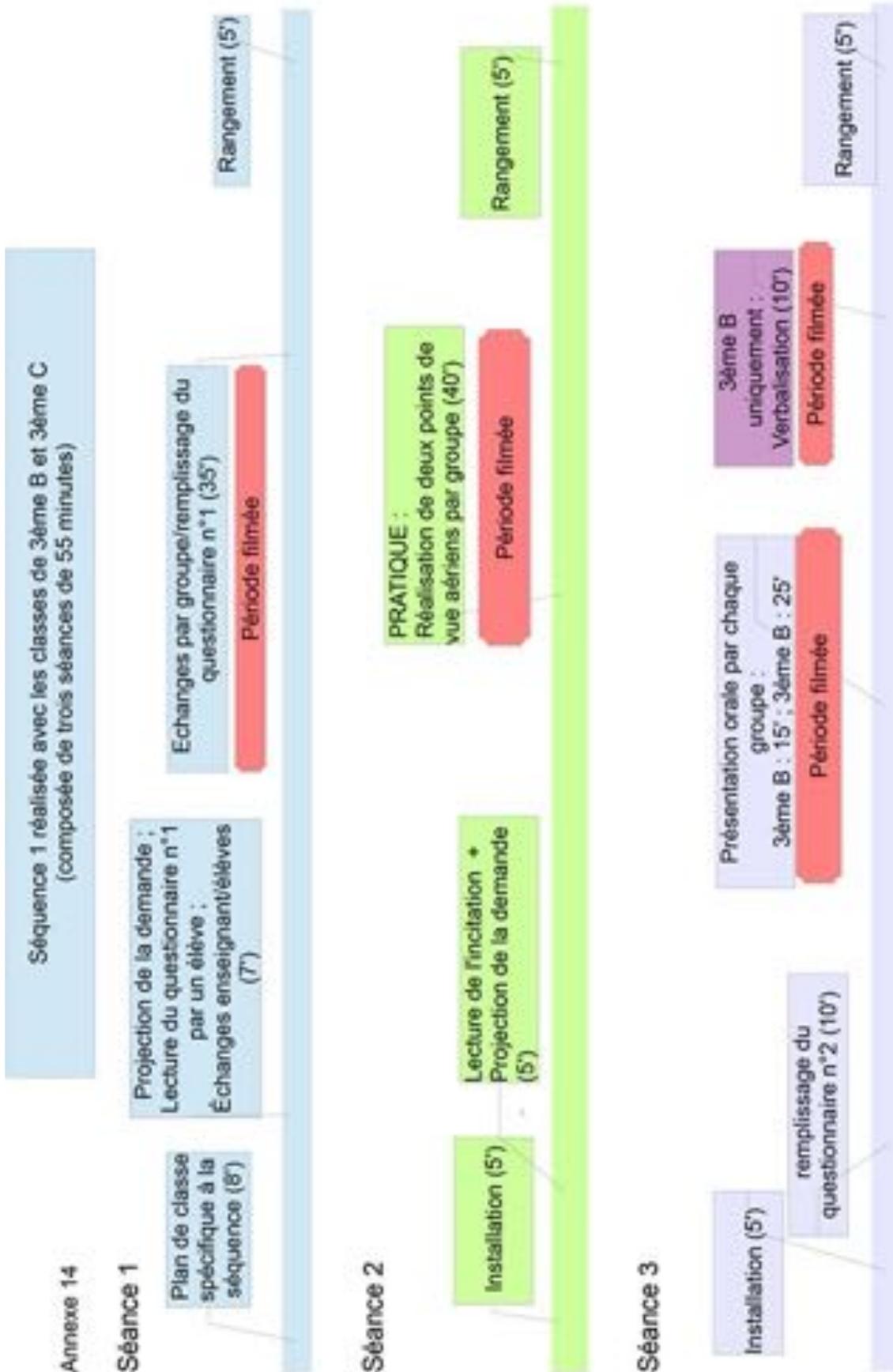
Bien cordialement,
Mde Debeire Tomasi

COUPON A RENDRE IMPERATIVEMENT POUR LE 17 NOVEMBRE 2021 (QUELLE QUE SOIT LA REPONSE).

Je soussigné, Mde/Mr , parent de l'élève
..... (classe de 3ème B) autorise/n'autorise pas Mde Debeire
Tomasi à enregistrer (image + voix) mon enfant dans le cadre de son master.

J'ai bien noté que seule, Madame Debeire Tomasi n'aura accès à ces documents, que ceux-ci n'apparaîtront jamais sur internet et qu'ils seront effacés courant 2022.

Signature(s) parentale(s) :

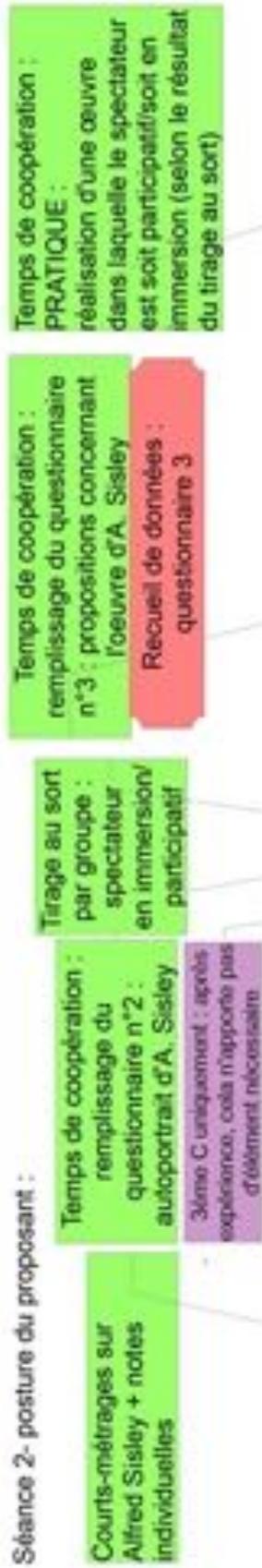


Annexe 15

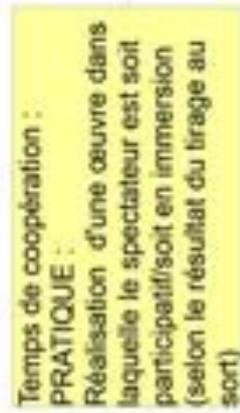
Séance 1- posture du recevant :

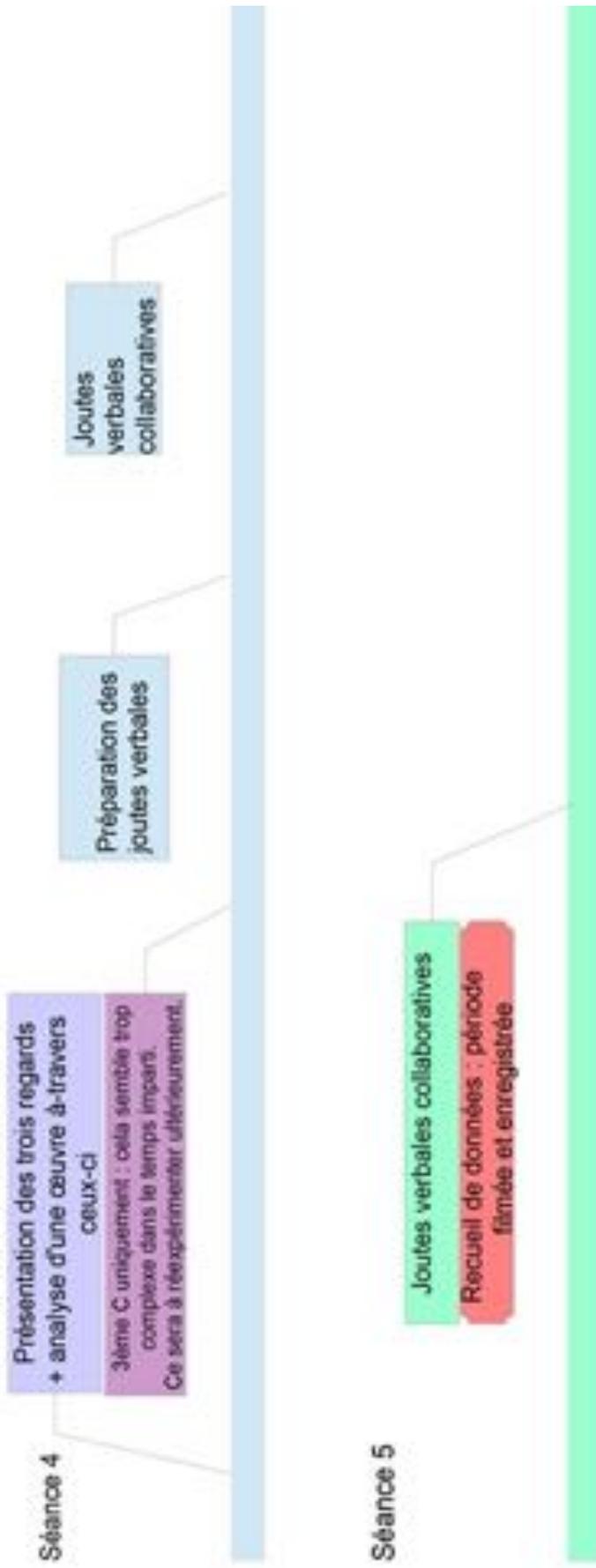


Séance 2- posture du proposant :



Séance 3- posture du proposant :





Il aurait pu être intéressant d'enregistrer et de filmer les temps collectifs de remplissage de questionnaires afin de pouvoir retranscrire les interactions verbales. Cependant, l'expérience de la séquence 2 a démontré que les données étaient inexploitable, les retranscriptions étant inaudibles.

Annexe 16 : étude de cas n°1 QR1 : questionnaire n°2 – présentation de leur projet plastique par les élèves

Expliquez votre projet plastique.

Décrivez votre œuvre. Le spectateur est-il en immersion ou participatif ? Détaillez le plus possible votre projet en utilisant du vocabulaire plastique si possible.

Le spectateur est participatif. C'est une maquette avec un plateau en carton. Le plateau en disque est vert. Dessus sont posés des arbres en papier que l'on peut déplacer. Le spectateur peut donc les déplacer là où il le souhaite. Les matériaux utilisés : les cartons et papier cartonné et de la peinture. On a collé verticalement autour du disque, l'œuvre de Sisley. Nous allons faire un nuage de coton que l'on accrochera au-dessus de l'œuvre.

Annexe 17 : étude de cas n°1 QR2 : questionnaire n°1 (références artistiques)

Codage :

Argument se référant aux attributs de l'œuvre en immersion ou participative

Noms prénoms classe n° de groupe : 3BG1 – Ca (animatrice), Ni (porte-parole), Ib (chef d'équipe), Il (secrétaire)

Questionnaire 1

Le spectateur a-t-il à chaque fois le même rôle ? Indiquez quel est le type de spectateur (« recevant ») dans chaque court-métrage. Développez et argumentez votre réponse (en quoi estimez-vous qu'il s'agit de ce type de spectateur ? Quels sont les indices qui vous font dire cela?). Pensez à utiliser le vocabulaire plastique.

Miguel CHEVALIER *Flower Power 2017 Aarhus (Denmark)(4'10)* :

Le spectateur est en immersion car il marche sur l'œuvre. Ce sont des animations de fleurs qui sont vidéoprojetées sur le sol avec de la musique en fond. L'espace de l'œuvre devient l'espace du spectateur.

Katharina Grosse: *Rockaway | HISTOIRES D'ARTISTE (5'15)*

Le spectateur est en immersion car il peut rentrer dans la maison. C'est une maison peinte en rouge orangé/blanc avec un pistolet à compression. L'intérieur de la maison est aussi peinte.

ADA by **Karina Smigla Bobinski** (0'52)

Le spectateur est en interaction avec l'œuvre. C'est donc une œuvre participative. C'est une grande balle avec des fusains de charbon en pic accrochés dessus. La balle est dans une salle blanche et les spectateurs poussent la balle pour faire des traits et du son sur les murs.

Refik Anadol "**MACHINE MEMOIRS: SPACE**" Teaser (1')

Le spectateur est en immersion. Ce sont de grands écrans sur les murs et le sol qui projette des couleurs en dégradé avec du son en fond.

