

Université Jean Monnet – Saint-Étienne

Mémoire de fin d'études Master MEEF Premier degré

Clémence DUPERRAY

**Participation de l'éducation artistique  
à la compréhension de la biodiversité  
chez l'élève de cycle 2**

Séminaire « Histoire des Arts » - Année 2021

Dirigé par Mme MÉLIS Caroline et Mr PERROT Jean-Luc

**Avertissement :**

Cette version en ligne du mémoire ne contient pas l'intégralité des annexes. Afin de pouvoir les consulter, veuillez adresser un mail à : [Clemence.Duperray@ac-lyon.fr](mailto:Clemence.Duperray@ac-lyon.fr)

**Résumé :**

La démarche de ce mémoire vise à mesurer l'influence de l'éducation artistique sur la compréhension d'une notion scientifique par des élèves de cycle 2. La phase d'expérimentation, a confirmé que l'interdisciplinarité entre les arts plastiques et les sciences a aidé les élèves à mieux comprendre la notion de biodiversité. Cette nécessaire complémentarité a également permis l'émergence de compétences transversales en lien avec le développement écocitoyen telles que l'aptitude à débattre et la construction d'un esprit critique. L'éducation artistique s'est révélée médiatrice en approfondissant l'enseignement scientifique vers des caractéristiques propres à l'Éducation au développement durable et en laissant entrevoir l'atteinte de certains de ses objectifs.

**Mots clés :** Biodiversité, arts plastiques, écocitoyenneté, éducation au développement durable

**Abstract :**

The approach of this dissertation aims to measure the influence of artistic education on the understanding of a scientific concept by pupils in cycle 2. The experimental phase confirmed that the interdisciplinarity between the plastic arts and the sciences helped pupils to better understand the concept of biodiversity. This necessary complementarity has also allowed the emergence of transversal skills related to eco-citizen development such as the ability to debate and the construction of a critical mind. Arts education has been a mediator by deepening science education towards the specific characteristics of Education for Sustainable Development and by suggesting the achievement of some of its objectives.

**Key words :** Biodiversity, plastic arts, eco-citizenship, education for sustainable development

## **Remerciements**

Ce mémoire est l'aboutissement de deux années de formation pour me reconverter dans ce beau métier qui est celui de transmettre et d'ouvrir au monde les adultes de demain. Je remercie sincèrement les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont participé à cet écrit, mes élèves mais aussi Rodolphe et Pascale pour vos lectures et avis, Carine, pour ton aide, les photos de dernière minute et tes conseils tout au long de cette année.

J'adresse mes remerciements à Mme Mélis et Mr Perrot pour leurs remarques toujours bienveillantes.

Mille mercis à mon mari et mes deux enfants que j'ai entraînés malgré moi dans cette aventure, votre soutien sans faille et votre réconfort dans les moments difficiles m'ont portée, vos petits mots et dessins d'encouragements, vos regards, m'ont donné beaucoup de force. Je suis fière de nous et je vous aime.

Merci à ma famille pour vos nombreux encouragements et d'avoir tant facilité notre organisation pour me libérer des plages de travail et s'adapter à mon emploi du temps d'étudiante !

# Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>I. EDD ET ÉCOCITOYENNETÉ</b> .....	<b>2</b>
<b>1. 1 Histoire de l'EDD dans le monde et en France</b> .....	<b>2</b>
1.1.1 Une prise de conscience mondiale .....	2
1.1.2 Historique de l'EDD en France .....	2
1.1.3 Objectifs et caractéristiques de l'EDD dans le milieu scolaire .....	3
<b>1.2 EDD et construction de l'écocitoyenneté</b> .....	<b>4</b>
1.2.1 La priorité de l'EDD réaffirmée par l'Éducation nationale .....	4
1.2.2 L'EDD : « une éducation à » .....	4
1.2.3 L'EDD support à l'éducation écocitoyenne .....	5
<b>II. ENJEUX ET MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE DE L'EDD</b> .....	<b>6</b>
<b>2.1 Les grands enjeux de l'EDD en milieu scolaire</b> .....	<b>6</b>
2.1.1 Justifications et limites de l'EDD .....	6
2.1.2 Un engagement écocitoyen .....	7
2.1.3 Le « monde projet » .....	7
<b>2.2 Les modalités de mise en œuvre de l'EDD</b> .....	<b>8</b>
2.2.1 Une démarche de projet .....	8
2.2.2 Une démarche de coopération .....	10
2.2.3 D'autres recommandations éducatives pour l'EDD .....	10
<b>III. LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES AU CYCLE 2</b> .....	<b>11</b>
<b>3.1 Un enseignement artistique</b> .....	<b>11</b>
<b>3.2 Les trois « questionnements » fondateurs du programme des arts plastiques au cycle 2</b> .....	<b>12</b>
3.2.1 « La représentation du monde » .....	12
3.2.2 L'expression des émotions .....	13
3.2.3 La narration et le témoignage par les images .....	13
<b>3.3 L'enseignement des arts plastiques en milieu scolaire</b> .....	<b>14</b>

3.3.1 Les objectifs de l'enseignement des arts plastiques en milieu scolaire .....	14
3.3.2 Les arts plastiques au sein du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture .....	14
3.3.3 Les arts plastiques au cycle 2 .....	15
3.3.4 Le dispositif d'apprentissage en arts plastiques .....	15
3.3.5 Les enseignements artistiques : colonne vertébrale du parcours d'éducation artistique et culturelle	16
3.3.6 Les arts plastiques une discipline support à l'EDD .....	17
<b>3.4 Le Land Art .....</b>	<b>18</b>
3.4.1 Naissance du Land Art .....	18
3.4.2 Un art qui modifie le cadre de l'institution muséale .....	19
3.4.3 Des intentions en faveur de l'écologie ?.....	20
<b>3.5 Le mélange des couleurs en peinture .....</b>	<b>20</b>
3.5.1 Le cercle chromatique .....	20
3.5.2 D'autres théoriciens de la couleur .....	21
<b>3.6 Les apports pédagogiques pour l'élève.....</b>	<b>22</b>
3.6.1 Le développement de l'enfant de 6 à 11 ans (cycle 2 et 3) .....	22
3.6.2 Les intérêts pédagogiques du Land Art .....	23
3.6.3 Les intérêts pédagogiques de la peinture .....	23
<b>IV. PROGRAMMATION MÉTHODOLOGIQUE .....</b>	<b>24</b>
<b>4.1 Présentation du « support » artistique et inducteur.....</b>	<b>25</b>
4.1.1 « À Ciel Ouvert » édition 2020.....	25
4.1.2 Les œuvres exposées lors de l'édition 2020 .....	26
4.1.3 Intérêt de la visite de l'exposition pour le public scolaire .....	27
4.1.4 Un « Parcours d'art actuel » .....	27
<b>4.2 Méthodologie de la recherche.....</b>	<b>28</b>
4.2.1 Présentation du contexte de notre étude .....	28
4.2.2 Démarche d'investigation.....	28
4.2.3 Les recueils de données .....	30
<b>4.3 Analyse de nos travaux de recherche.....</b>	<b>31</b>
4.3.1 Contexte et déroulement de la première séquence .....	31

4.3.2 Contexte et déroulement de la deuxième séquence .....	32
4.3.3 Analyse des livrets individuels de la séquence 1.....	34
4.3.4 Analyse des productions de Land Art et de la démarche créative des élèves.....	35
4.3.5 Analyse des affiches de la séance 2 (séquence 2) .....	37
4.3.6 Analyse des productions de la séance 4 (séquence 2) et de la phase de réflexion collective. ....	38
<b>V. RÉPONSE À LA PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>42</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>44</b>
<b>TABLE DES ANNEXES.....</b>	<b>46</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE GENERALE .....</b>	<b>48</b>

# INTRODUCTION

Dans les années 2000, la communauté scientifique évoque pour la première fois l'idée que l'humanité soit entrée dans une nouvelle période géologique : l'« Anthropocène ». Celle-ci se caractériserait par la pression croissante des activités humaines (production, exploitation, gestion des ressources) sur l'écosystème et la biodiversité terrestre. L'accélération du réchauffement climatique et les nombreuses manifestations de celui-ci dont nous sommes témoins n'importe où sur le globe, les effets néfastes de l'agriculture intensive qui remettent directement en cause notre manière de consommer et entraînent la destruction de la biodiversité constituent des questions vives au sein de notre société. Il devient d'ailleurs impossible d'en faire l'impasse si l'on pense à la façon d'envisager l'avenir de l'humanité. Une des actions prioritaires admise politiquement consiste à sensibiliser les jeunes générations au plus tôt. Pour cela, le milieu scolaire apparaît idéal et la mise en œuvre d'actions concrètes est rendue possible grâce à l'Éducation au développement durable (EDD). Touchant au cœur de la construction du futur citoyen, nous nous sommes interrogés sur les enjeux pédagogiques de cette éducation au développement durable en milieu scolaire lorsqu'elle est associée à des pratiques artistiques, notamment celles du Land Art et de la peinture. L'exposition d'art in situ intitulée *À Ciel Ouvert*<sup>1</sup> sera la situation inductrice de notre démarche expérimentale. Les élèves découvriront et étudieront la notion de biodiversité grâce à une séquence menée en sciences et à des travaux d'arts plastiques conduits parallèlement.

## **De quelle manière l'éducation artistique peut-elle favoriser la compréhension de la notion de biodiversité chez les élèves de cycle 2 ?**

Nous retracerons l'historique de l'EDD et l'émergence du concept d'écocitoyenneté avant de croiser les points de vue de plusieurs auteurs abordant la pratique de cette éducation. Nous présenterons les activités artistiques qui seront réalisées dans le cadre de notre recherche et nous lierons ces pratiques aux attendus du programme d'arts plastiques de cycle 2. Nous poursuivrons en précisant les enjeux liés à l'intégration récente dans les instructions officielles de mesures de sensibilisation et d'actions en faveur du milieu naturel dans toutes les disciplines. Une présentation du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) nous permettra de poser le cadre de la mise en œuvre de nos démarches d'investigation au sein desquelles

---

<sup>1</sup> Parcours d'art actuel en plein air se déroulant tous les deux ans à Riorges dans la Loire. La dernière édition s'est tenue du 18 juillet au 18 octobre 2020.

l'interdisciplinarité sciences / arts plastiques prendra sens. Enfin, nous analyserons les recueils de données issus de ces dernières pour répondre à notre problématique.

# I. EDD ET ÉCOCITOYENNETÉ

## 1. 1 Histoire de l'EDD dans le monde et en France

### 1.1.1 Une prise de conscience mondiale

C'est dans les années 1970 que s'amorce une prise de conscience internationale des problématiques environnementales avec la conférence des Nations Unies sur l'environnement à Stockholm en 1972. En 1987, la notion de développement durable sera définie, dans le rapport des Nations Unies « Notre avenir à tous », comme un « [...] développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs<sup>2</sup> ». Grâce aux nombreuses conférences internationales sur le sujet, les opinions civiles et politiques mondiales se familiarisent avec le concept de développement durable dans toute sa complexité. Au sommet de Johannesburg en 2002, il est en effet rappelé qu'il repose sur « trois piliers interdépendants qui se renforcent mutuellement – le développement économique, le développement social et la protection de l'environnement – et qui doivent être construits aux échelons local, national, régional et mondial<sup>3</sup> ». Le 25 septembre 2015, 193 États ont adopté à l'Organisation des Nations Unies 17 Objectifs de Développement Durable (ODD) à atteindre d'ici 2030.

### 1.1.2 Historique de l'EDD en France

En France, le premier ministère chargé de la protection de la Nature et de l'Environnement est créé en 1971 et la première circulaire de l'Éducation nationale initiant l'Éducation à l'Environnement (EE) date du 29 août 1977. En 2003, la France élabore une première stratégie nationale du développement durable (SNDD) qui consiste en une série d'actions destinées à informer et sensibiliser le grand public. L'État donne également plus d'importance à l'éducation des élèves dans ce domaine pour répondre efficacement aux

---

<sup>2</sup><https://eduscol.education.fr/cid47860/les-grandes-thematiques-developpement-durable.html> (consulté le 17/02/2020)

<sup>3</sup>ALLAIN (Jean Charles), *Education au développement durable au quotidien Initiation à l'approche systémique des problèmes d'environnement de la maternelle au cycle 3*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2011, 1<sup>ère</sup> édition, p. 16.

nouveaux enjeux. En 2004, le président Jacques Chirac intègre la Charte de l'environnement au préambule de la Constitution du 4 octobre 1958, faisant de l'environnement « un droit fondamental <sup>4</sup> » et « l'éducation et la formation à l'environnement » y sont mises en avant dans l'article 8. Lors de la rentrée de la même année, l'Éducation à l'Environnement devient l'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable (EEDD) et affirme son caractère transversal. Avec la circulaire du 29 mars 2007 l'EEDD devient l'Éducation au Développement Durable (EDD) et tend à mettre en avant, de manière plus globale, les aspects sociaux, économiques et environnementaux. Plusieurs phases de généralisation successives permettent l'intégration progressive de cette éducation dans les programmes scolaires et dans la formation initiale et continue des enseignants. Sa place est instituée dans le Code de l'Éducation avec la loi de Refondation de l'École en 2013. Parallèlement, au cours de la même année, l'Éducation nationale incite les communautés scolaires à s'engager dans une démarche significative en faveur du développement durable en proposant la démarche « E3D <sup>5</sup> » aux établissements.

### **1.1.3 Objectifs et caractéristiques de l'EDD dans le milieu scolaire**

Le ministère de l'Éducation nationale définit l'EDD comme « une démarche de rétablissement d'équilibres dynamiques entre l'environnement, le monde social, l'économie et la culture <sup>6</sup> ». L'EDD a pour but de permettre aux élèves de comprendre les interactions complexes en jeu, notamment « l'interdépendance des sociétés humaines et du système Terre, la nécessité de faire des choix informés et responsables et d'adopter des comportements qui tiennent compte de ces équilibres, l'importance d'une solidarité à l'échelle mondiale <sup>7</sup> ». Elle permettrait de « former le futur citoyen aux choix complexes qui mettent en jeu le développement durable dans son existence personnelle et dans la société dans laquelle il vit <sup>8</sup> ». Pour sa mise en œuvre, l'EDD doit s'appuyer notamment sur un réseau de partenariats multiples entre l'école et les collectivités

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>5</sup> « E3D » signifie École ou Établissement en Démarche globale de Développement Durable ; Instructions pédagogiques disponibles sur internet : [https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73193](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73193) (consulté le 6/12/2019).

<sup>6</sup> Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *L'Éducation au Développement Durable*, disponible sur internet : <https://www.education.gouv.fr/cid205/l-education-au-developpement-durable.html> (consulté le 18/02/2020)

<sup>7</sup> *Ibidem*, (consulté le 18/02/2020)

<sup>8</sup> EDUSCOL, *Qu'est-ce que l'éducation au développement durable ?* disponible sur internet : <https://eduscol.education.fr/cid79021/qu-est-ce-que-l-education-au-developpement-durable.html> (consulté le 03/04/2020).

territoriales et civiles ainsi que les établissements publics. Cette « éducation transversale »<sup>9</sup> a pris progressivement une place essentielle au sein de l'école et « l'intégration des thèmes, des enjeux et des principes du développement durable dans les programmes d'enseignement, dans les formations des enseignants et des personnels d'encadrement, dans les démarches globales de développement durable des écoles et des établissements [...] »<sup>10</sup> en souligne toute l'importance et marque l'ouverture de l'école à des formes d'enseignement moins classiques.

## **1.2 EDD et construction de l'écocitoyenneté**

### **1.2.1 La priorité de l'EDD réaffirmée par l'Éducation nationale**

L'année 2019 est une année forte qui confirme cette place essentielle. L'État précise qu'il vise la labellisation « E3D » de 10.000 écoles et établissements d'ici 2022 et incite à la mise en place de projets en les valorisant. Il est par ailleurs précisé que la démarche « E3D » peut s'articuler avec les éducations transversales, notamment l'éducation artistique et culturelle, reconnaissant les arts comme un moyen pertinent pour aborder l'Éducation au Développement Durable. Mr Blanquer réaffirme le souhait d'ouvrir le milieu scolaire « à des activités liées à la biodiversité (potagers, ruches, nichoirs, compost) »<sup>11</sup>, en témoigne la signature, le 5 juin, d'un accord-cadre avec l'Agence française pour la biodiversité ayant pour mission de sensibiliser et former les élèves à la protection du vivant. De plus, un débat avec des élus lycéens permet de proposer huit mesures pour l'EDD, parmi lesquelles nous noterons la constitution d'un binôme d'éco-délégué dans chaque établissement du secondaire et l'intégration des élus lycéens dans les comités de pilotage académiques de l'EDD. La circulaire du 27 août 2019 marque une nouvelle phase de généralisation de l'EDD, en référence à l'agenda 2030, fixé par l'ONU. Elle en réaffirme l'importance de la maternelle au lycée et fait de cette éducation un axe prioritaire pour la rentrée de la même année.

### **1.2.2 L'EDD : « une éducation à »**

Nous l'avons vu, l'EDD n'est pas une discipline en elle-même, elle s'appuie et s'exprime grâce à la réunion de plusieurs d'entre elles. Elle appartient à la famille des « éducations à » et se distingue des enseignements classiques de l'école qui visent prioritairement la transmission de savoirs et le développement de compétences dans une discipline donnée. Pour D. Diemer et C.

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, (consulté le 4/12/2019).

<sup>10</sup> *Ibid*, (consulté le 4/12/2019).

<sup>11</sup> *Ibid*, (consulté le 4/12/2019).

Marquât, ces nouveaux domaines d'enseignement présentent certaines spécificités : « leur caractère thématique, non disciplinaire et « transversal » ; leur relation avec des questions socialement vives ; la place qu'elles accordent aux valeurs ; et leur objectif de faire évoluer les comportements pour préparer à l'action <sup>12</sup> ». Une « éducation à » est donc dynamique, tournée vers l'extérieur de l'institution scolaire. Elle vise à émanciper, c'est-à-dire « accéder à un libre arbitre, à un jugement par soi-même des situations<sup>13</sup> », développer chez les élèves des compétences liées à l'exercice futur de leur citoyenneté. Il s'agit de favoriser individuellement une « autonomie d'analyse qui les incite à agir de manière critique et responsable<sup>14</sup> ». L'EDD trouve sa pleine justification dans le cadre du « Parcours citoyen » de l'élève qui vise à organiser l'apprentissage d'une citoyenneté éclairée, autonome, et au cours duquel il prend conscience progressivement de ses droits, devoirs et responsabilités.

### 1.2.3 L'EDD support à l'éducation écocitoyenne

Les modalités des « éducations à » offrant « un cadre d'apprentissage élargi »<sup>15</sup> grâce à la sollicitation de différents partenaires issus de l'environnement proche, mais aussi l'exploration de phénomènes d'échelles spatiales de plus en plus larges, permet à l'enfant d'expérimenter un premier lien avec la société. Lucie Sauvé explicite la nuance de sens entre une éducation à la citoyenneté « axée sur le "vivre ensemble" [et] l'éducation à l'écocitoyenneté [qui] insiste sur le fait que vivre ensemble cela se passe dans une maison de vie partagée »<sup>16</sup>. L'écocitoyenneté résulte du développement « d'une conscience généralisée incitant tous les individus à prendre en compte, dans leurs actions quotidiennes, les conséquences que leurs actes sont susceptibles de produire sur l'environnement, dans le présent, mais aussi à moyen et long terme<sup>17</sup> ». Elle se concrétise par l'automatisation d'attitudes et éco-gestes respectueux de l'environnement et intègre les valeurs du développement durable. Louis Goffin a constitué « l'acronyme STAR <sup>18</sup> », liant ainsi respectivement la solidarité et ses dimensions temporo-spatiales (intergénérationnelle

---

<sup>12</sup> DIEMER (Damien), MARQUAT (Christel) *Des « éducations à » à l'Éducation au Développement Durable : un changement en profondeur de l'enseignement ?* disponible sur internet : [www.reseau-espe.fr/sites/default/files/documents/presep15-diemer-marquat.pdf](http://www.reseau-espe.fr/sites/default/files/documents/presep15-diemer-marquat.pdf) (consulté le 9/04/2020).

<sup>13</sup>*Ibidem*, p. 21.

<sup>14</sup>*Ibid*, p. 17.

<sup>15</sup>*Ibid*, p. 23.

<sup>16</sup> SAUVÉ (Lucie), *Chapitre 5. Quels fondements pour une éducation écocitoyenne ?* in DIEMER (Arnaud) et al., *Éducation au développement durable*, De Boeck Supérieur, 2014, p. 132.

<sup>17</sup> ALLAIN (Jean-Charles), *op.cit.*, p. 37.

<sup>18</sup>*Ibidem*, p. 45.

et mondiale), la tolérance, l'autonomie, la responsabilité et le respect de la nature et du vivant dans son ensemble, donnant ainsi la « dimension d'un "apprentissage assisté par l'éthique" »<sup>19</sup>.

L'EDD est une éducation d'action favorisant la construction de l'écocitoyenneté indissociable de la construction du futur citoyen ; certains auteurs ont étudié les justifications et les différentes démarches qui constituent les conditions de sa réalisation.

## II. ENJEUX ET MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE DE L'EDD

### 2.1 Les grands enjeux de l'EDD en milieu scolaire

#### 2.1.1 Justifications et limites de l'EDD

Philippe Meirieu, lors d'une conférence<sup>20</sup> donnée lors du Congrès International Planet'ère de l'UNESCO <sup>21</sup> en 2001, expose les justifications de l'éducation à l'environnement à l'école. Une première découlerait de la « préoccupation contemporaine »<sup>22</sup> concernant les questions environnementales, justifiant l'intégration de l'éducation à l'environnement comme une nouvelle discipline au sein du système scolaire. Une seconde raison, de construction behavioriste, insisterait sur la nécessité d'inculquer aux enfants des attitudes adaptées, des comportements réflexes avec « pour objectif de permettre aux élèves de s'abstenir de toute destruction, de toute perturbation inutile du milieu naturel et d'éviter le gaspillage »<sup>23</sup>. Une autre démarche, dite « systémique », souvent utilisée dans le milieu scolaire, consisterait à faire prendre conscience à l'élève qu'il fait partie d'un tout à l'équilibre fragile, d'un milieu avec lequel il interagit en permanence et sur lequel il peut agir et, si nous pouvons ainsi dire, influencer la trajectoire.

---

<sup>19</sup>*Ibid.* p. 45.

<sup>20</sup>MEIRIEU (Philippe), *Éduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? DU MONDE-OBJET AU MONDE-PROJET*, Conférence donnée lors du Congrès international Planet'ère, UNESCO, Novembre 2001 17 p., disponible sur internet : [https://www.meirieu.com/ARTICLE/MONDE%20OBJET\\_PROJET-RTF.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLE/MONDE%20OBJET_PROJET-RTF.pdf) (consulté le 24/11/2019).

<sup>21</sup>UNESCO signifie Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. Organisation internationale créée après la Seconde Guerre mondiale, vise à maintenir la paix en favorisant la coopération des États membres en matière d'éducation, de science et de culture ; remplit également des missions concernant le développement durable (notamment par la formulation d'objectifs d'ici 2030).

<sup>22</sup>MEIRIEU (Philippe), *op.cit.*, p.3.

<sup>23</sup>*Ibidem.*, p.3.

Cependant, Philippe Meirieu entrevoit les limites de ces justifications, dénonçant une dérive possible vers l'endoctrinement en ce qui concerne l'approche critique, une systématisation des comportements non réflexive pour l'approche behavioriste, un désintérêt du savoir pour l'approche encyclopédique lié à la seule volonté de restituer le savoir à l'enseignant sans vouloir se l'approprier, et un éloignement des enjeux réels de l'éducation à l'environnement avec l'approche systémique.

### 2.1.2 Un engagement écocitoyen

Selon Lucie Sauvé<sup>24</sup>, un autre aspect de l'Éducation au développement durable (EDD) se situerait dans le fait de non plus seulement apporter les connaissances scientifiques nécessaires à la compréhension de l'environnement mais aussi de favoriser auprès des jeunes « un sentiment de pouvoir agir (empowerment) »<sup>25</sup> et de tendre « vers une éducation véritablement critique et émancipatoire »<sup>26</sup> favorisant ainsi l'émergence d'un engagement écocitoyen dans le but de construire des « citoyens résistants »<sup>27</sup>, des « citoyens débatteurs »<sup>28</sup>. Elle remet en question le fonctionnement scolaire qui n'aborderait pas suffisamment les « enjeux sociaux et politiques du présent »<sup>29</sup>. Elle préconise un rapport aux savoirs critique, valorisant « la créativité, la liberté et la prise en compte par les enseignants des préoccupations des élèves »<sup>30</sup>, mais aussi l'apport indispensable de connaissances leur permettant de construire un point de vue argumentatif et de s'exprimer publiquement et collectivement. Ceci dans le but ultérieur de transposer ces aptitudes à débattre pour faire pression et changer la société. Cependant, Philippe Meirieu entrevoit une dérive possible vers l'endoctrinement en ce qui concerne cette approche.