Visite de l'exposition "**Yan Pei-Ming** - Au nom du père"(2'05)

Le spectateur est **regardeur** car ce sont ce sont des tableaux (portraits et scènes) en noir et blanc. Il utilise le noir et blanc comme couleur en référence aux disparitions comme celle de sa mère car ce sont des événements tragiques.

Chiharu Shiota Le voyage de Chiharu Shiota à la Vieille Charité 2014 (1'56)

Le spectateur est en **immersion** car il peut marcher dans un chemin tracé entre les 266 km de fils noirs entremêlés. Dans cette œuvre des robes blanches sont accrochées aux fils.

Chiharu Shiota, la carte blanche tentaculaire au Musée Guimet - Vidéo YouTube Paris(1'51)

Le spectateur est **regardeur**. Ce sont des éléments du mobilier et de tous les jours en petit qui sont accrochés à des fils rouges. C'est une œuvre poétique car elle représente la non possibilité de bouger comme avec les confinements.

Annexe 18 : étude de cas n°1 QR2 : moment réflexif organisé par l'enseignante afin de préparer les joutes verbales

Préparation des joutes verbales collaboratives :

Comment allez-vous défendre votre projet de spectateur participatif ? Quels sont vos arguments ? Listez-les :

- parce que le spectateur peut modifier l'œuvre et donc la transformer
- si le spectateur n'aime pas l'œuvre il peut la modifier à son goût
- l'œuvre est « éphémère », elle évolue au fil du temps
- toujours différente

Vos adversaires ont un projet dans lequel le spectateur est en immersion.

En quoi votre proposition « spectateur participatif » est-elle davantage défendable que la proposition « spectateur en immersion » de vos adversaires ? Qu'est-ce que le spectateur en immersion n'a pas que le spectateur participatif a ?

- le spectateur ne participant pas, il est juste dans l'œuvre
- dans une œuvre participative l'œuvre évolue constamment, modifiée par le spectateur et comme le spectateur souhaite la modifier
- alors qu'une œuvre en immersion reste la même, le spectateur il ne participe pas, il ne fait qu'observer l'œuvre.

Annexe 19 : études de cas n°1 et n°2 QR2 : retranscriptions de la joute verbale 3BG1vsG2

Codage :	
	Interventions à propos du spectateur en immersion
	Interventions à propos du spectateur participatif
	Interventions à propos des deux types de spectateurs
	Groupe 2
	Groupe 1
	Enseignante
	Intervention extérieure
	Commentaires
I	spectateur en immersion
P	spectateur participatif

Joutes verbales collaboratives 3B			
G2 (Al, Ab, Na, So) I vs G1 (Ib, Ni, Ca, I) P			
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div>			
1	8'52	Ib	C'est nous qui choisit qui c'est qui parle où on peut tous parler ?
2	8 55	Ca	Non, non, c'est pas moi qui parle. C'est Il.
3		Il	Non, non, je ne parle pas. Allez. Non ce n'est pas à moi de parler... Alors c'est personne.
4		So	Al, tu parles
5	9'13	Enseignante	Tout le monde peut parler.
6		Il	Vas-y, parles.
7		Ca	Allez, vas-y. Elle a dit que tout le monde pouvait parler.
8		Ab	Et du coup là... Ah, vous voulez le déplacer.
9		Ib	C'est même pas elle.
10		Il	Ben, il n'y a pas grand-chose à faire.
11		Ib	Moi je veux bien faire la (inaudible)
12	9'33	Il	Ta gueule.

13		Ca	Moi je veux bien dire... Moi, je vais dire... Regardez, on peut le bouger
14		Ab	Ah, vous pouvez le déplacer ?
15		Il	Pour jouer à cache-cache, c'est trop bien
16		Garçon extérieur	Ah mais là, il peut y avoir des roulettes aussi
17	9'43	Ab	Il y a des roulettes ou un truc comme ça ?
18		Il	Ah non non non, on doit le bouger, en fait, comme ça.
19		Al	À la base, c'était un cercle entier mais au final (inaudible)
20		Il	C'est le spectateur qui bouge les arbres comme il veut.
21		So	(Inaudible)
22		Ab	Mais là, c'est pas commencé.
23	10'05	Enseignante	Alors, il faut que vous soyez visibles. Concernant la caméra, il n'y a que moi qui verrait les films. La caméra, en fait, elle sert de prises de notes. Dès que vous êtes prêt, vous pouvez commencer et vous parlez très fort, s'il vous plaît.
24	11'33	Al	Ce qu'il y a de bien en immersion, c'est que l'œuvre est toujours fidèle à l'original.
25	11'46	Ni	On pense qu'une œuvre participative c'est plus... On peut la modifier et le spectateur il peut la changer, il participe et elle va changer au fil du temps.
26		Ca	Vous pouvez nous décrire votre œuvre ?
27		Al	Donc, notre œuvre, c'est une sorte de cylindre
28		Enseignante	Vous aviez une bande-son normalement que vous deviez amener.
29		Al	On l'a oublié
30		Enseignante	Alors, pour la semaine prochaine ?
31		Al	Oui
32		Ab	(Inaudible) l'œuvre, quand elle tournera
33		Ni	On a l'impression d'être dans l'œuvre
34	12'06	lb	C'est pas là l'œuvre en (inaudible)
35		Ca	(Inaudible) on peut la modifier avec les arbres
36		Ab	Où çà ? C'est en taille réelle ou bien c'est
37		Ni	Non mais c'est une maquette
38	12'15	Ab	Et alors, c'est avec des roulettes ?
39		Ni	(Inaudible) l'œuvre ici mais je n'ai pas eu le temps de la mettre
40		Ab	(Inaudible) mais là, c'est sans roulettes. Les arbres sont haut comment environ ?
41	12'30	Ca	Quoi, t'as dit quoi ?

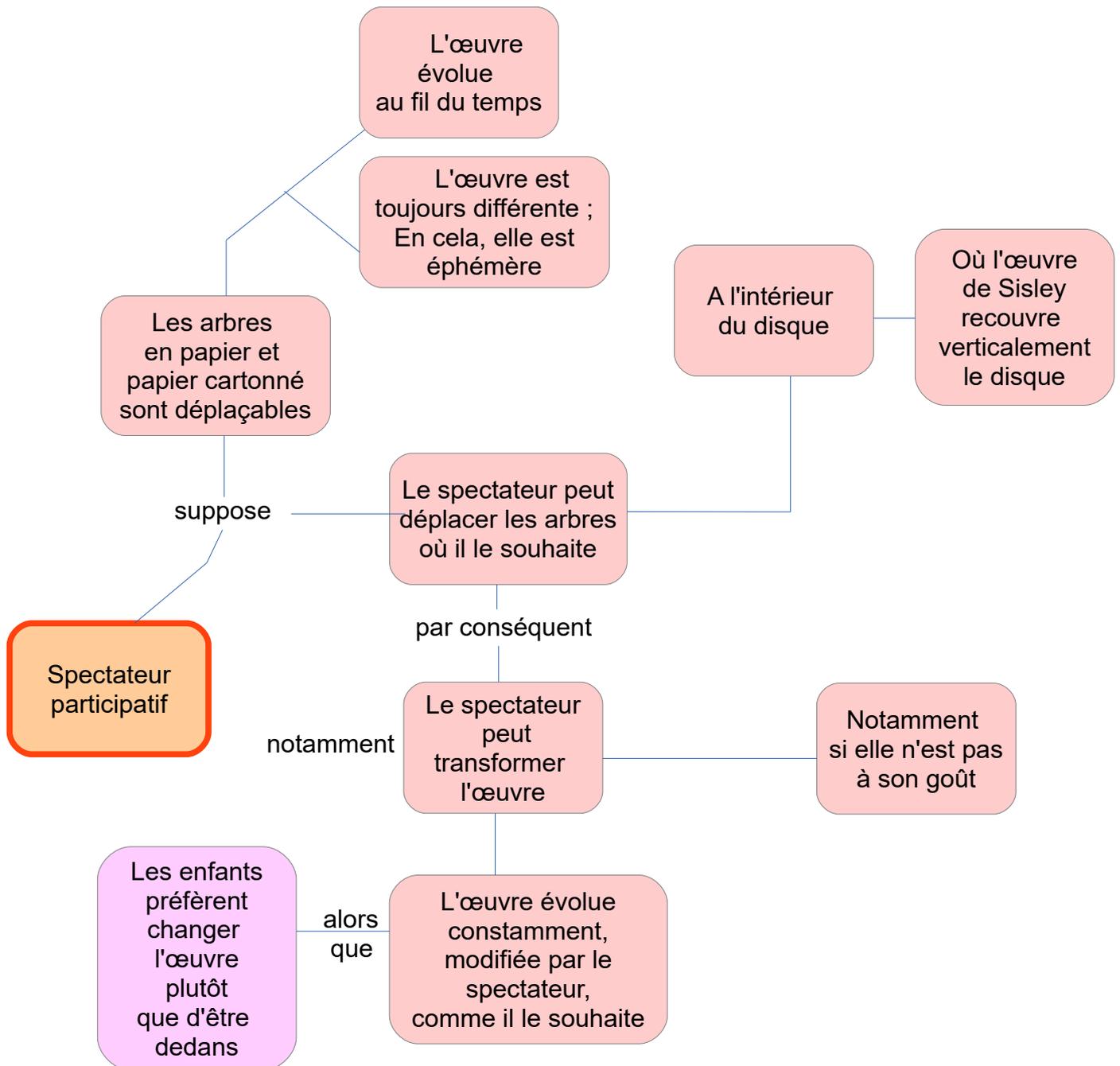
42		Ni	Deux mètres, elle a dit
43		Ab	Les arbres (inaudible) mais on pourrait les déplacer du coup. Avec des roulettes
44	12'46	Ni	Mais c'est léger. C'est vide à l'intérieur
Silence			
45	12'51	Il	En quoi votre œuvre peut être meilleure que la nôtre ?
46		So	Dans une œuvre en immersion, le spectateur, il va modifier l'œuvre qui va constamment (inaudible)
47		Al	Participative
48		So	Euh oui, participative. Alors que dans l'œuvre en immersion, bah le spectateur, il va juste observer l'œuvre il ne participe pas
49	13'14	Il	Mais notre œuvre se rapproche quand même de l'œuvre originale avec les arbres et on a mis des détails
50		Ca	En la modifiant, on a retrouvé l'origine.
51		Il	Voilà. C'est encore dix minutes de débat
52		Ni	Pourquoi vous pensez qu'en immersion c'est mieux ?
53	13'37	Ab	Bah en immersion c'est beaucoup mieux
54		So	Parce qu'on peut mieux sentir l'œuvre on se mettant dedans
55		Ab	T'es dans l'œuvre
56		Il	alors que dans l'œuvre en immersion, bah le spectateur, il va juste observer l'œuvre il ne participe pas
57	13'46	So	Ben être dedans, c'est comme regarder un tableau
58		Ab	(Inaudible) en immersion et aussi parce que le spectateur il va faire comme ça et passer entre les arbres et tout
59		Ni	Imagine que dans un musée il te dit que tu peux modifier l'œuvre
60		So	Est-ce que tu vas voir l'œuvre que tu vas modifier ou tu vas juste la regarder comme ça ? C'est super intéressant
61		Al	Mais parce qu'il y a toujours l'original quand même. Alors que là ce n'est pas l'original
62		Ca	Mais peut-être qu'en la modifiant elle sera meilleure
63		Ab	Mais peut-être qu'en restant elle-même aussi
64		Ca	Mais, en la modifiant, tu peux la mettre à ton goût là
65		Ab	Oui mais
66		Ca	Si tu l'aimes pas, tu peux la changer
67		Al	Quand on veut voir une œuvre on veut voir le goût de l'auteur et pas forcément...
68		Ab	Essaie d'imaginer une (inaudible)

69		Ib	Oui, mais si c'est vous qui la modifiez (inaudible)
70		Al	Là, le spectateur, il va pas ressentir ce que l'auteur a fait
71		Ca	J'ai rien compris
72		So	Mais c'est pas l'auteur qui l'a fait puisque c'est vous qui l'avez modifié
73		Ib	Et pour recommencer (inaudible) partie
74		Ab	En fait, comme vous l'avez modifié
75		So	Chut, parlez pas tous en même temps
76		Ab	Et ben
77		So	Ok super
78		Al	Donc on va ressentir les émotions de l'auteur alors que nous, on ressentira les émotions du spectateur qui ne sont pas forcément les mêmes. Alors du coup ça...
79	14'53	Ab	Nous, dans notre œuvre
80		Al	C'est plus l'œuvre que l'on vient voir, c'est le spectateur
81		Ab	On pourra ressentir ce que l'auteur a fait
82		Al	Oui mais l'œuvre du spectateur, pas l'œuvre de l'auteur
83		Ca	Non !
84		Ab	Parce que nous, on garde l'original, du coup on sait ce que l'auteur a essayé de faire passer, alors que vous, il est sans cesse modifié alors du coup ben
85	15'16	Ca	Ouais. Tu as compris Il ce qu'elle a dit ?
86		Il	J'ai pas écouté
87		Enseignante	Alors, il y a une intervention extérieure. Non, mais vas-y
88		Fille extérieure	Alors, en fait ben, pour l'immersion, en soi euh
89		Enseignante	Oui, vas-y
90		Fille extérieure	Ben ça attire beaucoup plus le public, parce qu'on la change mais on retrouve toujours l'œuvre du départ, en fait
91		Al	On va clôturer, Madame
92	15'58	Enseignante	D'accord
93		Ab	Mais oui, c'est bon là

Annexe 20 : réseau sémantique réalisé à partir des productions plastiques et des annexes 12, 16, 17 et 18 du groupe 3BG1

Le réseau sémantique réalisé ci-dessous permet, sous une forme schématique, d'appréhender l'activité réflexive des élèves à propos de leur production.