### 2.1.3 Le « monde projet »

Philippe Meirieu propose alors un projet éducatif mettant en relation étroite toutes ces approches, pour lequel il présente trois objectifs pédagogiques : « *faire exister le monde* », « *faire exister les autres dans le monde* » et « *passer d'un "monde objet" à un "monde projet"* »<sup>31</sup>. Pour lui, « *faire exister le monde* » c'est rendre concret l'environnement des enfants,

---

<sup>24</sup> SAUVÉ (Lucie), ORELLANA (Isabel), VILLEMAGNE (Carine), BADER Barbara, *Éducation Environnement Écocitoyenneté Repères contemporains*, Québec, Presse de l'université du Québec, 2017, 1<sup>ère</sup> édition, 241 p.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 81.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 87.

<sup>27</sup> MEIRIEU (Philippe), *op cit.*, p. 4.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>29</sup> SAUVÉ (Lucie), ORELLANA (Isabel), VILLEMAGNE (Carine), *op cit.*, p.95.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 95.

<sup>31</sup> MEIRIEU (Philippe), *ibidem.*, p. 7-12.

c'est « faire exister le réel pour eux »<sup>32</sup>. Nous pouvons rapprocher une idée avancée par Lucie Sauvé qui précise qu'« une certaine sensibilité environnementale et une volonté d'agir » se développeraient grâce à « une fréquentation de la nature » importante, variable selon la culture et les personnes, elle parle d'« expériences de vie significatives »<sup>33</sup>. Ainsi, dans l'optique de notre futur travail, nous pouvons souligner l'idée que favoriser le contact des élèves avec la nature de manière précoce, mais aussi régulière dans le temps, susciterait pour eux les prémices d'un éveil, d'une sensibilisation à la nature. « *Faire exister les autres dans le monde* » c'est faire prendre conscience de la « distinction fondatrice et nécessaire de toute société entre l'espace public et l'espace privé »<sup>34</sup> afin de garantir le respect de l'intégrité de personnes, des ressources naturelles et d'un certain ordre en ce qui concerne la vie collective. Le dernier objectif distingue le « monde objet » et « le monde projet » par la manière dont l'individu interagit et se place dans celui-ci. Dans le premier l'individu est comparé à un « parasite »<sup>35</sup>, passif, fataliste, soumis à la loi et utilisant le monde comme un « magasin de marchandises »<sup>36</sup>. Dans le second il est acteur, curieux, volontaire, utile au groupe et participe à l'élaboration des lois. Ainsi, Philippe Meirieu questionne : « Comment pouvons-nous éduquer à l'environnement, comment pouvons-nous éduquer à un monde plus solidaire si nous ne permettons pas, dès l'enfance, que chacun, dans la classe, soit reconnu pour ce qu'il est et trouve un rôle dans lequel il peut se réaliser au service du collectif ? »<sup>37</sup> et de poursuivre « tout cela se construit très tôt par des pratiques pédagogiques réfléchies qui permettent de sortir de ces situations où l'enfant est condamné au parasitisme et à la soumission, pour en faire quelqu'un qui soit partie prenante du monde »<sup>38</sup>.

## **2.2 Les modalités de mise en œuvre de l'EDD**

### **2.2.1 Une démarche de projet**

Pour Sylvain Connac, « une démarche de projet est une organisation du travail qui consiste à ce que chaque participant, membre d'une équipe, s'investisse progressivement dans des actions de réalisations concrètes, pour répondre à un problème identifié, qui fait sens pour

---

<sup>32</sup> MEIRIEU (Philippe), *ibidem.*, p. 8.

<sup>33</sup> SAUVÉ (Lucie), ORELLANA (Isabel), VILLEMAGNE (Carine), *op cit.*, p. 85.

<sup>34</sup> MEIRIEU (Philippe), *op.cit.*, p. 10.

<sup>35</sup> MEIRIEU (Philippe), *ibidem.*, p. 12.

<sup>36</sup> MEIRIEU (Philippe), *ibidem.*, p. 11.

<sup>37</sup> MEIRIEU (Philippe), *ibidem.*, p. 13.

<sup>38</sup> MEIRIEU (Philippe), *ibidem.*, p. 14.

lui »<sup>39</sup>. Philippe Meirieu insiste sur l'importance de permettre à l'élève d'être « actif et surtout acteur »<sup>40</sup> afin qu'il puisse prendre toute la mesure de son utilité à travers le projet mené, mais surtout qu'il sache affirmer sa liberté d'agir au sein du groupe de manière appropriée. Cette démarche pédagogique participe donc au développement de compétences transversales qui relèvent du « savoir être » ainsi qu'à la formation du futur citoyen apte à s'intégrer et participer à la vie en société. Francine Pellaud précise que le projet en EDD, en plus d'être caractérisé par l'action, doit s'ancrer dans le réel et se situer en dehors du cadre confiné de la classe. Ainsi, Michel Huber, annonce plusieurs caractéristiques à cette démarche de projet qui « débouche sur une fabrication concrète [...] conduit à une véritable reconnaissance sociale par une prise de pouvoir sur le réel [...] s'accompagne d'une prise de pouvoir citoyenne au sein de l'établissement afin d'activer la responsabilisation des enfants »<sup>41</sup>. Elle modifie le statut de l'enfant qui découvre le savoir au travers des activités mêmes du projet, l'évaluation repose sur le « feedback de la mise en œuvre du projet [...] ainsi que sur son niveau de qualité »<sup>42</sup>.

Précisons dans cet aparté qu'en première intention nous avons envisagé, pour notre démarche d'investigation, de suivre et d'étudier un projet collaboratif entre plusieurs classes de cycles 2 et 3 d'une même école et d'une classe de collégiens. Sous la direction d'un artiste, ces derniers devaient produire une œuvre collective alertant sur le déclin des populations d'oiseaux dans le monde. Celle-ci ayant pour finalité d'être exposée au public dans le cadre d'une exposition d'art in situ devant initialement être ouverte en juin 2020. Malheureusement, la pandémie et la fermeture des écoles au printemps 2020 n'a pas permis la finalisation de ce projet dans les délais initiaux. Il a été poursuivi et achevé après la rentrée de septembre 2020. Dans le même temps, notre réussite au Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles a considérablement bouleversé notre emploi du temps, ce qui n'a pas permis de suivre la progression du projet. Notons cependant que nous avons déjà eu plusieurs contacts avec les personnes organisatrices, notamment avec la responsable du service culturel de la ville de Riorges dont nous avons recueilli les propos lors d'un entretien (Annexe I), l'artiste Erwan Sito qui avait accepté de répondre à un questionnaire transmis par voie électronique (Annexe II) et la

---

<sup>39</sup> CONNAC (Sylvain), *Organiser la coopération entre élèves Fiche 4 Les démarches de projet et le travail en équipe*, disponible sur le site <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Organiser-la-cooperation-dans-sa-classe> (consulté le 12/04/2020).

<sup>40</sup> MEIRIEU (Philippe), *Groupes et apprentissages*, Connexions, n°68, cité dans PELLAUD (Francine) *Chapitre 6 Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable* in DIEMER (Arnaud) et al., *Éducation au Développement Durable*, De Boeck Supérieur, 2014, p. 141.

<sup>41</sup> HUBER (Michel), *Apprendre en projets*, 1999, cité dans CONNAC (Sylvain), *op.cit.*, p. 1.

<sup>42</sup> HUBER (Michel), cité dans CONNAC (Sylvain), *Ibidem*, p. 1.

directrice de l'école élémentaire où se sont tenus les ateliers. Nous avons pu néanmoins imaginer et mener de nouvelles investigations au sein de notre classe. Ainsi, à l'échelle de leur école, nous avons proposé à nos élèves de s'investir eux aussi dans une action concrète en faveur de l'environnement et de la biodiversité choisie collectivement en fonction des différentes propositions du groupe classe. Nous y reviendrons plus en détail lors de l'explication de notre procédure d'expérimentation.

### **2.2.2 Une démarche de coopération**

L'aspect coopératif dans l'éducation à l'environnement est fondamental pour Philippe Meirieu. Il s'agit de faire naître « l'apprentissage d'un travail en commun où l'on réussit non pas au détriment de l'autre mais avec lui »<sup>43</sup>, partager ses connaissances pour faire apprendre l'autre et apprendre de lui dans le but de parvenir à un « développement solidaire » du groupe (« *Faire ensemble* »). Sylvain Connac définit la coopération comme « l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs », elle « est entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe. Elle implique également du partage de désirs et de la générosité réciproque »<sup>44</sup>. Elle se distingue de la collaboration et de la coordination qui, elles, permettent la conduite d'une action collective sans qu'il n'y ait nécessairement coopération entre les membres concernés.

Là encore, pour les mêmes raisons que celles évoquées plus haut, nous ne pourrions pas observer l'aspect coopératif de manière aussi poussée qu'il aurait pu l'être dans notre objet d'étude initial. Nous avons tenté de faire coopérer les élèves dans l'élaboration de leur raisonnement, notamment dans notre séquence sur les couleurs. Placés en groupe de sept élèves, ils ont échangé sur leurs procédures, leurs résultats de mélange ou ont agi simplement par mimétisme dans le but d'apprendre de et avec l'autre. La procédure a été renouvelée en fin de séquence où les élèves ont exploré une couleur de leur choix en mettant en évidence les multiples nuances de celle-ci. Nous y reviendrons ultérieurement également.

### **2.2.3 D'autres recommandations éducatives pour l'EDD**

Philippe Meirieu évoque des pistes éducatives à mettre en œuvre auprès des élèves. Ainsi, il s'agit de débiter à partir des acquis, des prédispositions de chacun (« *faire avec* ») ; stimuler les élèves à relever des défis même s'ils n'en sont pas encore capables (« *Faire comme*

---

<sup>43</sup> MEIRIEU (Philippe), *op.cit.*, p. 16.

<sup>44</sup> CONNAC (Sylvain), *La coopération entre élèves*, Futuroscope, Canopé éditions, 2017, 1<sup>ère</sup> édition, 127p.

si "pour faire vraiment") pour permettre « l'émergence de comportements responsables et respectueux des autres et de l'environnement »<sup>45</sup> ; organiser l'espace scolaire en distinguant espace privé et espace public et en privilégiant un aménagement proche de la nature permettant alors de l'expérimenter et s'y adapter (« tout faire en ne faisant rien ») ; donner à étudier les espaces proches des élèves à un temps précis, puis progressivement analyser des événements donnés à des échelles spatiales plus importantes, pour permettre un « transfert »<sup>46</sup> des apprentissages à d'autres situations plus éloignées de l'environnement immédiat de l'élève (« Faire ici pour apprendre à faire ailleurs ») ; faire coopérer les élèves.

Dans la partie suivante, après une présentation des instructions officielles, nous tisserons les liens entre arts plastiques et EDD.

## III. LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES AU CYCLE 2

### 3.1 Un enseignement artistique

Avec la parution des programmes du 26 novembre 2015<sup>47</sup> les arts visuels laissent place aux arts plastiques. La discipline change une nouvelle fois de dénomination. En 1975, la loi Haby « insiste sur la place qui doit être faite à la sensibilité artistique et la créativité [...] ainsi que sur le nécessaire équilibre entre les disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives afin de garantir l'épanouissement de l'enfant »<sup>48</sup>. En 1989, la loi Jospin réaffirme que les enseignements artistiques « concourent directement à la formation de tous les

---

<sup>45</sup> MEIRIEU (Philippe), *Ibidem.*, p. 15.

<sup>46</sup> MEIRIEU (Philippe), *Ibidem.*, p. 15, 16.

<sup>47</sup> EDUSCOL, *Programme du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020*, disponible sur le site : [Programme2020\\_cycle\\_2\\_comparatif\\_1313245.pdf \(education.fr\)](https://www.education.fr/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf) (consulté le 17/01/2021).

<sup>48</sup> RUPPIN (Virginie), *LES ARTS PLASTIQUES EN FRANCE, Une discipline scolaire en mutation*, disponible sur le site <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2016-2-page-159.htm> (consulté le 17/01/2021).

élèves »<sup>49</sup>. Au terme d'un long cheminement, une prise de conscience sur les bénéfices apportés par la discipline « arts plastiques » émerge. Elle est parvenue à asseoir sa légitimité au sein de l'espace scolaire. Aujourd'hui, les enseignements artistiques en milieu scolaire sont représentés par l'éducation musicale et les arts plastiques. Ils sont complémentaires et participent à la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle que nous présenterons plus loin. De manière globale, les enseignements artistiques participent au développement de « la sensibilité et les capacités expressives de chacun [...] et contribuent ainsi à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels nécessaires pour participer à la vie sociale »<sup>50</sup>. Nous commencerons par exposer brièvement les contenus du programme d'enseignement des arts plastiques.

## **3.2 Les trois « questionnements » fondateurs du programme des arts plastiques au cycle 2**

Le programme d'arts plastiques (Annexe III) s'articule autour de trois grands questionnements dits « proches des préoccupations des élèves »<sup>51</sup>. Identiques en cycles 2 et 3, ils ont de manière générale pour objectif d'aider les élèves à construire des liens entre arts plastiques et perception du monde. Les élèves sont invités à construire progressivement une attitude réflexive. Ils doivent établir un parallèle entre ce que l'art laisse entrevoir de cette perception et ce que l'individu en perçoit. C'est précisément cet écart qui pousse les élèves au questionnement et à la construction de leurs connaissances.

### **3.2.1 « La représentation du monde »**

Cette thématique regroupe un ensemble de compétences dont la finalité n'est pas la représentation fidèle et naïve du réel. Au contraire, cet axe demande de s'en éloigner pour « découvrir, explorer et comprendre la diversité des modes de représentation »<sup>52</sup>. L'élève est invité à prendre une certaine distance vis-à-vis de ce qu'il voit, contrariant ses instincts qui lui donnent envie à cet âge de représenter son environnement proche. Il est incité à varier les outils et supports qu'il utilise et à tenir compte des différents effets alors produits. En étant de plus confronté à des œuvres, l'élève accepte petit à petit ce recul qui le conduit à « combiner

---

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 163.

<sup>50</sup> EDUSCOL, *op. cit.*, p.28.

<sup>51</sup> EDUSCOL, *Ibidem*, p. 29.

<sup>52</sup> EDUSCOL, *Enjeux des trois questions au programme de cycle 2 en arts plastiques*, 4p., disponible sur le site : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/77/1/RA16\\_C2\\_AP\\_enjeux\\_tr\\_ois\\_questions\\_739771.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/77/1/RA16_C2_AP_enjeux_tr_ois_questions_739771.pdf) (education.fr) (consulté le 17/01/2021)

perception du monde basée sur l'intelligence sensible et appréhension du monde réfléchie et raisonnée »<sup>53</sup>.

### **3.2.2 L'expression des émotions**

Cette thématique aborde plus particulièrement l'interprétation des œuvres par une approche sensible et initie aux différentes fonctions de l'art. Dans le programme il est précisé que celles-ci peuvent être « liées aux usages symboliques, à l'expression des émotions individuelles ou collectives, ou encore à l'affirmation de soi (altérité, singularité) »<sup>54</sup>. Cette question de l'expression des émotions complète la précédente puisqu'elle participe entre autres à l'acceptation par l'élève de la diversité des représentations possibles du monde. Il expérimente et se détache progressivement des techniques plastiques communes. Il s'exprime par le biais de productions pour lesquelles il a approfondi l'usage de supports et/ou matériaux déjà connus et la réflexion autour des possibilités créatives. L'élève est également amené à s'exprimer envers ses pairs sur ses choix, à observer et comparer les productions du groupe, à s'interroger sur la conception matérielle des œuvres. Il prend conscience que la production d'un même effet peut avoir une signification différente pour un autre élève, tout comme le fait qu'un projet initial de création identique peut aboutir à des productions hétéroclites. L'élève est amené à interroger sa propre perception du monde. Dans notre recherche, nous avons confronté les élèves à ces différences et à leur individualité, notamment lorsqu'ils ont dû rapprocher de la couleur réelle d'un être vivant une seule couleur parmi un éventail choisi (voir chapitre 4.3.5 p 37 de notre document).

### **3.2.3 La narration et le témoignage par les images**

Le dernier questionnement sur lequel s'appuie la mise en place de l'enseignement en arts plastiques se rapporte à la narration et au témoignage. Les élèves travaillent autour de la mise en image de la pensée, d'une idée, d'une histoire. Ils étudient également l'image, sa signification, sa composition, pour ensuite en détourner le message. L'observation du monde se réalise également par la mise en parallèle entre narration et images au sein de l'environnement de l'élève. Les informations portées en accompagnement du programme précisent que « l'enjeu est de lui permettre de fréquenter les images, de lui apporter les moyens de les transformer, de le rendre progressivement auteur des images qu'il produit et spectateur des images qu'il

---

<sup>53</sup> EDUSCOL, *Ibidem.*, p. 2.

<sup>54</sup> EDUSCOL, *Programme du cycle 2, op cit.*, p.30.

regarde »<sup>55</sup>. Il nous semble pouvoir lire en filigrane la volonté à aiguïser l'œil de l'élève à l'image et à construire son esprit critique essentiel dans l'élaboration de sa citoyenneté.

### **3.3 L'enseignement des arts plastiques en milieu scolaire**

#### **3.3.1 Les objectifs de l'enseignement des arts plastiques en milieu scolaire**

L'enseignement des arts plastiques doit permettre d'atteindre plusieurs objectifs au sein du cadre scolaire. Le premier est l'accomplissement de la tâche créative, inventive et imaginative pure et individuelle. Dans le programme, il est en effet précisé que cet enseignement « développe particulièrement le potentiel d'invention des élèves, au sein de situations ouvertes favorisant l'autonomie, l'initiative et le recul critique<sup>56</sup> ». Un second objectif consiste en la nécessité dans les pratiques d'enseignement d'une posture réflexive, investie progressivement par l'élève, liée à ses propres productions plastiques et à celle de ses pairs, mais aussi à la confrontation avec des œuvres ou artistes. Les arts plastiques favorisent ainsi l'émergence de la pensée divergente qui « est à la fois l'affirmation d'une subjectivité et des écarts par rapport aux normes reconnues par la communauté sociale<sup>57</sup> », un mode de pensée qui favorise des réponses multiples à un problème donné, inédites et inattendues. Elle est en lien avec le processus de créativité. L'élève est amené à construire parallèlement des compétences d'expression langagière, à prendre en compte la diversité des points de vue de ses camarades et des œuvres rencontrées. Il construit dans le même temps son individualité et la notion d'altérité « en art et par les arts »<sup>58</sup>. L'enseignement des arts plastiques aboutit ainsi progressivement à la « construction d'une culture artistique commune »<sup>59</sup>.

#### **3.3.2 Les arts plastiques au sein du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture**

En rapport avec le décret relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture du 31 mars 2015 <sup>60</sup> cet enseignement s'empare de plusieurs domaines. Concernant les objectifs du domaine 5 intitulé « les représentations du monde et l'activité humaine », il participe

---

<sup>55</sup> EDUSCOL, *Ibidem*, p. 30.

<sup>56</sup> EDUSCOL, *Ibidem*, p. 28.

<sup>57</sup> ACADEMIE DE CAEN, *Arts plastiques*, disponible sur internet : [https:// arts-plastiques1.webnode.fr/module-4-m2a/](https://arts-plastiques1.webnode.fr/module-4-m2a/) (consulté le 22 février 2021).

<sup>58</sup> EDUSCOL, *Ibidem*, p. 28.

<sup>59</sup> EDUSCOL, *Ibidem*, p. 28.

<sup>60</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, 8p., disponible sur le site : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718/> (consulté le 5 février 2021).

à l'élaboration « du jugement et de la sensibilité esthétique »<sup>61</sup>. Dans le domaine 3, « la formation de la personne et du citoyen », la phase de confrontation et comparaison avec des œuvres ou productions est l'occasion pour l'élève d'exprimer ses sentiments et émotions. Pour cela, il mobilise le langage plastique appris, il expérimente les divers procédés techniques qui lui sont proposés et compare ses productions à celles des autres élèves. Il prend conscience des différentes réponses apportées par ses pairs à la situation initiale induite par l'enseignant. Il est confronté aux idées d'autrui et apprend à les accepter, il développe sa capacité à s'exprimer. Le domaine 2 « les méthodes et outils pour apprendre », dont l'objectif principal pour l'élève est « d'apprendre à apprendre, seul ou collectivement »<sup>62</sup>, fait aussi référence aux arts plastiques. En effet, les enfants y développent des capacités d'initiative et d'autonomie et s'engagent dans la recherche commune et le partage notamment lorsqu'ils font des découvertes lors des phases d'expérimentation.

### **3.3.3 Les arts plastiques au cycle 2**

Au cycle 2, la sensibilisation artistique de l'élève sollicitée au cycle 1 se poursuit. Il étoffe petit à petit son répertoire d'outils, de moyens, de procédures qui lui permet d'enrichir simultanément ses propres productions et son regard vis-à-vis des œuvres qui lui sont données à observer. Au cours du cycle 2, l'élève découvre la démarche de projet qui peut aboutir selon les types de production à l'exposition où il passe alors du statut de concepteur à celui de spectateur. Cet exercice l'aide à se détourner de sa propre pratique vers celle des autres, il lui permet de construire des ponts entre sa propre vision du monde et le milieu artistique.

### **3.3.4 Le dispositif d'apprentissage en arts plastiques**

Deux démarches permettant d'enseigner les arts plastiques en milieu scolaire font consensus. La démarche de projet que nous avons présentée plus tôt est l'une d'elle. Rappelons que c'est l'aspect coopératif au service d'un but commun qui en est la force motrice. Une autre démarche, celle que nous avons expérimentée finalement dans le cadre de nos recherches, est une démarche de questionnement. Elle place l'élève dans une situation problème qu'il doit résoudre ; de cette résolution individuelle et/ou collective découle l'acquisition des apprentissages et des compétences. Nathalie Tamion parle de « création réfléchie »<sup>63</sup>. Isabelle

---

<sup>61</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Ibidem*, p.7.

<sup>62</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Ibidem*, p.4.

<sup>63</sup> TAMION (Nathalie), *Amener les élèves à créer*, Les cahiers pédagogiques, 2019, N°551 p 66-67, consulté le 22 février 2021, disponible sur internet : <https://arts-plastiques1.webnode.fr/module-4-m2a/>

Ardouin, citée par cette dernière, explique qu'il s'agit de « concevoir les arts plastiques comme une pratique que l'on réfléchit, que l'on interroge »<sup>64</sup>. En premier lieu, l'élève, à partir d'une situation inductrice ou « proposition incitative<sup>65</sup> » expérimente un outil, des matériaux, un support. Cette situation doit aiguïser son intérêt et induire une certaine motivation à explorer les possibilités des mediums proposés. La consigne donnée permet l'engagement de l'élève dans la tâche d'expérimentation. De manière concomitante, l'enseignant indique une contrainte à respecter pour réaliser la tâche, cette dernière « confronte l'élève à un obstacle qui l'amène à se questionner, lui permet de produire de nouvelles idées, d'être créatif <sup>66</sup>». Après une mise en commun des résultats de cette expérimentation, l'élève se lance dans son projet. Il doit être en mesure de réinvestir le résultat de ses expérimentations durant cette phase, étayé par l'enseignant qui peut provoquer des retours réflexifs collectifs ou guider individuellement selon les besoins et les difficultés. Une fois la production achevée, elle est observée, comparée avec celle des pairs lors d'une phase orale. L'enseignant propose ensuite des références artistiques et culturelles liées au domaine de compétences qui a été travaillé dans la séquence. Le processus évaluatif repose sur le respect des consignes/contraintes au cours de chaque séance, l'enseignant tient un rôle de médiateur, il guide, questionne, suggère. Au terme de la séquence, il n'y a pas de production juste ou fautive et, de fait, la réalisation finale n'est pas évaluée en tant que telle. C'est le réinvestissement progressif des compétences acquises au fil des séquences suivantes qui permet d'évaluer réellement le niveau d'apprentissage des élèves.