3BG1 – spectateur participatif



Annexe 21 : études de cas n°1 et n°3 QR2 : retranscriptions de la joute verbale 3BG1 vs G3

Codage :	
	Interventions à propos du spectateur en immersion
	Interventions à propos du spectateur participatif
	Interventions à propos des deux types de spectateurs
	Hors-propos
	Groupe 2
	Groupe 1
	Enseignante
	Intervention extérieure
	Commentaires
I	spectateur en immersion
P	spectateur participatif

Joutes verbales collaboratives 3B

G3 (Iz, Cl, Lu, Ma, Li) I vs G1 (Ib, Ni, Ca, Il) P



1	16'41	Ni	Iziane vous êtes quoi, vous ? En immersion ?
2		Ca	Bah oui ils sont en immersion
3		Iz	Oui je crois
4		Ni	Tu crois ?
5		Ca	Cl ?
6		Cl	C'est un vidéoprojecteur
7	16'49	Ca	Elle est où Lu ?
8		Li	Lu, elle est pas là

9		Cl	Et le problème, c'est que ça tient plus
10		Il	C'est un ordinateur ? Ah ok
Plusieurs voix inaudibles			
11		Li	C'est pas moi qui parlera
12	17'04	Cl	Je sais pas. De toute façon de quoi elle allait parler ?
13	17'13	Enseignante	Alors, dès que vous êtes prêts, vous pouvez commencer à présenter votre travail dire si c'est en immersion ou participatif, puis vos arguments
14	17'30	Li	Alors en fait c'est une pièce où on entre et en fait tous les murs ont l'œuvre en fait
15		Ma	C'est un vidéoprojecteur.
16		Li	Pour projeter sur les murs et c'est une œuvre en immersion. Et voilà
17	17'42	Iz	Une œuvre en immersion c'est bien parce qu'il va se sentir dans le décor, il va se sentir dans le projet, il y aura beaucoup moins de risques de se sentir à l'intérieur du (inaudible) au départ et c'est pour ça que l'œuvre en immersion, elle est bien.
18	18'03	Li	Et ça permet par contre aussi de participer, ça peut être une version du participatif aussi, je sais pas
19		Ni	Du coup on a fait une œuvre où on peut déplacer les arbres plutôt que le spectateur
20		Ib	Euh non ça dépend
21		Iz	Oui mais s'il le déplace une fois, deux fois, au bout d'un moment il va (inaudible) je trouve que l'œuvre en immersion bah le public il va avoir beaucoup de (inaudible) en quelque sorte changer parce qu'en soit, il va à gauche, il va voir des arbres bien tenir à gauche, il va peut-être voir une maison caché derrière, beaucoup.
22		Ma	Ah bon, ça change
23		Iz	Ca peut tourner, comme toi tu peux changer aussi. En soi il aura beaucoup plus le temps d'observer
24	18'36	Li	La personne qui se déplace dans la pièce
25		Iz	Tu as beaucoup plus le temps d'observer, de voir des choses que t'aurais pas vu dès le début, alors que déplacer des arbres, c'est un petit peu... Voilà quoi. et en plus, d'après ce que je vois de votre œuvre, on a du mal à retrouver l'œuvre de base
Plusieurs voix inaudibles			
26	19'02	Ma (criant)	Mais je demande la parole !!!
27		Li	Mais vas-y parle
28		Iz	Parle

29		Ma	En gros ce que je veux dire, c'est que si on déplace, si les gens déplace l'œuvre, ça perd de la valeur à l'œuvre principale
30	19'15	Li	Et aussi, communiquer sur l'œuvre c'est plus compliqué parce qu'elle est tout le temps modifiée, si par exemple tu vas parler avec quelqu'un qui a été voir votre œuvre la veille et bien ça va être beaucoup plus compliqué de communiquer et de partager sur l'œuvre
31		Ma	Alors que nous, en immersion, on voit très bien...
32		Ib	Laisse-le parler, laisse-le parler
33		Il	Et ben si, les spectateurs discutent sur la même œuvre...
34	19'38	Ni	Tu peux modifier l'œuvre, tu peux genre mieux comprendre la démarche de l'artiste, tu vas la déplacer ou tu peux, tu vois
Brouhaha			
35		Ni	Non mais on voit comment il a...
36		Ib	Découvrir un peu le travail qui a été fait, l'analyser, constater des choses que sans la participation, on verra pas
37		Li	Et puis par la vision de l'artiste, par rapport à l'œuvre que en immersion, en soi, l'artiste il a eu l'idée de l'œuvre, il l'a créé, il l'a mis en taille réelle, après c'est pas vraiment lui, enfin, c'est plus le spectateur
38		Ni (à voix basse)	C'est un contre-exemple
39		Ma	L'immersion c'est vraiment très très bien, parce qu'en plus il y a beaucoup moins de risques de
40		Ni	Oui mais en soi
Brouhaha			
41		Ni	Non mais attends j'ai une question, j'ai une question. Le vidéoprojecteur, il est accroché ?
42	20'22	Li	Non mais normalement il est accroché au plafond mais en fait
Brouhaha			
43	20'33	Enseignante	Pouvez-vous rappeler vos arguments concernant chacune des œuvres, s'il vous plaît ?
44		Iz	Ben là on peut bien voir et on se sent dans le décor
45	20'48	Li	On peut rentrer en fait c'est comme si on rentre dans l'œuvre
46		Il	Bah c'est un peu le but du participatif aussi
47	20'58	Cl	Pour les nôtres ou du point de vue général ? Si on peut faire d'autres œuvres en immersif comme celle-là enfin d'une autre manière où les murs seraient une sorte de texture en plus c'est-à-dire du bois, de l'air exetera ce serait mieux je pense
48	21'13	Ib	En partant de votre idée, ensemble vous arrivez à une

			immersion aussi donc en soi dans les deux
49		Cl	Y a des points communs aussi
50	21'23	Iz	Oui voilà des points communs plutôt entre les deux parce que...
51		Il	Même s'ils se sont pas planter là (inaudible)
52		Li	Oui voilà votre projet y a de l'immersion. On s'arrête là.

Annexe 22 : étude de cas n°2 QR1 : questionnaire n°2 – présentation de leur projet plastique par les élèves

Expliquez votre projet plastique.

Décrivez votre œuvre. Le spectateur est-il en immersion ou participatif ? Détaillez le plus possible votre projet en utilisant du vocabulaire plastique si possible.

Dans notre œuvre, le spectateur est en immersion. Notre maquette est comme une pièce cylindrique éclairée par une lumière au sol. Pour reproduire le sol de la forêt nous avons mis des feuilles sur la base. Sur la reproduction du mur nous avons collé l'œuvre étudiée (tout autour, comme si on rentrait à l'intérieur). Il y a une musique, pour immerger le spectateur dans l'œuvre car la musique reproduit le son de la forêt, il y a aussi une musique de piano. Il y a une odeur faisant penser à la forêt.

Lorsque l'on met un « plafond », on voit comme si c'était la nuit, éclairée par la lumière qui donne plus un air de forêt.

Il peut y avoir un effet jour et un effet nuit.

Annexe 23 : étude de cas n°2 QR2 : questionnaire n°1 (analyse des références artistiques)

Codage :

Argument se référant aux attributs de l'œuvre en immersion ou participative

Noms prénoms classe n° de groupe : 3BG2 - Al, Ab, Na, So

Questionnaire 1

Le spectateur a-t-il à chaque fois le même rôle ? Indiquer quel est le type de spectateur (« recevant ») dans chaque court-métrage ? Développez et argumentez votre réponse (en quoi estimez-vous qu'il s'agit de ce type de spectateur ? Quels sont les indices qui vous font dire cela?). Pensez à utiliser le vocabulaire plastique.

Miguel CHEVALIER Flower Power 2017 Aarhus (Denmark)(4'10) :
Le spectateur est en immersion, l'œuvre est projetée, elle se modifie. Les fleurs apparaissent et disparaissent, elles se modifient. Il y a de la musique, on peut se promener dessus.

Katharina Grosse: Rockaway! | HISTOIRES D'ARTISTE (5'15)

Le spectateur est en immersion, il peut rentrer dans la maison (dans l'œuvre) et peut toucher l'œuvre. Il ne modifie pas l'apparence de l'œuvre mais est immergé dedans.

ADA by Karina Smigla Bobinski (0'52)

Le spectateur est participatif, car on peut déplacer la boule ce qui va dessiner sur le mur qui fait partie de l'œuvre, cela va donc la modifier. On entend le bruit de la boule, dans son mouvement et quand les fusains touchent le mur, le spectateur participe donc car il fait bouger la boule. Il est aussi en immersion car il entre dans la pièce.

Est-ce que le fusain est dur ?

Refik Anadol "MACHINE MEMOIRS: SPACE" Teaser (1')

Le spectateur est en immersion. Il ne modifie pas l'œuvre : celle-ci est projetée dans toute la pièce. Le spectateur peut seulement rentrer dans l'œuvre.

Visite de l'exposition "Yan Pei-Ming - Au nom du père"(2'05)

Le spectateur est regardeur. Il ne modifie pas l'œuvre et peut seulement la regarder. Ce sont des peintures, il ne peut pas y rentrer, il peut juste la regarder, en face.

Chiharu Shiota Le voyage de Chiharu Shiota à la Vieille Charité 2014 (1'56)

C'est un art monumental. Le spectateur est en immersion. Il peut rentrer dans l'œuvre mais ne peut pas la modifier. On peut faire le tour de l'œuvre.

Chiharu Shiota, la carte blanche tentaculaire au Musée Guimet - Vidéo YouTube Paris(1'51)

Le spectateur est spectateur regardeur, il n'entre pas dans l'œuvre et n'y participe pas. On ne peut pas toucher, seulement regarder.

Annexe 24 : étude de cas n°2 QR2 : moment réflexif organisé par l'enseignante afin de préparer les joutes verbales

Préparation des joutes verbales collaboratives :

Comment allez-vous défendre votre projet de spectateur en immersion ? Quels sont vos arguments ? Listez-les :

Nous allons défendre avec :

- le spectateur est DANS l'œuvre
- il ne change pas l'œuvre
- l'odeur, la musique et la lumière ne peuvent pas être modifiées
- l'odeur et la musique permettent de nous faire penser à la forêt dans le paysage de l'œuvre étudiée
- on peut avoir un effet jour et un effet nuit (avec couvercle)

Vos adversaires ont un projet dans lequel le spectateur est participatif.

En quoi votre proposition « spectateur en immersion » est-elle davantage défendable que la proposition « spectateur participatif » de vos adversaires ? Qu'est-ce que le spectateur participatif n'a pas que le spectateur en immersion a ?

Groupe 1 :

- l'œuvre ne change pas, elle est fidèle à l'originale
- la musique aurait pu être modifiée, l'œuvre ne serait plus la même

Groupe 4 :

- ils ne sont pas dans une pièce, leur œuvre est à plat ; dans notre œuvre, le spectateur se ballade à l'intérieur
- un effet jour
- notre visite est plus courte car dans leur œuvre, ils doivent défaire et/ou refaire le puzzle.