### **3.3.5 Les enseignements artistiques : colonne vertébrale du parcours d'éducation artistique et culturelle**

L'importance de l'éducation artistique et culturelle a été réaffirmée dans la loi n° 2013-5958 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Elle précise la création d'un parcours spécifique dont les principes et modalités ont fait l'objet d'une circulaire la même année. Un référentiel spécifique fixant les actions éducatives a été publié au B.O n°28 du 9 juillet 2015, arrêté du 1-7-2015 – JO du 7-7-2015. Le PEAC « est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans le domaine des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets scientifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaires,

---

<sup>64</sup> ARDOUIN (Isabelle), cité dans TAMION (Nathalie), *Amener les élèves à créer*, les cahiers pédagogiques, 2019, N°551, consulté le 22 février 2021, disponible sur internet : <https://arts-plastiques1.webnode.fr/module-4-m2a/>

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 66.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 66.

périscolaires et extrascolaires »<sup>67</sup>. Devant la persistance d'importantes inégalités dans ce domaine, la priorité du parcours est de permettre un accès à l'art et la construction d'une culture artistique personnelle pour chaque élève de la maternelle à l'enseignement supérieur. Il s'agit également de coordonner les expériences de chacun d'eux pour en assurer la cohérence. Le PEAC s'articule autour de trois piliers, la fréquentation de l'élève avec des œuvres artistiques ou patrimoniales, des lieux et/ou la rencontre avec des artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances (repères formels) et compétences spécifiques à cette éducation (formation de l'esprit critique et de sa faculté à juger). Pour sa mise en œuvre, le PEAC s'appuie sur les réseaux de partenariats locaux visant à familiariser l'élève avec son territoire, mais aussi sur la conduite de projets au minimum une fois par cycle. De la sixième à la terminale, l'élève mémorise et valorise ses expériences sur FOLIOS, une application du ministère de l'Éducation nationale développée par l'ONISEP<sup>68</sup>. À destination des professionnels de l'enseignement et des acteurs qui participent au PEAC, la charte pour l'éducation artistique et culturelle en regroupe les idées principales selon dix principes et pose les bases de la collaboration entre institution scolaire, milieu artistique et collectivités territoriales (Annexe IV). Le lien entre art et citoyenneté y est explicite puisqu'il est indiqué que l'éducation artistique et culturelle contribue « à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est une éducation par l'art »<sup>69</sup>.

### **3.3.6 Les arts plastiques une discipline support à l'EDD**

Les compétences développées précédemment et les comportements induits par l'enseignement des arts plastiques auprès des élèves nous permettent d'établir un lien entre art, citoyenneté et écocitoyenneté. En premier lieu, l'expression sensible et critique (en production et en réception) inhérente à la pratique artistique et à la fréquentation de l'art rend possible la construction d'une posture critique, éclairée et apte à débattre. De même, la fréquentation du milieu naturel, nous l'avons vu, lorsque celle-ci est répétée, induit une certaine sensibilisation à celui-ci. L'art in situ peut participer à cette sensibilisation. Enfin, pour faire écho aux propos de

---

<sup>67</sup>EDUSCOL *Le parcours d'éducation artistique et culturel de l'élève* disponible sur <https://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-education-artistique-culturelle.html> (consulté le 14/04/2020).

<sup>68</sup> FOLIOS est une application proposée par le ministère de l'Éducation nationale depuis la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École. Disponible dès l'entrée dans le second degré, elle donne accès à des informations sécurisées et permet un suivi individualisé des quatre parcours éducatifs du cursus scolaire dont le PEAC. Plus d'informations sur le site : <https://folios.onisep.fr> (consulté le 27 avril 2021)

<sup>69</sup>EDUSCOL *La charte pour l'éducation artistique et culturelle* disponible sur [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domaines\\_artistiques/95/2/Charte\\_EAC\\_Octobre\\_2018\\_1026952.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domaines_artistiques/95/2/Charte_EAC_Octobre_2018_1026952.pdf) (consulté le 14/04/2020).

P. Meirieu, les enseignements artistiques permettent à l'élève de prendre conscience de son monde par la variété des représentations qui lui sont présentées ou par ses propres productions. La démarche coopérative nécessaire à l'unité du groupe et à l'apprentissage des codes et comportements sociaux adaptés est largement réalisable en arts plastiques, souvent sous un format d'exposition des productions destiné à un public plus ou moins étendu (échelle de l'école, de la commune).

Dans le cadre de nos recherches nous avons travaillé sur les deux premiers questionnements des instructions officielles avec nos élèves. Pour cela, nous leur avons proposé deux activités : la pratique du Land Art et la peinture pour expérimenter le mélange des couleurs avec la recherche du plus de nuances possibles pour une seule teinte. Pour cette seconde activité il s'agit de travailler autour de la représentation du monde en gardant une référence constante avec le monde du vivant étudié en sciences. Nous allons présenter l'intérêt de ces activités réalisées avec nos élèves.

## **3.4 Le Land Art**

### **3.4.1 Naissance du Land Art**

Le Land Art, littéralement art du paysage, est un mouvement artistique né à la fin des années 1960. Initié dans un premier temps par des artistes américains, il s'agissait pour eux de sortir des circuits conventionnels pour fuir l'aspect pécuniaire lié à l'art et l'organisation commune des institutions muséales. Les œuvres souvent gigantesques, dont la production nécessitait de gros moyens techniques, étaient conçues dans les grands espaces américains et restaient difficilement accessibles. Elles étaient non déplaçables ; de fait, la seule présentation au public s'effectuait par l'intermédiaire de photographies. La volonté des artistes américains au début du mouvement était de laisser une empreinte durable sur le milieu naturel, certaines installations sont d'ailleurs toujours visibles aujourd'hui comme *Sun tunnel* de N. Holt datant de 1975 et *Spiral Jetty* de R. Smithson datant de 1970 (Annexe V). C'est lors de l'exposition *Earthworks*, en partie photographique, en 1968 à New York, que cette mouvance s'est déclarée exposant la terre, médium, sous toutes ses formes (modifiée, creusée, recouverte, vivante...) et posant la question de la nature de l'art même (esthétisme de l'œuvre) et de son cadre (en dehors du musée). Progressivement, d'autres artistes européens s'emparent de l'idée d'utiliser le paysage comme support de création. Les œuvres sont plus respectueuses de la nature, moins monumentales et restent soumises à l'action des éléments, à l'érosion et à leur destruction naturelle. La photographie constitue moins un moyen de les faire connaître que la seule trace de

leur existence. Art éphémère, le temps passant fait lui-même partie de l'œuvre en la modifiant. Selon Jean Paul Brun, sociologue, le Land Art regroupe « aussi bien les œuvres conventionnellement décrites comme *earthworks* [...] » mais « implique aussi par extension tous les projets qui engagent le Land dans une relation de réciprocité, de processus, de dialogue avec l'environnement ayant été engagée par les artistes minimalistes »<sup>70</sup>. Gilles Tiberghien, dans son ouvrage *Land art*, explique qu'il s'agit d'une « appellation commode pour désigner des pratiques artistiques qui ont élu la nature comme matériau et comme surface d'inscription »<sup>71</sup>.

### 3.4.2 Un art qui modifie le cadre de l'institution muséale

À partir des années 1980, les institutions muséales s'adaptent à la mouvance contemporaine et offrent aux artistes de nouvelles possibilités en prolongeant leurs espaces d'exposition vers l'extérieur. Catherine David précise que « le musée n'est plus le lieu privilégié de confrontation entre le public et les œuvres contemporaines<sup>72</sup> » et qu'au vu de leur nature « la circulation et l'inscription (temporaires ou durables) des œuvres dans des espaces de plus en plus hétérogènes sont [...] devenues une nécessité<sup>73</sup> ». Ces nouveaux espaces d'exposition temporaires permettent très souvent de réaliser « un parcours, une déambulation entre différents lieux<sup>74</sup> », qu'ils soient naturels, urbains ou architecturaux, parfois très décalés (comme une ancienne usine de poisson à San Sebastian en Espagne en 2004 lors de l'exposition « Manifesta 5 »). Le visiteur se confronte différemment aux œuvres, il est « invité à se partager entre différents lieux et à faire l'expérience des limites des espaces dédiés à l'art et ceux de la vie quotidienne<sup>75</sup> ». De plus en plus d'aménagements de ce type se déroulent dans l'espace européen et cela au-delà même des grandes métropoles, les éditions successives rassemblant de plus en plus de visiteurs. Le défi pour ces manifestations est de « trouver un terrain de rencontre possible entre les projets individuels qui partagent un même espace<sup>76</sup> » et créer l'unité qui fera l'identité de l'exposition.

---

<sup>70</sup> VAZZOLER (Marine), *Land Art : quel héritage dans l'art actuel ?* Le Quotidien de l'Art [en ligne], 2019, numéro 1707, p. 7.

<sup>71</sup> TIBERGHIEU (Gilles), *Land Art*, 1993, cité dans ELMALEH (Éliane) *La terre comme substance ou le Land Art*, Revue française d'études américaines, 2002/3, numéro 93, p. 65.

<sup>72</sup> BO-KYOUNG (Lee), *Espaces d'expositions temporaires consacrés à l'art contemporain*, Marges revue d'art contemporain [en ligne], 2007, numéro 5, p.1, disponible sur internet : <https://journals.openedition.org/marges/705#ftn1> (consulté le 8/04/2020).

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 1.

<sup>74</sup> *Ibid*, p. 2.

<sup>75</sup> *Ibid*, p. 2.

<sup>76</sup> *Ibid*, p. 13.

Pour notre travail de recherche, nous nous appuyons sur une de ces expositions, *À Ciel Ouvert*<sup>77</sup>, que nous présenterons en quatrième partie.

### **3.4.3 Des intentions en faveur de l'écologie ?**

Le Land Art contemporain n'est donc plus celui des années 1960, il s'édifie par un contact différent avec le milieu naturel, les œuvres s'intégrant au paysage et non l'inverse. Les méthodes ont radicalement changé, le Land Art actuel s'exprimant d'une manière minimaliste où alors si l'œuvre nécessite une installation plus importante celle-ci doit se fondre au paysage de manière à penser qu'elle en a toujours fait partie. Les processus de création ne sont plus les mêmes, ceci nous amène alors à nous questionner sur le sens de l'œuvre ? Quelles sont les finalités désirées par les artistes de ce « nouveau » Land art ? Selon Marine Vazzoler, les témoignages sont partagés. Si pour certains artistes la question écologique ne fait pas partie de l'œuvre à l'origine de sa conception, il se peut qu'elle le devienne ensuite, pour d'autres le parallèle est évident. Ainsi, pour Maryline Brustolin, galeriste, « l'écologie est le sujet essentiel aujourd'hui et ne pas s'en soucier c'est ce qui va nous mener à notre perte [...] être artiste c'est se préoccuper de son époque »<sup>78</sup>. Travailler et s'exprimer dans et avec la nature, sous-entendrait de la part de l'artiste un objectif de conscientisation écologique pour son spectateur. Se poserait alors la question d'une sensibilité accrue du spectateur par sa mise en relation avec son environnement naturel par le biais de l'art. Pour Nathalie Blanc, il existe bien un intérêt croissant des artistes axé sur les aspects écologiques, il en constitue une nouvelle approche par l'angle créatif, il s'agit ainsi « de donner un rôle à la culture dans le développement durable »<sup>79</sup>. Nous ferons également référence aux propos de l'artiste Erwan Sito lorsqu'il évoque le message de l'œuvre « *Bird's Town* ». Celle-ci vise en effet à alerter des impacts de l'activité humaine sur les habitats et sources d'alimentation des oiseaux (Annexe II).

## **3.5 Le mélange des couleurs en peinture**

### **3.5.1 Le cercle chromatique<sup>80</sup>**

Son origine remonte au XVII<sup>e</sup> siècle (1676) avec les travaux d'Isaac Newton qui met en évidence que la lumière provenant du soleil « lorsqu'elle traverse un prisme régulier (volume en

---

<sup>77</sup> Parcours d'art actuel en plein air se déroulant tous les deux ans à Riorges dans la Loire. La dernière édition s'est tenue du 18 juillet au 18 octobre 2020.

<sup>78</sup> VAZZOLER (Marine), *op cit*, p. 7.

<sup>79</sup> BRUN (Nathalie), *Art, Création et développement durable*, in, EUZEN (Agathe), EYMARD (Laurence), GAILL (Françoise) (dir.) *Le développement durable à découvert*, Paris, CNRS Éditions, 2013, p.328.

<sup>80</sup> ITTEN (Johannes), *Art de la couleur*, Édition abrégée, Dessain et Tolra/Larousse, 2018, p. 30.

verre à section triangulaire) [...] se décompose <sup>81</sup>» en plusieurs lignes colorées. Il détermine ainsi la composition de la lumière solaire, dite « blanche », et pose un cadre scientifique à l'étude des couleurs. Le cercle chromatique est une représentation schématique des couleurs, publié pour la première fois par Johannes Itten en 1921. Il fait aujourd'hui référence dans le monde de la peinture (Annexe VI). Ce cercle regroupe douze couleurs de base, toutes liées entre elles par le mélange. Dans un triangle central, nous y trouvons les trois couleurs primaires : le bleu cyan, le rouge magenta et le jaune primaire. Issues de l'addition de deux couleurs primaires sont obtenues les trois couleurs secondaires (le violet, le vert et l'orangé) représentées dans un hexagone entourant les trois primaires. Enfin, sur la couronne extérieure, s'ajoute un cercle divisé en douze parties où s'insèrent en plus des couleurs primaires et secondaires, les couleurs dites tertiaires. Élaborées par le mélange d'une couleur primaire et d'une couleur secondaire, elles offrent ainsi des teintes intermédiaires. Le mélange des trois primaires constitue une base permettant d'obtenir « 10.000 couleurs différentes [...] perceptibles à l'œil »<sup>82</sup>.

### 3.5.2 D'autres théoriciens de la couleur

Cependant d'autres personnalités se sont intéressées à théoriser la couleur avant Johannes Itten, J.W Goethe, dans « Le traité des couleurs » en 1810, s'oppose à la théorie de Newton en abordant les couleurs sous un angle plus subjectif. Ainsi, il évoque l'idée d'un « Effet Physico-Moral de la couleur »<sup>83</sup> et écrit que la couleur « exerce, lorsqu'elle est seule, un effet spécifique, et en combinaison un effet d'une part harmonieux, d'autre part caractéristique, souvent aussi disharmonieux, mais toujours incontestable et important ; cet effet touche directement la nature morale. »<sup>84</sup> Pour matérialiser ces effets, Goethe a conçu une roue chromatique composée elle, de six couleurs (Annexe VII). Le jaune, le rouge et le pourpre emportent le spectateur vers « des sentiments “d'animation, de vivacité et d'efforts” »<sup>85</sup>, le vert, le bleu et le violet orientent vers « des sentiments “d'inquiétude, de douceur et de nostalgie” »<sup>86</sup>. À partir de cette roue chromatique, Goethe caractérise les différentes combinaisons ou réunions possibles. Les

---

<sup>81</sup> SAVOIR.FR, *Les nuances de la couleur*, disponible sur le site : <https://arts.savoir.fr/les-nuances-de-la-couleur/> (consulté le 2 mars 2021)

<sup>82</sup> GIBOULET (François), MENGELLE-BARILLEAU (Michelle), *La peinture, Retenir l'essentiel*, Paris, Nathan, 2018, p. 86.

<sup>83</sup> GOETHE (Johann Wolfgang), *Traité des couleurs*, TRIADES, 2000, cité dans MULLER (Maxence), *Introduction à la théorie des couleurs de Goethe*, disponible sur le site : <https://www.unionchefsoperateurs.com/introduction-a-la-theorie-des-couleurs-de-goethe/> (consulté le 15 avril 2021)

<sup>84</sup> GOETHE (Johann Wolfgang), *Ibidem*, p. 1.

<sup>85</sup> GOETHE (Johann Wolfgang), *Ibid*, p. 1.

<sup>86</sup> GOETHE (Johann Wolfgang), *Ibid*, p. 1.

« combinaisons harmonieuses »<sup>87</sup> réunissent les couleurs opposées sur la roue mais dont la réunion apporterait au spectateur un équilibre. Les accords « caractéristiques »<sup>88</sup> résultent de la combinaison de deux couleurs séparées par une case sur la roue dont la proximité procurerait une émotion particulière. Enfin, les « combinaisons sans caractères »<sup>89</sup>, issues de deux couleurs voisines sur le cercle marqueraient la progression d'un sentiment ou d'une émotion. Dans une certaine continuité, nous noterons les travaux de M. Pastoureau<sup>90</sup>, historien et anthropologue contemporain, auteur de plusieurs ouvrages dédiés à la symbolique des couleurs. Il étudie et analyse l'évolution de leurs représentations dans les sociétés européennes depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours.

## 3.6 Les apports pédagogiques pour l'élève

### 3.6.1 Le développement de l'enfant de 6 à 11 ans (cycle 2 et 3)

Le développement de l'enfant se décrit selon différents domaines. Au niveau cognitif, l'enfant de 6 à 11 ans entre au stade des opérations concrètes défini par J. Piaget. Durant celui-ci, il quitte la dimension égocentriste de sa perception du monde et « prend conscience de sa propre pensée et de celle des autres »<sup>91</sup>, il devient en mesure « d'anticiper les résultats de ses actions par la pensée »<sup>92</sup>, c'est-à-dire effectuer des transformations mentales même si les données restent concrètes. Au niveau affectif, H. Wallon, évoque la construction d'un rôle social (« stade de personnalité polyvalente »<sup>93</sup>) : à partir de 8/9 ans, l'enfant s'investit dans des activités de loisirs, se détourne petit à petit de sa famille, découvre l'amitié, la solidarité et l'empathie. Vers 10 ans il acquiert le sens de la justice et s'oppose au mensonge et à la tricherie. Cette tranche d'âge semble propice à la sensibilisation au milieu naturel et à la compréhension des problématiques évoquées en EDD.

---

<sup>87</sup>GOETHE (Johann Wolfgang), *Ibid*, p. 1.

<sup>88</sup>GOETHE (Johann Wolfgang), *Ibid*, p. 1.

<sup>89</sup>GOETHE (Johann Wolfgang), *Ibid*, p. 1.

<sup>90</sup> Michel PASTOUREAU est historien médiéviste, né en 1947. Dès l'enfance, il baigne dans l'univers de la peinture grâce à la fréquentation de nombreux artistes, ce qui provoque en lui cet intérêt pour les couleurs et cette envie d'étudier leur symbolique à travers les époques. Il a écrit de nombreux ouvrages sur cette thématique et ses travaux s'attachent à démontrer les rapports particuliers qu'une société peut entretenir avec une couleur.

<sup>91</sup> GUILLEMINOT (Michèle), *CRPE 2019 Première épreuve orale Mise en situation professionnelle*, Studyrama, 2018, p. 57.

<sup>92</sup> *Ibidem*, p. 57.

<sup>93</sup> WALLON (Henri), cité dans GUILLEMINOT (Michèle), *CRPE 2019 Première épreuve orale Mise en situation professionnelle*, Studyrama, 2018, p. 64.

### 3.6.2 Les intérêts pédagogiques du Land Art

Cet art « crée de nouveaux espaces de perception et d'observation et permet de redécouvrir la relation à la nature »<sup>94</sup>, sa portée pédagogique est multiple : sensibiliser, respecter, créer, coopérer, mais aussi délivrer ou recevoir un message dans l'environnement proche. Andreas Güthler et Kathrin Lâcher rappellent que c'est à partir de six ans que les enfants « aiment résoudre des problèmes de manière inventive et peuvent découvrir des symboles et des images dans chaque objet naturel »<sup>95</sup>. Stimuler les sens et faire vivre aux élèves « l'expérience de la nature »<sup>96</sup> pour apprendre à la respecter. Il s'agirait là de faire exister le monde au sens où l'entend Philippe Meirieu. Le Land Art offre des possibilités de création infinies. L'aspect coopératif est également central, le Land Art est une activité individuelle ou collective mais, comme le précisent Andreas Güthler et Kathrin Lâcher, qui peut donner confiance aux élèves « les moins affirmés » en les aidant à prendre « conscience qu'ils peuvent apporter une contribution précieuse aux projets communs »<sup>97</sup>. Lorsque le Land Art est pratiqué en groupe il amène les différents artistes à « développer leurs idées, concevoir des projets, réfléchir, prendre des décisions, s'entendre, coopérer et émettre des critiques constructives. Ils répartissent les tâches, trouvent des compromis, arrondissent les angles et mettent tous la main à la pâte »<sup>98</sup>. Nous retrouvons bien les enjeux de la coopération présentés par Sylvain Connac et mis en avant par Philippe Meirieu. Cet art incite à entrevoir le monde projet, décrit par ce dernier, ce « Monde-trésor, espace de recherche offert à notre inventivité [...] Monde que j'interroge, questionne, interpelle... »<sup>99</sup>. Le Land Art est une pratique artistique nous semblant idéale pour aborder les problématiques liées au développement durable et offre de multiples ouvertures pouvant faire l'objet de travaux pédagogiques menés en classe.

### 3.6.3 Les intérêts pédagogiques de la peinture

Selon les ressources d'accompagnement au programme des arts plastiques travailler sur les couleurs doit conduire les élèves à prendre conscience du « nombre infini de couleurs<sup>100</sup> », à s'approprier et à se nourrir de la diversité des noms qui peuvent les définir. Pour y parvenir « on

---

<sup>94</sup> GÜTHLER (Andreas), LACHER (Kathrin), *LAND Art avec les enfants*, Sète, La Plage, 2009, 1<sup>ère</sup> édition, p. 14.

<sup>95</sup> *Ibidem*, p. 104.

<sup>96</sup> GÜTHLER (Andreas), LACHER (Kathrin), *op.cit.*, p. 58.

<sup>97</sup> GÜTHLER (Andreas), LACHER (Kathrin), *op.cit.*, p. 108.

<sup>98</sup> GÜTHLER (Andreas), LACHER (Kathrin), *op.cit.*, p. 60.

<sup>99</sup> MEIRIEU (Philippe), *op.cit.*, p. 11.

<sup>100</sup> EDUSCOL, *Lexique pour les arts plastiques : les éléments du langage plastique*, p. 3, disponible sur le site : [RA\\_C2C3\\_AP\\_Lexique Elements du langage plastique-dm 613822.pdf \(education.fr\)](#) (consulté le 21 février 2021).

incitera les élèves à explorer les mélanges<sup>101</sup> ». On pourra également amener les élèves à s'interroger sur la sémantique et la symbolique des couleurs rencontrées dans l'environnement, dans la littérature, dans l'art, par exemple, lorsqu'il s'agit de discuter de la représentation des sentiments. Enfin, les travaux en peinture donnent la possibilité d'explorer la matérialité de la couleur en utilisant des degrés de dilution plus ou moins importants afin d'obtenir des nuances ou en utilisant d'autres liants afin d'obtenir un mélange plus ou moins épais à étaler et créer des reflets, du relief ou des ombres.

Pour explorer le domaine des couleurs la peinture est une activité de référence. Les élèves sont directement confrontés au résultat de leurs mélanges, la mise en œuvre reste simple et peu coûteuse. Nous souhaitons établir un parallèle entre l'infinité de couleurs directement disponible et l'étendue de la biodiversité de notre planète. Dans notre deuxième séquence, nous avons favorisé l'exploration des couleurs par nos élèves en leur demandant de représenter celles d'un être vivant, en groupe dans un premier temps puis individuellement.

À la suite des différentes recherches sur notre thème mais aussi de notre nouveau statut de professeur des écoles stagiaire, nous étudierons la complémentarité de l'éducation artistique aux enseignements de sciences afin de parvenir dans le même temps à une meilleure compréhension et à une sensibilisation à la biodiversité. Comment cette combinaison entre les deux disciplines peut participer aux prémices de la construction écocitoyenne d'élèves de cycle 2 dans le cadre de notre projet interdisciplinaire. Il s'agira de voir comment cet ensemble se lie avec le PEAC, donne à construire des attitudes, des comportements (esprit critique, expérience de vie significative en rapport avec la nature, coopération, respect des autres et de l'environnement...) des valeurs (responsabilité, solidarité, respect) et nous l'espérons des expériences à vivre qui permettront aux élèves de s'engager lorsqu'ils seront en mesure de le faire dans leur vie d'adulte.

## **IV. PROGRAMMATION MÉTHODOLOGIQUE**

---

<sup>101</sup> *Ibidem*, p. 3.

## 4.1 Présentation du « support » artistique et inducteur

### 4.1.1 « À Ciel Ouvert » édition 2020

L'exposition « À Ciel Ouvert » a lieu tous les deux ans à Riorges, sur la plaine de la Rivoire au bord de la rivière du Renaison. Cette zone verte est classée « Site Patrimonial Remarquable<sup>102</sup> », témoignant d'une volonté de la municipalité à conserver un cadre de vie de qualité pour ses habitants tout en préservant le milieu naturel et ses atouts. L'espace est par ailleurs classé refuge LPO<sup>103</sup>, quarante-cinq espèces d'oiseaux ont été recensées sur le site ainsi que d'autres espèces comme les loutres, castors ou grenouilles agiles. De nombreuses actions en faveur de la biodiversité y sont mises en œuvre, parmi lesquelles nous retiendrons la création en 2019 d'un verger conservatoire de quarante-six arbres fruitiers composé d'espèces locales et anciennes et l'implantation de haies de Benjes<sup>104</sup> de manière concomitante à la restauration de certaines zones des berges de la rivière.

L'événement est un « Parcours d'art actuel » et l'objectif de la ville est initialement de valoriser cet espace protégé grâce à l'exposition qui a vu sa sixième édition se dérouler du 18 juillet au 18 octobre 2020. C'est au total une dizaine d'œuvres qui ont été exposées en plein air au gré de ce parcours particulièrement agréable et apprécié de ses habitants. Sept d'entre elles ont fait l'objet d'un appel à projets organisé par la ville de Riorges. Les œuvres sont spécifiquement imaginées et conçues pour le site, elles s'y intègrent donc parfaitement et participent au développement de la sensibilité envers cet environnement proche, bien connu des visiteurs qui modifient alors leur regard.