Annexe 25 : étude de cas n°2 QR2 : retranscriptions de la joute verbale 3BG2 vs G4

Codage :	
	Interventions à propos du spectateur en immersion
	Interventions à propos du spectateur participatif
	Interventions à propos des deux types de spectateurs
	Hors-propos
	Groupe 2
	Groupe 4
	Enseignante
	Intervention extérieure
	Commentaires
I	spectateur en immersion
P	spectateur participatif

Joutes verbales collaboratives 3B
G2 (Al, Ab, Na, So) I vs G4 (Ro, Ax, Is, Ed) P



1	9'58	Is	Déjà, je pense que dans un premier point on récapitule chacun notre œuvre. Après, on donnera nos arguments
2	10'03	So	Tu peux redire ? J'ai rien compris
3	10'12	Is	Dans un premier temps, on va d'abord expliquer notre œuvre et puis, on va donner les arguments : pourquoi une œuvre participative, et si c'est une œuvre en immersion, pourquoi une œuvre en immersion ?
4		Al	Donc, pour notre œuvre, on a fait une forme cylindrique avec, au sol, des feuilles pour faire croire qu'on est en forêt une lumière pour qu'elle soit éclairée et on a collé l'œuvre sur les bords de la pièce et du coup, on rentre par ici.
5		So	Et aussi, il y a de la musique
6		Al et So	(Inaudible)
7	10'49	Is	C'est un endroit où on met notre œil ou on devrait rentrer dedans ?
8		So	Non, tu rentres à l'intérieur
9		Ab	Oui
10		Ed	Dans des conditions réelles pour une forêt, ça fait un peu cloisonné
11	10'56	So	(Inaudible) tu mets un plafond, ça fait un peu comme si c'était la nuit, voilà
12	11'01	Ro	Est-ce que dans l'œuvre, la lumière, ça sera comme ça tout le temps ?
13		Al	Oui
14		So	Oui
15		Is	Est-ce que l'œuvre, c'est avec des projecteurs ou c'est directement mis sur le mur ?
16		Ab	Non
17	11'16	Al	Non, c'est directement sur le mur, pour éviter que ça cache quand les gens s'approchent vers l'œuvre
18		Is	Ben non, donc nous, on a fait une sorte de puzzle ou, du

			coup, le spectateur qui est participatif peut placer, essayer de remettre les œuvres ou, en fait, de base, tout ça s'est découpé. On a laissé ça parce, qu'on avait pas le temps et aussi parce que, comme ça, ça donne un petit exemple de ce que ça ressemblerait, et voilà. A peu près, c'est ça.
19	11'52	So	Du coup, est-ce que le spectateur, il voit quand même à quoi elle ressemblait l'œuvre avant ?
20		Is	Ben non en fait
21		Ax	Non
22		Ro	On lui donne comme ça et après comme ça il peut laisser aller son côté imagitatif
23		Ax	Ouais voilà
24	12'09	Ax	Mais arrête d'improviser, mec
25		Ro	Et
26		Al	Et ce serait quoi à peu près la taille de ce puzzle ? Ce sera à la taille ou c'est juste une maquette, ce serait grand comment ?
27	12'16	Is	La taille d'une table
28		Ro	Quoi ??!!!
29	12'19	Ax	Ouais ouais
30		So	La première fois, vous avez dit une feuille A4
31		Ro	Ah ouais
32		Ax	Non non
33		Is	Non, c'est la maquette
34		Ro	Non, mais c'est parce qu'on avait pas la maquette sur nous, c'est la maquette
35		Ax	Non mais là ils improvisent
36	12'34	So	Mais, du coup, y a pas beaucoup beaucoup de personnes qui peuvent le faire en même temps
37		Al	Ou y en aura plusieurs ?
38		Is	On fait comme on veut. En soi, les gens, ils arrivent, ils prennent les pièces
39		Ax	Non mais attends, ils peuvent juste prendre une pièce et s'en aller
40		Ro	Les gens peuvent regarder ; Les gens peuvent faire ; Les gens peuvent continuer à marcher
41	12'55	Enseignante	Quelle sera l'échelle de ce travail ?
42		Ro	A peu près une table comme ça
43		Enseignante	D'accord

44		Ro à voix basse	Il y a déjà un emplacement
45		Ax	Mais noooooonnnnn
46		Al	Mais donc, il y aurait combien de puzzles dans une salle ? Par exemple, ce serait plein de tables avec plein de puzzles ou bien il n'y en aurait qu'un seul ?
47		Is	Ben plus qu'un seul je pense que ça peut se faire ,
48		Ro	Bah si (inaudible)
49		Is hésitant	Ça pourrait se faire avec plusieurs, mais voilà. Enfin on fait qu'avec celui-là
50	13'20	Ax	Mais enfin, c'est genre dans une galerie d'art, t'as pas trois fois la même œuvre
51		Is	Non
52		Al	Oui, mais après c'est pour vous, c'est une activité, ça pourrait (inaudible) quand même. (Inaudible) réduire l'attente quand même des visiteurs parce que, sinon, ce serait un peu dommage d'attendre des heures juste pour faire ça
53	13'32	Ab	Et du coup, en quoi votre œuvre est meilleure que la nôtre ?
(Temps de silence, de murmures, d'hésitations)			
54	13'49	Is	Bah déjà je veux dire, on argumente. Le spectateur a, pour moi, plus de chances de trouver l'œuvre participative plus intéressante car il participe et fait évoluer l'œuvre au fil du temps.
55		Al	Mais après, du coup, l'œuvre elle sera jamais, elle ne sera plus fidèle à l'original donc ?
56		Ax	Mais c'est pas notre but
57		Al	Oui, je sais que c'est pas le but d'une œuvre participative
58		Ro	Non, en fait, le but de notre œuvre, c'est de pouvoir créer une infinie d'œuvres éphémères qui seront toujours nouvelles et qui changeront
59		Is	Vu que les pièces, elles sont toutes à peu près de la même taille, vous voyez
60		So	Ouiii
61	14'35	Is	On est dans une vraie, euh comment dire ? Dans un vrai truc comme ça en taille réelle, enfin les œuvres, on aura plus de moyens et les œuvres, et les pièces, elles seront beaucoup plus carrées, en exactement pareil, en fait ça permettra de faire, de mettre les œuvres comme on veut. Enfin, les pièces comme on veut et en permettant que ça puisse changer tout le temps

62	15'00	Ro	Le but c'est de rendre le spectateur co-artiste et le fait qu'il puisse créer son œuvre à lui, et que les autres puissent voir son œuvre aussi avant de la changer, et créer leur œuvre à eux.
63		Al	Mais donc, du coup, l'œuvre, elle aurait plus vraiment aucun sens vu que les contrastes ne seraient pas vraiment du coup les mêmes ? Parce qu'on passerait directement du orange au vert et nous, par exemple, si on met dans n'importe quel sens, du coup, les arbres ils pourraient être comme ça ou comme ça, ils pourraient être mélangés donc c'est...
64		Ro	Bah oui, ben justement
65		Al	Mais il n'y a plus beaucoup de sens dans l'œuvre
66		Ro	Ben on décide pas forcément, c'est parce que toi tu penses que l'œuvre, elle doit être réaliste, alors que nous, on veut pas forcément qu'elle soit réaliste et qu'elle ressemble à quelque chose
67	15'32	Ax	(Inaudible)
68		So	Parce que, du coup, nous, notre but c'était plus que le spectateur, il voit ce que l'artiste a voulu faire avec l'œuvre
69		Ro	Ah, pas nous !
70		Al	Oui mais ça on a compris
71	15'47	Ax	C'est juste l'histoire de l'œuvre qui sont les artistes (inaudible)
72		Ro	Alors vous, ce que vous vouliez faire, c'était, c'est de mettre le spectateur dans l'œuvre vraiment et... ?
73		So	Oui voilà
74		Ro	Parce que vous êtes en immersion
75	16'00	Is	Donc, pour vous, pourquoi une œuvre en immersion, c'est mieux qu'une œuvre participative ?
76		Ab	Parce que nous, on peut voir ce que le peintre a essayé de faire passer à travers l'œuvre
(Murmures du groupe G2)			
77		Ab	Et on a l'œuvre originale et, (inaudible), et ça peut être une activité aussi pour se décontracter
78	16'43	Ax	Et, en fait, c'est quoi la différence avec aller en forêt ?
(Rires des deux groupes)			
79		Ax	Parce que, enfin, c'est un peu la même chose quoi
80		Is	Ben non
81		Al	Ben non, du coup, c'est pas le même paysage. Là, il n'y a

			pas que des forêts, il y a aussi des plaines
82		Is	Ben non
83		Ro	Là, il y a pas de sensation
(Brouhaha)			
84		Ax	Mais là, c'est juste une peinture, c'est pas la forêt
85		So	C'est pas la forêt
86	17'03	Is	J'ai une question. Voyez, par exemple, en fait dans votre œuvre, vous dites que c'est un cylindre. Oui ? Donc ça veut dire que l'œuvre, ça veut dire qu'à un moment, elle va forcément faire un truc comme ça, mais ça veut dire
87	17'10	Ax	(Inaudible)
88		Is	Mais non, mais ça veut dire que les deux embouts, ils ne sont pas connectés, ça veut dire que ça va faire une grosse ligne en milieu et ça sera pas forcément en immersion, c'est juste un tableau qui est repris à l'intérieur
89		Al	Si, du coup, on est dans la pièce, on rentre dans l'œuvre étant donné qu'il y a des feuilles par terre
90		So	Mais il y a le côté gauche, il va pas correspondre avec le côté droit
91		Al	Ben, si on parle de votre œuvre, les différentes pièces ne correspondraient pas tellement aussi
92	17'46	Ro	Ben oui
93		Is	Mais non, ben justement, vu de l'extérieur, inaudible
94		Ro	Vous venez de dire que vous, vous ne voulez pas ça en parlant de notre œuvre, vous avez dit que c'était dommage de faire ça
95		Al	Oui mais oui
96		Ax	Mais on ne peut pas vraiment faire autrement non plus
(Brouhaha)			
97		Enseignante	Écoutez-vous un petit peu. Il y a une intervention extérieure.
98		lb	Ben l'œuvre en immersion ça pourrait être vraiment bien parce qu'on peut ressentir. Qui dit que eux, ils ont pas mis aussi les sensations, le sol qui bouge un peu pour se sentir vraiment dans une forêt ?
99		Ax	Ben ils l'ont pas mis
100		lb	Mais ils pourraient (inaudible). Mais, en général. Moi, je parle aussi en général. Donc ça peut être ça. Imaginez qu'ils n'ont pas forcément une forêt. Vous n'habitez pas forcément à côté d'une forêt mais vous êtes passionnés

			de forêt, ben le fait de retrouver des œuvres comme celle-là, ça peut être bien
101	18'15	Ax	Bah, tu vas dans une forêt
102		Ib	(Inaudible)
103		So	Ben, en fait, on a deux buts différents en fait avec cette œuvre, parce que
104		Ro	(Inaudible) et ça marche pas, et vous, vous faites la même chose
105		Ax	Mais c'est un peu compliqué quand même
106		Enseignante	Écoutez-vous !
107		Ax	Pourquoi ça marche pas ?
(Brouhaha)			
108		Enseignante	Écoutez vous ! Alors, il y a une intervention extérieure.
109	18'50	Ax	Franchement, explique-moi. Mais tu veux quoi ? Qu'on modifie l'œuvre ?
(Brouhaha)			
110		Ro	Non mais, en fait, tu es obligé de travailler avec ça, ils peuvent faire ça avec d'autres œuvres
111		Ax	Oui, ben, on peut faire autre chose (inaudible) mais c'est pas la même chose
112		Enseignante	Stop. Écoutez vous. Cl.
113		Cl	Oui je peux parler ? Oui, donc, j'ai une question. Selon vous, quels sont les défauts de vos propres œuvres ?
114		Is	Ben, moi je trouve que, personnellement, que notre œuvre, elle est trop mauvaise ; C'est-à-dire que les pièces, on pourrait les mettre différemment ça se voit, ça n'a pas donné une œuvre qui est forcément (inaudible)
115		Ro	Quoi?!!!
116		Is	Non, non, je dis ce que je pense
117	19'33	Ro	Mais Is tu peux pas dire ça parce que, en soi, l'œuvre, on peut faire ce qu'on veut, certains artistes, ils font des trucs incompréhensibles pour nous, mais eux ils comprennent ce qu'ils ont voulu faire. Donc la retrouver comme on veut, et même si ça a aucun sens, c'est artistique.
118	19'55	So	Pour eux, ça l'est donc tu peux pas dire que c'est un défaut
119		Enseignante	Normalement, ça n'a pas aucun sens, c'est-à-dire que, c'est pas parce que certaines personnes ne comprennent pas, qu'il n'y a pas d'intention.
120		So	Oui, exactement