---

<sup>102</sup> Les sites patrimoniaux remarquables ont été créés par la loi du 7 Juillet 2016, ce sont « les villes, villages ou quartiers dont la conservation, la restauration, la réhabilitation ou la mise en valeur présente, au point de vue historique, architectural, archéologique, artistique ou paysager, un intérêt public ». Ils « ont été créés pour clarifier la protection en faveur du patrimoine urbain et paysager ». Plus d'informations sur le site <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Monuments-historiques-Sites-patrimoniaux-remarquables/Presentation/Les-sites-patrimoniaux-remarquables> (consulté le 3/04/2020).

<sup>103</sup> « Le programme national refuge LPO offre un cadre et un accompagnement pour les communes qui souhaitent mettre en place une démarche de gestion écologique de leurs espaces verts, parcs publics, etc., tout en sensibilisant les habitants à la préservation de la nature de proximité ».

<sup>104</sup> Les haies de Benjes ont été créés par Herman Benjes, un écologue allemand. L'installation consiste à entasser des branchages de bois morts entre des piquets afin de contribuer au développement de la biodiversité locale dans une zone définie. Servant d'abri à la faune dans un premier temps, elle se transforme naturellement en quelques années en une haie constituée d'essences locales. Plus d'informations sur le site : <https://lepotagerpermacole.fr/la-haie-de-benjes-methode-de-construction/> (consulté le 15 avril 2021)

### 4.1.2 Les œuvres exposées lors de l'édition 2020

L'artiste gapençais Erwan Sito a occupé la double place de président de cette édition mais également d'artiste. Il a en effet exposé trois installations. « *Bird's Town* » est dite « participative » créée en collaboration avec l'artiste, les classes de cycles 2 et 3 d'une école proche du site, une classe de collège et des duos parents/enfants intervenant dans un cadre extra-scolaire avec le Centre Communal d'Action Sociale de la ville (Annexe II). La réalisation de ce projet a bénéficié par ailleurs de l'appui des services de l'Inspection académique. « *Obscura Humanitas* » et « *Lux Humanitas* » sont les œuvres du même artiste, la première fut exposée lors de l'édition précédente. Elles invitent le visiteur à regarder « le paysage à l'envers » à travers deux points de vue qui s'opposent : l'ombre et la lumière. Les « deux œuvres [...] intimement liées [...] se veulent les pendants d'un même constat, celui d'un monde qui marche sur la tête ! »<sup>105</sup>. Cette pensée semble être le fil conducteur de l'exposition cette année. Nous constatons que toutes les œuvres appellent le visiteur à la réflexion et que toutes ont une portée symbolique envers l'environnement, l'homme, la nature. Les moyens pour y parvenir sont très originaux : nous passons de l'oralité des témoignages en matière de culture potagère avec « *Les jardins de Perséphone* », à l'esthétique et la légèreté avec « *Végétalité* » et « *Flux* », toutes deux suspendues respectivement au-dessus de la prairie et de la rivière. Nous passons d'« *Apis Oculis* », une installation immersive décentrant habilement notre regard en nous invitant à placer notre champ de vision à hauteur du sol, à l'œuvre « *Le lit du Renaison* » scénario d'anticipation où le visiteur est amené à imaginer le niveau d'eau atteint par la rivière lors d'une crue centennale. Il n'y a qu'un pas à faire pour relier l'homme, ses actions et les désordres naturels pouvant être déclenchés en conséquence. Enfin, « *La Place hypothétique de l'Arbre* » invite à l'engagement, au débat, à la communication et au rassemblement, fondement même de la nature humaine. Un peu plus éloigné de notre discours, « *Les Vieilles Dames* » est une représentation du temps qui passe, de la vieillesse, de la mort et de la transmission des savoir-faire (un aperçu des œuvres est disponible dans l'Annexe VIII).

L'ensemble de ces messages symboliques peut-il déjà être perçu par nos élèves de CE1 ? Dans notre analyse nous chercherons à savoir s'ils ont été sensibles à l'environnement qui les entourait en plus de l'être aux messages transmis par les différentes installations qu'ils avaient à voir. De plus, la visite a été une opportunité pour observer leurs comportements spontanés.

---

<sup>105</sup> Service Communication Service Culturel ville de Riorges, *Parcours d'art actuel À ciel ouvert*, Riorges, 2020, 14 p.

### 4.1.3 Intérêt de la visite de l'exposition pour le public scolaire

Nous débuterons en précisant que la visite du parcours est gratuite. Le choix du moment de la visite, si elle est autonome, est libre et donc indépendant de toutes contraintes telles que des horaires d'ouverture ou limitation en nombre de visiteurs comme cela pourrait être le cas dans un musée. La visite peut être enrichie par le dossier d'exploration disponible sur le site internet de la ville de Riorges (Annexe IX). Ce document rédigé en collaboration avec les équipes de circonscription Roanne ouest, est essentiellement à destination des enseignants qui souhaitent faire découvrir le parcours à leurs élèves mais aussi aux familles ou à toute personne désireuse d'en savoir plus sur le sens et l'interprétation des œuvres présentées. De plus, concernant l'organisation pratique, la progression sur le parcours reste sécurisée malgré qu'il se trouve en bord de rivière, de larges sentiers piétons sont aménagés et permettent aux élèves de découvrir et observer sans danger.

Concernant les apports pédagogiques et culturels, la visite de cette exposition rend possible une immersion sensitive et physique au sein de ce milieu naturel protégé. Les visiteurs, en même temps qu'ils partent à la découverte des œuvres, découvrent ou redécouvrent la plaine. Chacune des œuvres la mettent en valeur, dialoguent, la font parler, alertent, interpellent ou interrogent. Enfin, et c'est là le principal intérêt, la visite d'« *À Ciel Ouvert* » offre aux enfants la possibilité de fréquenter des œuvres d'art et rend concret l'un des trois « piliers » du PEAC.

### 4.1.4 Un « Parcours d'art actuel »<sup>106</sup>

Le milieu naturel est donc l'hôte de ce parcours d'exposition en même temps qu'il est source d'inspiration pour les artistes, source d'éveil et de savoir pour le visiteur alors invité à s'interroger sur le sens, le fonctionnement d'une installation, la possibilité de projets concrets (« *La Place hypothétique de l'Arbre* »), la matière (« *Tree Animal* ») ou à constater les effets des conduites humaines sur le tissu vivant de notre planète (« *Bird's Town* »). L'opportunité est donnée de faire prendre conscience aux élèves que l'art n'est pas réservé aux lieux traditionnels d'exposition comme les musées. Cette exposition participe à ce nouveau format artistique que nous avons évoqué précédemment et qui veut l'art là où on ne l'attend pas. De cette façon, chaque individu est touché de manière singulière, surpris, séduit. Les élèves seront amenés à

---

<sup>106</sup> *Ibidem*, p. 1.

vivre cette expérience, interpréter, il leur sera demandé d'exprimer leur ressenti, leurs goûts et leurs émotions vis-à-vis des œuvres durant leur visite.

## **4.2 Méthodologie de la recherche**

### **4.2.1 Présentation du contexte de notre étude**

Dans le cadre de notre année de professeur des écoles stagiaire nous exerçons nos missions d'enseignement auprès d'une classe d'un niveau de CE1. Elle sera donc l'objet de notre étude. Cette classe est constituée de quatorze élèves, huit garçons et six filles. Elle fait partie de l'école de Saint-Jean-Saint-Maurice sur Loire, près de Roanne. Il s'agit d'une école primaire rurale. L'effectif total est de cent-cinq élèves pour cinq classes.

### **4.2.2 Démarche d'investigation**

Notre démarche d'investigation a pris sens grâce à la réalisation d'un projet global incluant deux séquences d'arts plastiques et une séquence de sciences. La nature même de l'objet de notre recherche résulte d'un processus psychologique et comportemental long dont nous ne pourrions pas mesurer les effets sur le comportement des élèves au-delà de l'année scolaire en cours. Il est clair que d'autres actions viendront s'ajouter tout au long du cursus scolaire de chaque élève et que c'est précisément cette juxtaposition qui concourra à la construction de son écocitoyenneté.

Nous avons mené deux séquences d'arts plastiques avec nos élèves. La première intitulée « Je découvre le Land Art » (Annexe X) a permis aux élèves de pratiquer cette activité et plus largement d'appréhender l'art in situ avec la visite de l'exposition. Nous avons souhaité mesurer l'engagement des élèves dans les activités de création avec des supports auxquels ils n'étaient pas habitués et éveiller ainsi leur intérêt vis-à-vis des possibilités créatives offertes par le milieu naturel d'une part mais également au sein même de celui-ci.

La seconde intitulée « Les couleurs des êtres vivants » (Annexe XI) a donné la possibilité aux élèves d'explorer les possibilités infinies données par les mélanges de couleurs en peinture. Après une phase d'expérimentation des mélanges, l'objectif, pour les élèves répartis en groupes, a été d'établir un nuancier puis de comparer la couleur d'un être vivant aux couleurs obtenues en trouvant celle se rapprochant le plus. Les différentes couleurs ainsi regroupées par les élèves constitueront un miroir de la biodiversité tout en permettant de les sensibiliser et de leur faire constater son immense variété. Dans une dernière séance de réinvestissement, il a ensuite été demandé d'explorer le plus de nuances possibles d'une même couleur, dont l'origine était un être

vivant choisi par l'élève. Une phase de réflexion a été alors nécessaire pour reconstituer dans un premier temps le bon mélange de couleurs permettant d'obtenir la couleur sur laquelle travailler.

La séquence portant sur le domaine du programme de cycle 2 « Questionner le monde », et plus précisément sur l'étude du vivant, s'intitule « Premiers regards sur la biodiversité » (Annexe XII). Elle est inspirée du site internet de la fondation « La main à la pâte »<sup>107</sup>. Nous avons adapté la chronologie des séances et certains supports proposés en fonction de nos contraintes. Aussi, la séance qui consiste à effectuer un inventaire des êtres vivants observés dans un lieu proche de l'école a été effectuée en milieu de séquence (séance 4) le 23 novembre 2020 afin de bénéficier de conditions météorologiques les plus favorables possibles compte tenu de la saison. Le support à remplir par les élèves pour faire le relevé des êtres vivants observés pendant leur sortie d'exploration a lui aussi été adapté. Une seconde sortie, décrochée de la séquence, au printemps, sera proposée aux élèves dans un but de comparaison des inventaires constitués (qui normalement seront très différents). Pour garder trace écrite des travaux réalisés, un « carnet de la biodiversité » a été conçu par nos soins et remis aux élèves. Il constitue le support pédagogique référent de la séquence. Concernant les contenus, une définition du vivant a été rappelée (déjà étudiée en période 1), les notions d'espèces (de diversité au sein même des espèces) et de milieu de vie ont été définies à l'aide d'activités de tri ou de travaux collectifs de réflexion (lors des séances 6 et 7). L'ensemble a permis de donner une première définition complète et adaptée de la biodiversité à nos élèves. Enfin, la dernière séance s'est attachée à montrer concrètement les actions qui pouvaient être déployées sur un site particulier et dans un espace un peu plus éloigné de celui des élèves. Nous avons pris l'exemple de la plaine de la Rivoire, lieu dans lequel les élèves ont effectué la visite de l'exposition « À ciel Ouvert », ce qui nous a semblé pertinent au regard des actions évoquées précédemment et mises en place sur ce site. Nous leur avons remis une fiche, élaborée par nos soins et reprenant les actions les plus pertinentes (Annexe XIII). Les élèves ont pu réinvestir leurs ressentis de la visite, leurs observations, leurs souvenirs. En conclusion, il leur a été demandé de réfléchir à des actes concrets en faveur de la biodiversité qu'ils pourraient et souhaiteraient mettre en place à l'échelle de leur école. Nous leur avons proposé d'échanger en petits groupes afin de faire émerger des idées réalisables et dont les bénéfices seraient observables à court terme. Seule une action

---

<sup>107</sup> La fondation « La main à la pâte » est née de la coopération de scientifiques en 2011, elle vise à apporter « assistance et perfectionnement professionnel » aux enseignants dans la mise en œuvre des programmes en sciences. Plus d'informations sont disponibles sur : <https://www-fondation-lamap.org>

proposée a été retenue et sera effectuée collectivement en période 5 lors d'une séance décrochée. Il s'agira de l'installation d'un nichoir dans la cour de récréation.

Notons que dans la continuité un projet sur l'étude des oiseaux a été mené en période 4 et 5 avec notamment l'intervention d'une représentante de la LPO en classe fin mars et une sortie à la forêt de Lespinasse près de Roanne fin avril pour observer les oiseaux et comprendre leurs interactions avec la forêt.