121		Ro	Oui, voilà, exactement. Il y a beaucoup d'artistes qui font des trucs comme ça, que nous on ne comprend pas, genre Picasso, on comprend pas ce qu'il fait
122		So	Non mais tu peux pas dire ça
123		Ro	Chuuutt, laissez parler
124	20'20	Ab	Non nous je pense, que notre seul défaut, c'est que le côté droit et le côté gauche ne se joignent pas
125		Al	Mais c'est aussi que les spectateurs ne puissent pas s'approprier l'œuvre étant donné que c'est une œuvre en immersion
126		Ab	Non mais je dis ça (inaudible)
127		Is	Non, mais en fait, c'est juste mais ils peuvent travailler qu'avec une œuvre, c'est le but
(Brouhaha)			
128		Al	Là, du coup, étant donné que c'est une maquette, on peut pas finir, c'est comme vous.
129		Is	De base, ça peut se faire avec d'autres œuvres. Par exemple
130		Al	Oui, c'est ça qui est intéressant
131		Ro	Is !!!
132	20'49	Ib	Mais, je pense que l'œuvre en immersion, elle peut correspondre un peu aux autres œuvres en immersion, comme les autres œuvres participatives là, en général et pas dans votre cas parce que vous êtes un peu en mode de vous affronter là
(Brouhaha)			
133	21'02	Ib	Oui, en général, pas forcément les deux. Vous avez beaucoup plus de choses à dire plutôt que vous s'affronter entre vos deux œuvres
134		Enseignante	Effectivement, l'idée, c'est de partir du particulier, c'est-à-dire vos maquettes, de manière à ce qu'on puisse comprendre. Mais pour réussir, l'idée, c'est aussi d'avoir des arguments généraux par rapport au spectateur en immersion, au spectateur participatif. Quitte à revenir sur vos travaux, retourner au général et cetera, donc faire des va-et-vient entre les deux de manière à enrichir vos propos, en fait.
135	21'45	Ro	Ben pourquoi sur le coup, que le spectateur, il devient co-artiste ? Dans une œuvre en participation ?
136		Ax	Mais notre œuvre elle évolue en permanence donc
137		Al	Donc pour l'immersion, elle est toujours fidèle à l'original. Donc, du coup, c'est ça les points forts des deux types d'œuvre, en fait

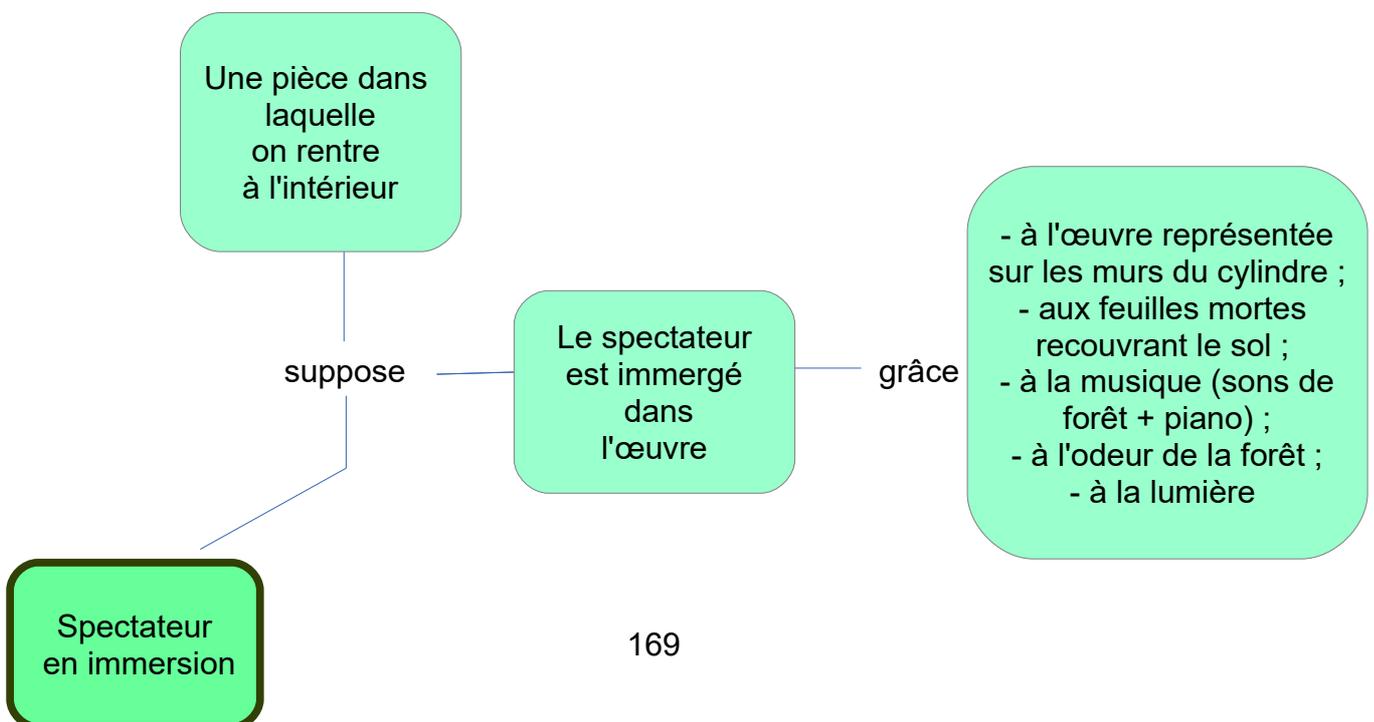
138		Is	Non mais en fait, le but d'une œuvre
139		Enseignante	Intervention extérieure
140	22'12	Ca	Moi j'ai une question pour le groupe 4 (inaudible) est-ce que, par exemple les personnes, elles ont, elles peuvent par exemple je sais pas voler des pièces de votre œuvre ?
141		Ro à voix basse	Mais tu mets du scratch
142		Ax	Si jamais le spectateur
143		Ro	Des scratches
144		Ax	C'est bon du coup ?
145		Ro	Oui mais on fait confiance à nos spectateurs, nos co-artistes
146		Ax	Oui, c'est dans une salle
147		Ro	Non mais c'est pas
(Brouhaha)			
148		Ro	Ils vont pas voler, parce qu'ils vont pas voler ça !
149		Ca	Mais c'est ça la question
150	22'50	Ro	Voilà, c'est super, c'est super. Écoutez : on fait un puzzle avec, par exemple, 30 pièces, on forme des paysages avec 30 pièces, et après il n'en reste plus que 28, donc des nouveaux paysages avec plus que 28 pièces, c'est l'évolution, c'est l'évolution de l'œuvre en fait
151		Al	Mais même c'est
(Brouhaha)			
152		Ax	Oui regarde, quand tu vas au Louvre, nous, on touche pas les œuvres au Louvre. La Joconde, elle est dans un cadre, elle est protégée. Alors que là, tout le monde y touche
153	23'18	Ro	Dans un musée, il y a aussi des œuvres participatives, il y a beaucoup de moyens aussi
(Brouhaha)			
154		Ro	Mais s'il manque des pièces, c'est pas grave, puisque c'est une œuvre participative, ça va juste créer l'œuvre et de nouveau, de nouvelles possibilités à l'œuvre
155	23'38	Enseignante	Une intervention extérieure
156		Ro	D'accord
157	23'40	lb	Vos commentaires, ils peuvent s'appliquer aux deux parce que, de votre côté, cela peut s'abîmer parce qu'à force de marcher, les feuilles, elles vont être sales
158		So	Du coup, cela reflète bien le paysage de la forêt, du

			moins de la forêt entre guillemets
159		Enseignante	Avez-vous fait le tour de vos arguments ?
160	23'46	Ax	Il y a un truc dans les œuvres immersives aussi, c'est qu'on a vite fait le tour quoi, tu le vois une fois et après t' es lassé
161		Ab	Oui, bon, c'est pareil pour vous, tu changes une pièce, c'est bon.
162		Al	Non, mais...
163		Ab	Après ça ressemble un peu à la même chose, regarde Al, regarde
164		Ax	Tu prends une pièce et hop t'as une nouvelle œuvre
165	24'24	Al	Mais ça peut être lassant
(Brouhaha)			
166		So	Mais moi je pense que le problème, c'est que, genre, après il y aura plein de personnes qui vont vouloir le faire et du coup
167		Al	Il y aura peut-être beaucoup d'attente aussi
168		Ax	Mais il y aura une queue du coup
169	24'38	Ro	Mais quand même, la participation, ça peut être beaucoup plus attractif pour les enfants
170		Is	Oui, voilà, exactement
171		So	Alors que l'immersion, ben, c'est à tous les âges
172		Is	Ben l'immersion ça peut toucher à tous les âges, autant pour les enfants
173	24'51	Ro	J'ai dit, ça peut attirer pour les enfants, je dis pas qu'en général, ça attire pas, mais la participation ça peut être beaucoup plus amusant pour un enfant
174		Is	Un enfant, il veut toucher alors que rentrer dedans OK, il regarde, mais c'est un enfant quoi, il va pas y trouver plus d'intérêt que ça
175		So	Il va jouer avec les feuilles, il va les détruire
(Rires)			
176		Is	Mais pour l'œuvre en immersion, tu dis qu'elle est fidèle à l'original, mais du coup, ça veut dire qu'à chaque fois, pour toi, une œuvre en immersion, elle a forcément un rapport avec l'original genre je veux dire que l'œuvre en immersion, ça peut juste être créé en immersion
177	25'27	Al	Oui mais je parle, par exemple, dans ce type d'œuvre... Nous, ce qui est bien, c'est que ce sera toujours la même œuvre, mais c'est comme toute œuvre qui est créé dans le...

178		Ax	Oui mais c'est lassant, c'est lassant
179	25'36	Al	Oui mais c'est pour ça que les œuvres participatives, elles existent aussi, c'est pour que ce soit plus éducatif et moins lassant. C'est pour varier les propositions. Et du coup, l'œuvre en immersion, c'est justement pour qu'on voit l'œuvre, tout le temps la même, quoi
180		Ax	Du coup, nous, c'est plus abouti, c'est différent aussi
181	25'48	Al	Tout le temps, même si elle est créée, enfin
(Brouhaha)			
182		Enseignante	Ne parlez pas tous en même temps. Aliénor, tu termines et après, vous pouvez dire plus fort ce que vous disiez
183	26'16	Al	Justement c'est que, même si une œuvre en immersion est créée directement, ce sera toujours la même œuvre c'est ça que je voulais dire

Annexe 26 : réseau sémantique réalisé à partir des productions plastiques et des annexes 12, 22, 23 et 24 du groupe 3BG2

3BG2 – spectateur en immersion



L'œuvre ne change pas. Elle est fidèle à l'original

Nota – Le groupe n'évoque pas la notion d'échelle.

Annexe 27 : étude de cas n°3 QR1 : questionnaire n°2 – présentation de leur projet plastique par les élèves

Expliquez votre projet plastique.

Décrivez votre œuvre. Le spectateur est-il en immersion ou participatif ? Détaillez le plus possible votre projet en utilisant du vocabulaire plastique si possible.

Notre œuvre est en immersion. Il consiste à projeter sur les murs dans une pièce vide la peinture. De fait que quand on rentre dans la pièce l'on puisse rentrer dans l'œuvre. Les murs et le plafond sont nos supports. Cela permet en rentrant dans la pièce d'avoir une expérience immersive et de voir l'œuvre sous tous les angles.

Annexe 28 : étude de cas n°3 QR2 : questionnaire n°1 (analyse des références artistiques)

Codage :

	Argument se référant aux attributs de l'œuvre en immersion ou participative
--	-----------------------------------------------------------------------------

Noms prénoms classe n° de groupe : 3BG3 Lu (animatrice), Cl (porte-parole), Iz (chef d'équipe), Ma (animatrice), Li (secrétaire)

Questionnaire 1

Le spectateur a-t-il à chaque fois le même rôle ? Indiquez quel est le type de spectateur (« recevant ») dans chaque court-métrage. Développez et argumentez votre réponse (en quoi estimez-vous qu'il s'agit de ce type de spectateur ? Quels sont les indices qui vous font dire cela?). Pensez à utiliser le vocabulaire plastique.

Miguel CHEVALIER *Flower Power 2017 Aarhus (Denmark)(4'10) :*

Le spectateur est **en immersion car il se trouve sur l'œuvre** mais il peut aussi être

regardeur car il regarde l'œuvre de loin.

Katharina Grosse: Rockaway! | HISTOIRES D'ARTISTE (5'15)

Le spectateur est en immersion car il rentre dans la maison qui est l'œuvre. Si il n'entre pas il est un regardeur.

ADA by Karina Smigla Bobinski (0'52)

Pour cette œuvre le spectateur est participatif car en poussant la boule elle va faire un trait sur le mur et donc modifier l'œuvre. Il est aussi en immersion car elle se présente dans une pièce.

Refik Anadol "MACHINE MEMOIRS: SPACE" Teaser (1')

Le spectateur est en immersion car l'espace est une pièce fermée et que l'œuvre occupe tout l'espace.

Visite de l'exposition "Yan Pei-Ming - Au nom du père"(2'05)

Le spectateur est regardeur car il se trouve face à face avec l'œuvre qui est un tableau.

Chiharu Shiota Le voyage de Chiharu Shiota à la Vieille Charité 2014 (1'56)

Le spectateur est en immersion car l'exposition occupe l'espace autour et que on passe à travers des tunnels.

Chiharu Shiota, la carte blanche tentaculaire au Musée Guimet - Vidéo YouTube Paris(1'51)

Le spectateur pour cette exposition est regardeur car on regarde en face des œuvres on peut y tourner autour mais on ne peut pas rentrer dedans.

Annexe 29 : étude de cas n°3 QR2 : moment réflexif organisé par l'enseignante afin de préparer les joutes verbales

Préparation des joutes verbales collaboratives :

Comment allez-vous défendre votre projet de spectateur en immersion ? Quels sont vos arguments ? Listez-les :

- avoir une expérience intense
- rentrer dans l'œuvre

Vos adversaires ont un projet dans lequel le spectateur est participatif.

En quoi votre proposition « spectateur en immersion » est-elle davantage défendable que la proposition « spectateur participatif » de vos adversaires ? Qu'est-ce que le spectateur participatif n'a pas que le spectateur en immersion a ?

- modification de l'œuvre donc elle perd en valeur
- communiquer sur l'œuvre est plus compliqué en participatif

Groupe 1

Groupe 4

-ne permet pas de voir l'œuvre bien en détail

Annexe 30 : étude de cas n°3 QR2 : retranscriptions de la joute verbale 3BG3 vs G4 (extraits)

1.

Codage :	
	Interventions à propos du spectateur en immersion
	Interventions à propos des deux types de spectateurs
	Groupe 4
	Groupe 3
	Commentaires
I	spectateur en immersion
P	spectateur participatif

Joutes verbales collaboratives 3B – Extraits
Cette joute commence à 23'03. Auparavant ont déjà eu lieu deux joutes.



G3 (Iz, Cl, Lu, Ma, Li) | vs G4 (Ro, Ax, Is, Ed) |

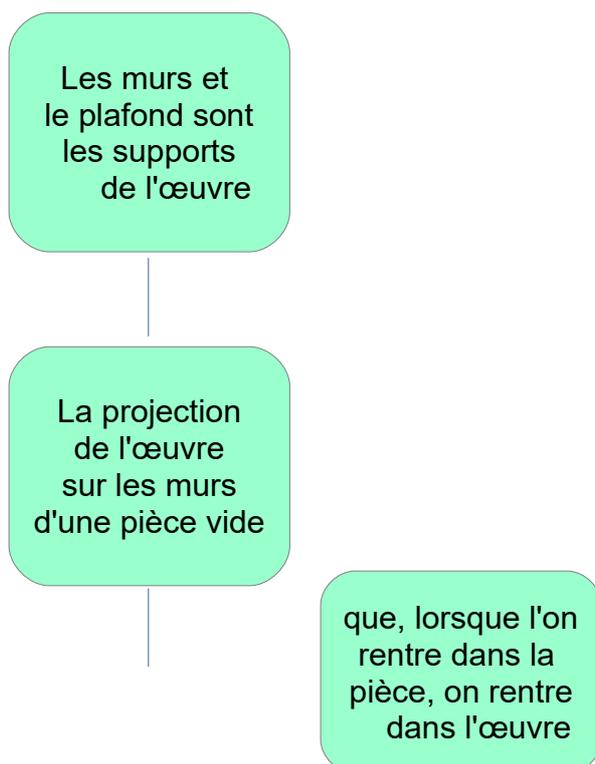


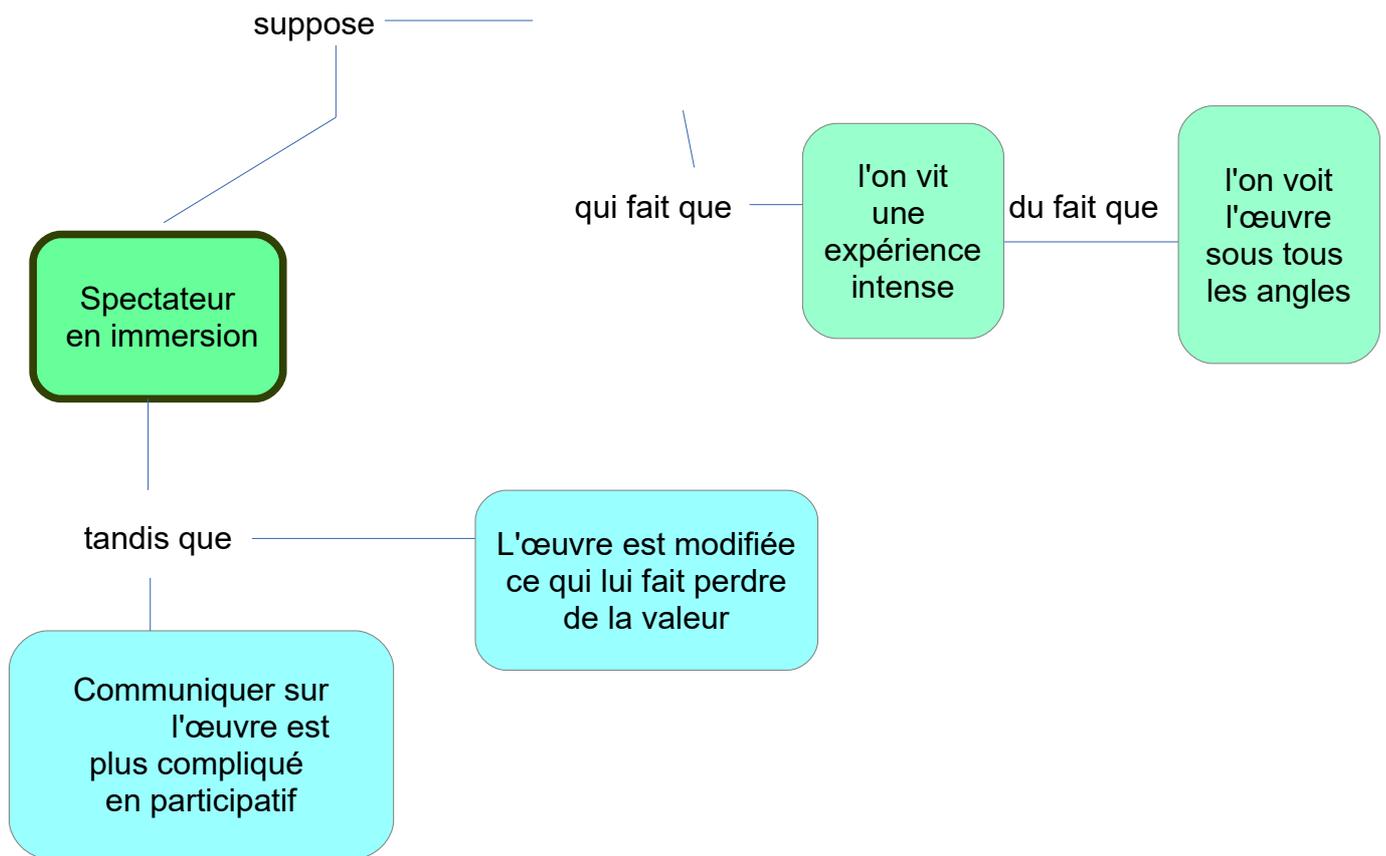
41	28'16	Iz	Ben en fait, notre maquette, il faut la voir à l'envers. Imaginez ça comme le plafond.
42	28'26	Ma	C'est le plafond avec le rétroprojecteur
47	29'06	Li	Notre œuvre, c'est une pièce. Sur les murs il y a l'œuvre, en fait la peinture qui est sur tous les murs. Et il y a un projecteur
50	30'40	Ax	Mais votre rétroprojecteur, il est à 360 degrés ?
51		Cl	Mais en fait on prend juste quatre vidéoprojecteurs comme s'ils étaient réunis
52		Ro	Si je peux me permettre, ça veut dire qu'à chaque fois que le spectateur passe devant
53		Ax	Ouais ça coupe
54		Ro	Ça casse l'œuvre
55		Iz, Ma et Li (criant)	Mais non puisqu'ils sont au plafond
59	31'24	Li	Que ce soit des projecteurs ou que ce soit l'œuvre, c'est directement réalisé sur le mur, ça revient au même. C'est pas l'idée du projecteur que l'on recherche là, c'est l'idée que tu entres dans la pièce et qu'en fait, l'œuvre est sur les murs enfin la peinture...
71	33'26	Ax	Alors les œuvres participatives, c'est plus intéressant que les œuvres immersives parce que l'œuvre peut évoluer à l'infini. Parce que tu changes une pièce, toute l'oeuvre change.
96	35'38	Ro	Attendez, moi j'ai un argument pour les œuvres en général.

	36'05		Dans une œuvre participative, le spectateur devient aussi artiste, co-artiste du coup ce qui fait qu'à chaque fois, une œuvre participative, l'œuvre participative peut changer infiniment et une œuvre est éphémère. A chaque nouveau spectateur, donc un co-artiste rentrera dans la salle, il changera l'œuvre, du coup on va se retrouver avec une œuvre continuellement en évolution et éphémère parce qu'elle changera éternellement pendant le temps où elle sera exposée
104	36'32	Li	Avec une œuvre immersive, c'est plus facile de faire passer un message. L'œuvre participative, elle bouge tout le temps
109	37'01	Li	Dans le cas où tu veux faire passer un message, c'est plus compliqué avec le participatif
154	40'35	Ma	Ce qui est bien avec l'immersion, c'est qu'on se sent vraiment dans, à l'intérieur de l'œuvre, tu as l'impression d'être dans la forêt, voir les loups, les petites forêts là, les arbres, ça c'est bien, c'est captivant
155		Ro	Votre œuvre, elle est entièrement visuelle ou il y a du son là-aussi dedans ?
156		Iz	Non, il y a une petite musique profonde aussi, qui va avec la forêt
157		Ax	Et il y a des feuilles
158		Ro	Carrément
159		Ma	Pour faire un contexte forestier
160	41'15	Ax	Pour faire une petite sieste
174	41'47	Ma	Le but c'est pas vraiment de regarder, se poser dans la pièce et regarder. Non, tu as l'impression d'être dans la forêt
175		Li	Comme une ballade en forêt
176		Ma	Ouais, tu te ballades
177		Ax	Ouais mais y a juste à rester au milieu et tourner
178	42'22	Li	Ben non parce que c'est tellement beau que le temps de voir tous les détails, de tout voir que cela prend le temps. Si tu y vas pour t'intéresser, tu as le temps de tout regarder, les détails, et ça te permet de tout voir

Annexe 31 : réseau sémantique réalisé à partir des productions plastiques et des annexes 12, 27, 28 et 29 du groupe 3BG3

3BG3 – spectateur en immersion





Annexe 32 : étude de cas n°4 QR1 : questionnaire n°2 – présentation de leur projet plastique par les élèves

Expliquez votre projet plastique.

Décrivez votre œuvre. Le spectateur est-il en immersion ou participatif ? Détaillez le plus possible votre projet en utilisant du vocabulaire plastique si possible.

Notre œuvre est bien évidemment une œuvre en immersion. Premièrement, nous allons vous décrire notre œuvre et nous finirons par la détailler avec le plus possible de vocabulaire plastique. En premier lieu, la description : notre projet est constitué d'une boîte de chaussures en carton rempli d'un décor miniature faits de bouts de carton et de papiers découpés. C'est bien sûr une maquette du vrai projet à développer. La boîte est percée d'un trou et tapissée de miroirs permettant d'appréhender l'entièreté de la maquette. Le projet d'œuvre immersive sera la même chose mais en plus grand.

Annexe 33 : étude de cas n°4 QR2 : questionnaire n°1 (analyse des références artistiques)

Codage :

	Argument se référant aux attributs de l'œuvre en immersion ou participative
--	-----------------------------------------------------------------------------

Noms prénoms classe n° de groupe : 3CG4-Ni (porte-parole), Sa (secrétaire), Ya (animatrice et chef d'équipe)

Questionnaire 1

Le spectateur a-t-il à chaque fois le même rôle ? Indiquez quel est le type de spectateur (« recevant ») dans chaque court-métrage. Développez et argumentez votre réponse (en quoi estimez-vous qu'il s'agit de ce type de spectateur ? Quels sont les indices qui vous font dire cela?). Pensez à utiliser le vocabulaire plastique.

Miguel CHEVALIER *Flower Power* 2017 Aarhus (Denmark)(4'10) :

Dans cette œuvre, le spectateur est en immersion car il marche sur l'œuvre, mais aussi spect'acteur car lorsqu'il marche les fleurs s'écartent sur son passage.

Katharina Grosse: *Rockaway!* | HISTOIRES D'ARTISTE (5'15)

Dans cette œuvre, le spectateur est en immersion car il peut rentrer dans l'œuvre mais pas interagir avec, on peut rentrer dans le bâtiment.

ADA by **Karina Smigla Bobinski** (0'52)

Dans cette œuvre, le spectateur est participatif et en immersion car il peut interagir avec l'œuvre (bouger la boule) et c'est la modifie entre parenthèses (ça écrit sur les murs).

Refik Anadol "MACHINE MEMOIRS: SPACE" Teaser (1')

Dans cette œuvre, le spectateur est en immersion, car il est dans la pièce remplie d'écrans, mais il est regardeur car il ne touche pas aux écrans.

Visite de l'exposition "**Yan Pei-Ming** - Au nom du père"(2'05)

Dans cette œuvre, le spectateur est regardeur car il observe les peintures il ne fait pas d'autre action on peut donc en déduire ça.

Chiharu Shiota *Le voyage de Chiharu Shiota à la Vieille Charité* 2014 (1'56)

Dans cette œuvre, le spectateur est en immersion car il se promène parmi l'œuvre mais il ne fait que regarder.

Chiharu Shiota, *la carte blanche tentaculaire au Musée Guimet* - Vidéo YouTube Paris(1'51)

Dans cette œuvre, le spectateur est regardeur, car l'œuvre est comme une statue.

Annexe 34 : étude de cas n°4 QR2 : moment réflexif organisé par l'enseignante afin de préparer les joutes verbales

Préparation des joutes verbales collaboratives :

Comment allez-vous défendre votre projet de spectateur en immersion ? Quels sont vos arguments ? Listez-les :

On va pas défendre ça car tous les projets sont égaux peu importe le niveau de technique. Seule l'intention compte.

Vos adversaires ont un projet dans lequel le spectateur est participatif.

En quoi votre proposition « spectateur en immersion » est-elle davantage défendable que la proposition « spectateur participatif » de vos adversaires ? Qu'est-ce que le spectateur participatif n'a pas que le spectateur en immersion a ?

Annexe 35 : étude de cas n°4 QR2 : retranscriptions de la joute verbale 3CG4 vs G1

Codage :	
	Interventions à propos du spectateur en immersion
	Interventions à propos du spectateur participatif
	Interventions à propos des deux types de spectateurs
	Hors-propos
	Groupe 3
	Groupe 1
	Commentaires
I	spectateur en immersion
P	spectateur participatif

Cette joute commence à 19'58, du fait qu'auparavant a eu lieu une précédente joute et l'installation des élèves dans la classe.

Joutes verbales collaboratives 3C

G4 (Sam, Ni, Ya) I vs G1 (Ma, Sal, Zi, Oc) P



1	19'58	Sam	Donc notre projet, c'est une boîte à chaussures, avec un trou dedans pour regarder. À l'intérieur, il y a un paysage en carton, une maquette du coup c'est un projet pour l'instant
2		Ni	Quand on regarde le miroir...
3		Sam	Il y a deux miroirs en fait pour donner un effet de profondeur et ils sont penchés par rapport à la boîte, et c'est décalé pour qu'on regarde parce que (inaudible). Voilà
4	20'23	Oc	OK
5		Ni	Donc le vôtre c'est quoi ?
6		Sal	Le nôtre en fait c'est un, c'est une feuille, une feuille avec des zones et des numéros, et en dessous, c'est tout blanc donc une feuille. Au début elle est toute blanche du moins en fait c'est un paysage et le dessin, c'est un dessin avec des zones et voilà, c'est délimité. Donc en fait il y a un pot de crayons et chaque couleur correspond à une légende et donc en fait les gens ils prennent un crayon et ils colorient la zone demandée, donc à la fin ça fait un vrai dessin
7		Ma	Un beau coloriage
8		Sal	Tous ensemble, donc c'est participatif. Donc tu imagines. Sur le dessin qui est noir et blanc, y a un ciel, ciel numéro 1 et que le numéro 1 ça correspond à du bleu, et bien il va falloir qu'il colorie en bleu
9	20'57	Sam	Donc je trouve ça drôlement étrange que deux groupes participatifs aient eu la même idée
10		Sal	C'est pas exactement la même idée
11		Ma	C'est pas la même idée
12		Oc	Ouais mais ils nous ont copié
13		Ni	C'est pas tellement une œuvre participative parce que...
14		Ma	Ben si

15	21'19	Ni	(Inaudible)
16		Ma	Vous aussi, vous avez fait la maquette
17		Ni	Oui mais nous, c'est l'immersion
18		Sal	En fait, on a voulu reprendre un truc très intuitif, donc en fait, on fait des coloriages comme ça depuis qu'on est tout petit, c'est naturel. Quand tu vois les zones avec des petits numéros, qu'en-dessous tu as une légende ben, tu as tout de suite envie d'aller colorier. Elle est là la participation
19	21'41	Ni	Mais c'est vous, vous avez fait un dessin de base
20		Sal	Non c'est les zones. Mais en fait, y a plus de couleurs, y a pas de couleur de base
21		Ni	Mais si vous avez fait le dessin...
22		Sal	Et c'est le public qui fait, c'est pas nous
23		Oc	En fait, le spectateur, il peut pas faire ce qu'il veut, et oublier de mettre la bonne couleur au bon endroit
24		Sal	Oui mais au moins il a un sentiment d'utilité, il participe à l'œuvre
25		Ni	Ben pas vraiment
26		Sam	Je trouve pas parce que, clairement
27		Sal	Après, ils font ce qu'ils veulent
28		Sam	Il peut as dire qu'il est utile parce qu'une autre personne aurait pu faire exactement la même chose
29	22'11	Ni	Si c'est tout fait, c'est pas lui qui décide
30		Sam	Et il se sent pas utile puisque quelqu'un d'autre aurait pu le faire
31		Sal	Et ben moi, je pense qu'il se sent utile quand même
32		Sam	Qui que ce soit, ça aurait été la même chose
33	22'20	Sal	Parce que...
34		Sam	Parce qu'il n'y a pas de sentiment de hasard ni d'utilité
35		Sal	Je pense que si tu te ballades dans un musée et que tu verrais un pot de crayon
36		Sam	Je crois pas
37		Sal	Et une grande affiche avec des numéros, je pense que toi t'irais bien prendre un crayon et dessiner ta zone
38	22'36	Oc	Tu préférerais faire ça que...
39		Ni	C'est ton choix. Non là c'est le spectateur
40		Sal	Voilà, c'est le spectateur
41	22'41	Sam	(Inaudible) le spectateur qui veut...
42		Ni	Et toi, Ya, qu'est-ce que tu en penses de leur œuvre ?

43		Ya	Moi, je trouve que c'est normal, c'est bien
44	22'49	Ni	Mais normal, ça veut dire quoi ?
45		Sam	Non c'est pas bien, c'est essayer de définir l'œuvre
46		Ya	Ben moi j'aime bien... Non la mienne, non la nôtre, elle est mieux
47		Ni	Ah oui
48		Sal	Oui pourquoi ?
49		Ni	Oui c'est mieux. Nous...
50		Oc	Je préfère quand c'est participatif
51		Ma	Ouais
52		Sal	Mais sinon, votre œuvre, elle est plus cool, on va pas se le cacher mais quand on est dedans, y a rien à faire quoi
53	23'10	Sam	On peut se balader, tu peux aller dans tous les recoins de l'œuvre et en même temps, te mettre à un endroit, bouger la tête un peu, te dire « ouais, comment ça marche avec les miroirs ? »
54		Ni	Bon, pour l'instant c'est dans une boîte, mais normalement, ce serait dans un gros truc ok ?
55		Sal	Ah ouais. Mais...
56	23'22	Sam	On peut regarder par rapport au miroir, on peut se regarder dans le miroir, on peut regarder les arbres et comment ça a été fait
57		Ni	Tout à fait
58		Sal	Mais est-ce que, avec les autres gens, tu as un lien ou est-ce que tu sens vraiment un lien avec l'œuvre ? Parce que nous, c'est ça aussi qu'on a, on se sent tellement avec l'œuvre, il y a un lien comme si...
59	23'37	Sam	On peut faire un câlin avec les arbres en carton
60		Salv	Non c'est pas...
61		Oc	Ah, tu peux rentrer dans la boîte ?
62		Ni	Bah oui
63		Sam	Non mais t'as pas compris l'œuvre
64		Oc	Non, je croyais qu'on regardait juste
65		Ni	Oui mais c'est pas à l'échelle. En vrai, il serait grand
66		Oc	Ah d'accord
67	23'58	Sal	Oui en fait, c'est une ballade quoi, une ballade dans une œuvre
68		Ni	Ouais, y a de l'immersion. En fait, c'est en immersion parce qu'en plus, vu que les miroirs ils font partie de l'œuvre, et bien toi, quand tu te vois dans le miroir, tu fais partie de l'œuvre

			carrément
69		Sal	Ah ouais, carrément
70		Sam	Donc le double lien, tu participes à l'œuvre juste en étant là
71		Ni	Et en plus en immersion
72		Sal	C'est pas participatif ?
73		Ni	C'est pas participatif mais là tu peux, tu te dis que l'œuvre (inaudible)
74		Sal	L'œuvre...
75	24'25	Oc	Vous avez triché, mais bon c'est pas grave, on va rien dire parce que...
76		Sal	C'est un mixte
77		Ni	Ben non, c'est juste que c'est tellement en immersion que, à l'intérieur de l'œuvre, tu peux même te dire qu'en étant dans l'œuvre, d'autres personnes vont te voir donc tu peux être dans l'œuvre et faire partie de l'œuvre
78	24'41	Sal	Tu vas participer à l'œuvre
79		Ni	Donc tu fais partie de l'œuvre
80		Sal	Est-ce que votre œuvre, elle plaît aux enfants ? Concrètement ?
81		Sam	Sais pas. C'est plutôt pour les adultes, mais bon. Pour se relaxer. C'est en sorte comme un petit terrain de jeu pour les enfants. Ils peuvent courir un peu partout, et trouver le loup dans la forêt. Et voilà
82		Sal	En cherchant derrière le miroir...
83		Sam	C'est ça
84		Sal	C'est cool
85		Sam	Bon, t'as d'autres arguments parce que là, c'est pas terrible, terrible
86		Sal	Nous, on peut parler d'autres choses
87		Sam	Mais vous n'avez pas d'arguments non plus
88		Sal	Bah si un peu
89	25'26	Sam	Ben quoi ?
90		Sal	Est-ce que y a un lien, ben par exemple, tu vas en famille, qu'est-ce que tu... Comment tu en parles après ? Qu'est-ce que tu... C'est quoi l'expérience familiale dans une œuvre comme ça ?
91		Ni	Ben on se baladant, on en discute, on peut discuter de ce qu'on a vu, et de tous les points de vue qu'on a ressenti, et en même temps de voir par exemple s'il y a quelques objets cachés, et que d'autres personnes n'ont pas vu, des grands, qui ont vu des choses par rapport aux petits

92		Oc	Ouais parce que là, tu as vu, nous y a de la coordination, y a un esprit d'équipe
93		Sam	Non, c'est chacun pour soi. Colorer sa case...
94		Sal	Ben non , parce que tout le monde participe à l'œuvre. Par exemple, y a une ligne...
95	26'17	Ni	Il y a une énorme zone par exemple, le ciel il est très très grand
96		Sal	C'est la zone 1. Le 1 c'est le plus grand, tu ne peux pas le faire tout seul
97		Oc	Bah tu fais une case après tu dis...
98		Sal	C'est de la coordination... Moi je colorie cette zone là, la je colorie...
99		Oc	Ils peuvent être plusieurs, vu qu'il y a plusieurs feutres là, c'est fait pour qu'il y ait plusieurs personnes qui colorient la même...
100		Sam	Je ne pense pas que des personnes parlerons entre eux vu qu'ils sont...
101		Sal	Mais si, c'est de la participation
102		Sam	Ouais mais t'es pas obligé
103		Ni	Imaginons que l'œuvre, par exemple, si on la met sur un mur, comme le tableau là , et bien elle va être remplie d'abord en bas, du coup les gens...
104		Ma	Pourquoi ?
105		Ni	Mais parce que les gens, ils ont la flemme de faire ça, du coup ils vont faire là...
106	26'50	Sal	Tu penses ?...
107		Ma	Moi je pense pas
108		Ni	Pas tous mais la plupart
109		Sal	Moi je pense pas
110		Ni	Une fois que tout sera rempli en bas...
111		Oc	Oui, mais il y a des escabeaux
112		Sal	Oui, c'est vrai, on l'a pas dit
Brouhaha			
113		Sam	Non, mais vous ne pouvez pas accéder en haut
114		Ni	Mais une fois que toute la partie basse sera coloriée, il faudra...
115		Sal	Oui mais c'est familial
116		Ni	Et s'il n'y a plus de bas ?
117		Sal	S'il n'y a plus de bas, et bien il montera, il y a un escabeau fait exprès

118		Sam	Oui, que vous avez rajouté juste après parce que...
119		Oc	Ben non
120		Sal	Ben non, pas du tout, pas du tout
121		Sam	Mais l'escabeau (inaudible)
122	27'39	Sal	Ben pour déplacer l'œuvre, il y aura besoin d'un escabeau minimum, pour pouvoir accéder à toute la surface de l'œuvre
123		Ni	Oui mais s'il y a un enfant en haut de l'escabeau, il tombe
124		Sal	Mais l'enfant, il est avec ses parents
125		Ni	Il se fracasse le crâne, t'imagines...
126	27'52	Sal	Mais les enfants qui couraient tout à l'heure autour du miroir... Donc tu vois le spectateur...
127		Sam	Mais ses parents vont lui dire d'arrêter de courir, et voilà
128		Sal	Nous, à la place du sol, on va mettre un matelas
129		Ni	Ce n'est pas votre idée de départ
130		Sal	Qu'est-ce qu'on peut dire ? Tu peux dire Oc, si t'as des mots
131		Oc	Un sentiment d'utilité
132		Ni	Après des fois (inaudible)
133		Sam	On va pas défendre ça car tous les projets sont égaux
134		Sal	Mais t'inquiète pas...
135		Sam	Pour le niveau de technique et seule l'intention compte
136		Ni	Voilà, c'est ça la puissance de l'art
137		Sal	L'art est une arme mais il faut savoir l'utiliser
138		Oc	S'en servir
139		Sal	Je pense qu'on est bon là

Annexe 36 : étude de cas n°4 QR2 : retranscriptions de la joute verbale 3CG4 vs G3 (extraits)

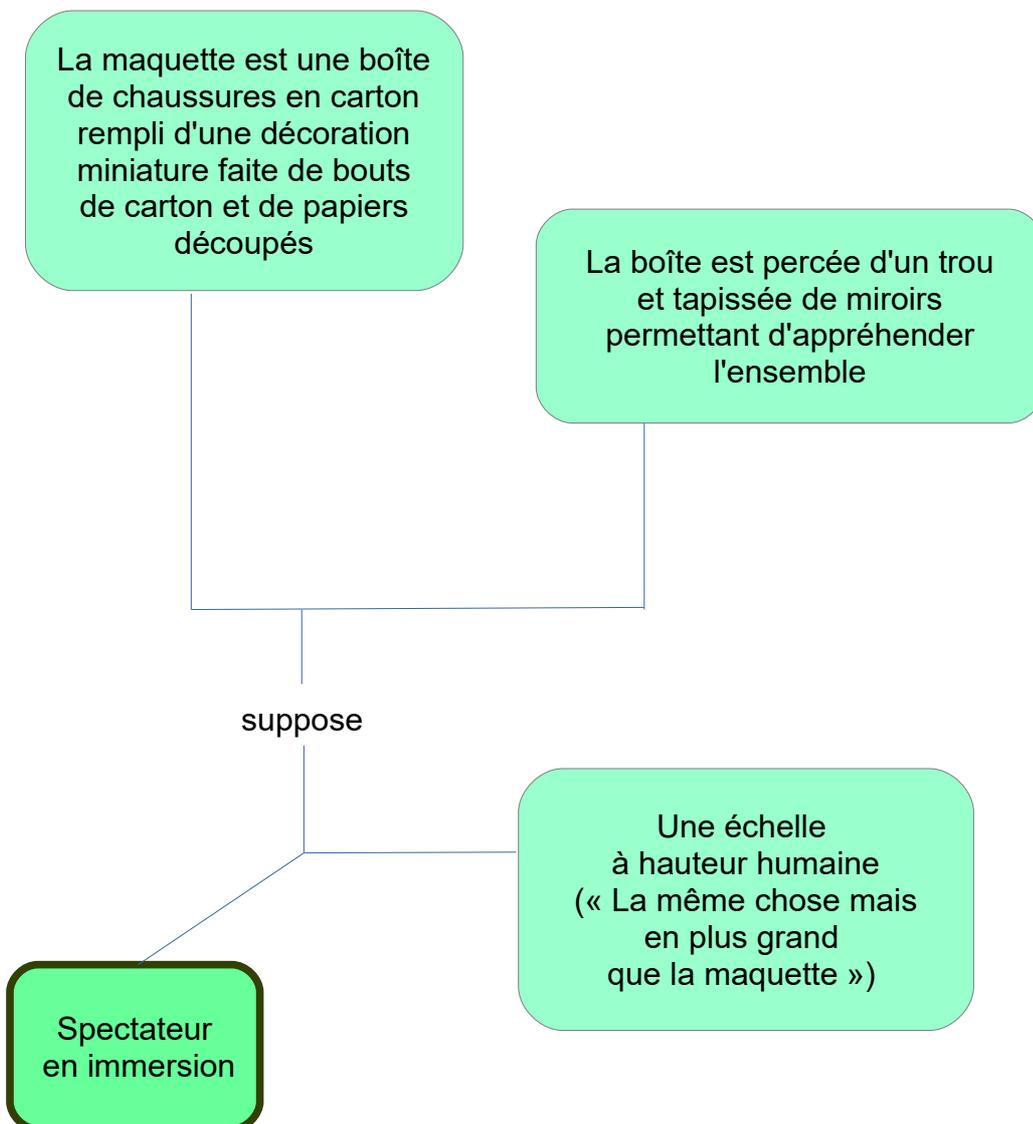
Codage :	
	Interventions à propos du spectateur en immersion
	Interventions à propos du spectateur participatif
	Interventions à propos des deux types de spectateurs
	Groupe 4
	Groupe 3
	Commentaires
I	spectateur en immersion
P	spectateur participatif

Joutes verbales collaboratives 3C - Extraits			
G4 (Sam, Ni, Ya) I vs G3 (Ry, Mi, Ke, Sac) P			
  			
1	5'11	Ni	Notre projet c'est une espèce de boîte, il y a un trou dedans sur le côté à l'intérieur, en fait, il y a un décor en papier et en carton avec des miroirs, pour donner une impression de plus, de grandeur et de profondeur, et donc c'est un paysage de nature un peu comme celui-là, et comme ça c'est comme si on était dans le paysage
	5'40		
71	10'32	Ni	Je pense que notre œuvre, elle est un peu plus sympa à

	10'54		retenir que... Enfin, quand on y va, on entre par une grande porte et c'est à l'échelle humaine. On peut rentrer dans l'œuvre, on peut se balader dans l'œuvre et en même temps rester à la porte pour voir par rapport aux miroirs ce que ça donne, parce que toute la scène, ça fait une scène (inaudible)
85	11'14	Sam	Et pour notre œuvre aussi, on a plusieurs points de vue
86		Sac	Ben moi j'ai un point de vue du haut
87		Sam	Ben non, on peut rentrer par la porte et se balader en même temps, donc il y a plusieurs points de vue
88		Ni	C'est un paysage. On peut se balader dedans, il y a des miroirs qui sont positionnés de façon pas droit mais sur le côté pour qu'on voit, à chaque fois, tout le , toute la forêt, pour que ça fasse une forêt plus grande
89		Sac	Ben dans ce cas-là tu te promènes dans une vraie forêt
90	12'03	Ni	Ben non
95	12'38	Ya	Le problème c'est que les œuvres participatives, elles sont assez souvent simples, très simples, c'est pas du tout artistique
96		Ke	Pas forcément, comparé aux œuvres immersives qui sont plus agréables à la vue, qui ont quelque chose
108	13'42	Sam	Dans votre cas, c'est un peu difficile de faire passer un message
109		Ke	Y a pas forcément de message
110		Sam	Bah si c'est de l'art. Le but de l'œuvre, c'est de faire passer quelque chose
125	15'24	Sac	Ta maquette, elle apporte quelque chose ?
126		Ni	Des souvenirs... Pour les spectateurs

Annexe 37 : réseau sémantique réalisé à partir des productions plastiques et des annexes 12, 32, 33 et 34 du groupe 3CG4

3CG4 – spectateur en immersion



Résumé

Français

Ce mémoire a pour objet d'étude la problématisation de la notion de point de vue en Arts Plastiques au collège. Le constat de départ repose sur le fait que les élèves entrent trop rapidement dans la pratique, souvent par manque d'intention réfléchie. Partant de ce constat, deux séquences sont proposées. L'observation se déroule dans un établissement de centre-ville de grande agglomération ayant pour particularité une grande mixité socio-culturelle. Elle a lieu au sein de deux classes de 3ème durant huit semaines. En prenant pour référence l'œuvre Automne, paysage de Louveciennes d'Alfred Sisley (1873, huile sur toile, 50 x 65 cm), les élèves produisent collectivement une œuvre où le spectateur est soit participatif, soit immersif. Par l'alternance des points de vue, tantôt en tant que proposant, tantôt en tant que recevant, les élèves sont amenés à avoir, tout au long du processus de création, une pratique réflexive leur permettant de problématiser la notion de point de vue. Les productions abouties, les groupes se défient à travers des joutes argumentatives, œuvres en immersion et œuvres participatives s'affrontant.

Anglais

This dissertation deals with the problematization of the notion of point of view in Visual Arts in secondary schools. The starting point is the fact that students enter into the practice too quickly, often for lack of thoughtful intention. Based on this observation, two sequences are proposed. The observation takes place in an inner-city school in a large urban area, which is characterised by a large socio-cultural mix. It takes place in two classes of 3rd grade students for eight weeks. Using Alfred Sisley's Autumn, landscape of Louveciennes (1873, oil on canvas, 50 x 65 cm) as a reference, the students collectively produce a work in which the viewer is either participatory or immersive. By alternating points of view, sometimes as the proposer, sometimes as the receiver, the pupils are encouraged to have a reflective practice throughout the creative process, enabling them to problematise the notion of point of view. Once the productions have been completed, the groups challenge each other through argumentative jousts, with immersive works and participatory works competing with each other.

Mots clés

Didactique des Arts Plastiques, situation questionnante ou situation problème, point de vue, proposant/recevant, joutes argumentatives.

Visual Arts Didactics, questioning situation or problem situation, point of view, proposer/receiver, argumentative jousts.