### **4.2.3 Les recueils de données**

Pour répondre à notre problématique, nous avons recueilli plusieurs données. Dans le cadre de notre première séquence, chaque élève disposait d'un livret de visite individuel (Annexe XIV) que nous leur avons remis en amont de la visite afin qu'ils se familiarisent avec. Celui-ci, constitué d'une dizaine de pages, présentait le déroulement de la visite. Il reprenait chacune des installations exposées et une question était posée en lien direct avec l'interprétation ou la compréhension de l'œuvre. L'élève pouvait donner son avis en écrivant quelques mots s'il le souhaitait ou simplement en coloriant un smiley vert ou rouge pour les élèves plus en difficulté.

Nous avons donc analysé les éléments de réponse et d'interprétation de nos élèves. Nous avons procédé de la manière suivante : pour chaque élève et donc chaque livret, nous avons vérifié la bonne compréhension de l'œuvre et la sensibilité au milieu naturel exprimée. Ceci, notamment en fin de livret où il était explicitement demandé aux élèves de noter ou dessiner ce qu'ils avaient vu dans la nature hormis les œuvres d'art. En lien avec la production réalisée sur place ou en classe, nous avons pu analyser la diversité des matériaux utilisés et la démarche créative employée (« j'ai utilisé tel ou tel matériau pour représenter cela... car... ») afin de témoigner d'une observation fine du milieu en vue de créer.

Concernant notre deuxième séquence, nous avons analysé les productions plastiques des élèves. Elles étaient de deux types : les productions de groupe de la séance 2 et les productions individuelles nuancées autour d'une même couleur et d'un être vivant précis. Outre le respect des consignes, nous avons exploré la diversité des réponses données et la variété d'êtres vivants évoqués par nos élèves. De plus, nous avons enregistré la phase réflexive collective de cette dernière séance, explicitant les intentions des élèves, l'effet rendu, les écarts éventuels avec la réalité, la démarche utilisée, la confrontation aux pairs, ainsi que certains points de vocabulaire spécifiques aux arts plastiques (couleurs primaires, nuances).

Une fois tous ces matériaux analysés nous serons en mesure de voir si les arts plastiques tels qu'ils sont mis en œuvre dans le milieu scolaire peuvent aider les élèves à la compréhension de la notion de biodiversité.

## **4.3 Analyse de nos travaux de recherche**

### **4.3.1 Contexte et déroulement de la première séquence**

Notre première séquence d'arts plastiques intitulée « Je découvre le Land Art » comprend six séances (Annexe X). La pratique de celui-ci n'a pu se faire malheureusement qu'en classe à cause de la météo pluvieuse les jours où les séances de pratique étaient prévues. Les élèves ont malgré tout bien adhéré à ce qui leur était demandé et ont apprécié ces temps. Nous avons mis à leur disposition différents matériaux naturels récoltés en amont : la première séance sous une forme brute (branchage, tiges avec fleurs, écorces), en deuxième séance sous une forme plus fine, les divers éléments avaient été détaillés (fleurs de lavande ôtées de leur tige, feuilles d'arbres diverses, glands, pommes de pins, etc.). Nous avons constaté durant la première séance que les élèves avaient réalisé des créations tridimensionnelles. Ils n'avaient pas pensé à utiliser les petits éléments et à piocher au gré de leur imagination, ils utilisaient par exemple, une branche dans sa totalité. Le résultat était donc plus grossier et non stabilisé, certains élèves étant obligés de tenir eux-mêmes les éléments lors de la photographie. Durant cette première séance nous avons proposé à un groupe de travailler avec des graines végétales diverses sur un support rond. Ce travail n'a pas été repris en deuxième séance, la priorité pour nous était la manipulation de matériaux naturels frais afin de reproduire au maximum les conditions réelles du Land Art. La première pratique en pleine nature s'est donc déroulée lors de la visite de l'exposition prévue en séance 4.

La visite de l'exposition « À Ciel Ouvert » constitue la situation inductrice de notre démarche de recherche. Elle s'est déroulée le mardi 13 octobre 2020. La classe bénéficiait de l'accompagnement de deux parents, ce qui a permis d'évoluer en sécurité sur les sentiers pédestres malgré la proximité de la rivière. Nous disposions d'un temps de deux heures plein pour effectuer le parcours et faire pratiquer aux élèves un peu de Land Art, pour lequel nous avons prévu un créneau de trente minutes. L'enseignant s'est muni du dossier d'exploration de l'exposition afin de présenter succinctement les œuvres et leurs messages (Annexe IX). Malgré une météo incertaine, la visite a pu se dérouler entièrement. Nous regrettons cependant le fait de ne pas avoir laissé suffisamment de temps aux élèves pour remplir leur livret, observer et

interroger les œuvres présentes. En effet, la programmation d'une séance de Land Art prévue pendant la visite a contraint à suivre un rythme de visite assez soutenu.

La consigne donnée aux élèves était la suivante : « Tu représenteras un animal ou une créature imaginaire avec les éléments naturels que tu trouveras sur place. Tu devras utiliser au moins quatre éléments différents. Ta création devra être reconnaissable. » Beaucoup d'élèves ont été déstabilisés par le peu de matériaux visiblement et directement disponibles sur place. Ceci les a freinés dans leurs opérations de création. D'autre part, le lieu que nous avons déterminé à l'avance était éloigné de la rivière pour assurer la sécurité mais était aussi situé près d'une œuvre. Celle-ci a particulièrement enthousiasmé les élèves mais a contribué à détourner leur attention. Les matériaux étaient nombreux (feuillage, bois, glands, branches) mais un effort de recherche était nécessaire pour choisir et construire, imaginer au fur et à mesure des découvertes. Le travail demandé était initialement individuel, mais constatant la difficulté de certains nous avons proposé aux élèves « déroutés » de se mettre en binôme ou triade. Cela a été bénéfique pour eux, ils ont pu faire aboutir une production plastique. Pour chacune une photographie a été prise afin d'être collée dans le livret individuel de visite. C'était l'objet de la séance 5 où nous demandions aux élèves de revenir sur leur création, de lui donner un titre et de décrire les matériaux utilisés en justifiant leur utilisation. Compte tenu des difficultés rencontrées par certains enfants pour créer sur le lieu de l'exposition, nous leur avons laissé la liberté de choisir entre la photographie d'une de leurs productions élaborées lors des séances précédentes en classe ou la photographie de leur création in situ. La séance 6 menée après les vacances scolaires a conclu la séquence. Nous avons présenté des photographies d'œuvres d'artistes de Land Art reconnus tels que Nils Udo et Andy Goldsworthy (Annexe XV), une trace écrite a été remise (Annexe XVI) et lue avec les élèves.

#### **4.3.2 Contexte et déroulement de la deuxième séquence**

Notre deuxième séquence s'est déroulée en période 3, les élèves ont d'emblée été très investis dans les activités. Pour chaque séance et afin de favoriser les échanges entre eux, nous avons disposé deux grandes tables pouvant accueillir sept élèves. Chacun avait à sa disposition un petit pot dans lequel se trouvait les trois couleurs primaires et du blanc en peinture, une feuille blanche format A4 partagée en douze zones pour la séance 1 et une feuille blanche épaisse format A4 pour la séance 4. Pour la première séance d'expérimentation, les élèves devaient produire une couleur différente par zone en faisant des mélanges à partir des couleurs qui leur étaient données. La consigne était « Obtenir douze couleurs différentes avec le rouge, le bleu, le jaune et le blanc ». Les contraintes étaient : « Chaque case doit être remplie et d'une couleur

différente ». Certains élèves n'ayant pas terminé en une séance, nous avons prévu pendant la séance 2, la semaine suivante, de permettre à ceux qui avaient déjà terminé d'expérimenter de nouveaux mélanges. En fin de séance, nous avons montré à nos élèves une série de photographies d'êtres vivants variés, animaux et végétaux (Annexe XVII) dont la spécificité était d'avoir des couleurs vives. Pour conclure, les élèves, après avoir identifié le point commun de ces photographies, devaient constater la variété des couleurs pouvant être présentes dans le milieu naturel.

En séance 3, nous avons demandé à nos élèves de se mettre en groupe de trois ou quatre élèves puis de découper chaque carré de leur feuille réalisée lors de la séance 1. À partir de ces échantillons, la consigne était : « Regrouper les couleurs qui se rapprochent entre elles » et la contrainte : « Vous formerez plusieurs groupes de couleurs ». Une fois ce travail réalisé, chaque groupe devait choisir une des photographies vues en fin de séance 2, imprimées par l'enseignant. Les élèves devaient la coller au centre d'une feuille format A3, écrire quelle était la couleur de l'être vivant choisi et avec quel mélange de couleurs en peinture celle-ci s'obtenait. Un troisième temps dans cette séance consistait à relier la couleur de l'être vivant à une couleur du nuancier constitué par le groupe un peu plus tôt. Chaque échantillon correspondant était collé autour de la photographie. Pour terminer, les élèves devaient entourer celui qui, selon eux, se rapprochait le plus de la couleur de l'être vivant choisi (Annexe XVIII). Pour conclure la séance, un temps collectif consistait à observer les affiches de chaque groupe et exprimer son accord ou désaccord quant au choix de la couleur retenue afin de pouvoir répondre à la question : « À votre avis, est-il possible de représenter les couleurs de la nature avec de la peinture ? » (Annexe XIX).

La séance 4 a permis de réinvestir l'expérimentation du mélange des couleurs. Nous avons demandé aux élèves de choisir un être vivant particulier tout en gardant ce choix pour eux. Sur une feuille A4, ils devaient représenter la couleur de celui-ci en explorant les nuances. Les consignes étaient : « Trouvez par mélange et peignez la couleur de l'être vivant choisi mais sans dire lequel. Vous devez obtenir plusieurs nuances de cette couleur ». Les contraintes étaient : « Votre page doit être remplie. Vous devez obtenir plusieurs nuances de cette couleur. Vous n'aurez à votre disposition que les trois couleurs (rouge, jaune, bleu) et le blanc ». Le mot nuance a été explicité en prenant appui sur les affiches réalisées en séance 2 ; en effet, chaque carré associé à un être vivant représentait en fait les nuances d'une couleur. Les élèves l'ont ainsi bien compris. Le temps de retour réflexif sur les productions s'est effectué le lendemain matin après séchage. Nous avons affiché les productions des élèves au tableau et demandé à chacun de dévoiler l'être vivant dont il avait voulu représenter la couleur. Nous avons demandé au reste du

groupe si cela avait été réussi et si la consigne était respectée. Nous avons également enregistré les réactions et remarques des élèves lors de ce temps qui fait explicitement le lien entre arts plastiques et biodiversité (Annexe XX). Dans une dernière séance d'institutionnalisation, les élèves ont élaboré un nuancier avec les échantillons de couleur non utilisés découpés lors de la séance 2 (Annexe XXXII).

### 4.3.3 Analyse des livrets individuels de la séquence 1

Pour l'exploitation des données nous disposons de quatorze livrets. Tous les élèves l'ont complété, parfois partiellement par manque de temps sur place comme nous l'avons précisé précédemment. La sortie s'étant déroulée une veille de vacances, nous avons remis leur livret aux élèves avec pour consigne de terminer les dessins et coloriages chez eux. Trois d'entre eux ont fait la remarque qu'ils ne se rappelaient plus des œuvres rencontrées et n'ont donc pas terminé ce travail, cela concernait les pages de « *Bird's Town* » et « *Les jardins de Perséphone* ».

Concernant la compréhension des œuvres qui, nous l'avons vu, s'orientaient majoritairement vers des thématiques environnementales, nous constatons que dans l'ensemble celles-ci ont été bien comprises. Seule une élève a effectué plusieurs contresens. Parfois, l'implicite de certaines consignes a peut-être créé un obstacle mais il était aussi un moyen pour nous de vérifier si l'élève avait correctement appréhendé l'exposition. Par exemple, pour l'œuvre « *Lux Humanitas* », nous attendions des élèves qu'ils représentent le paysage à l'envers comme ils pouvaient le voir dans « le cœur » même de l'œuvre (une boule remplie d'eau qui, grâce au phénomène de la réfraction, présentait le paysage de la plaine à l'envers), deux d'entre eux ont représenté le paysage à l'endroit (Annexe XXI). Pour l'œuvre « *Bird's Town* » nous souhaitons que les élèves en dessinent un habitant, c'est-à-dire un oiseau et non un être humain, une élève a dessiné une femme entourée d'oiseaux et 7 élèves n'ont pas complété cette page du livret (Annexe XXII). De même pour « *La place hypothétique de l'Arbre* » pour laquelle quatre élèves ont représenté l'installation alors que nous leur demandions de représenter l'arbre qui pourrait y être planté (Annexe XXIII).

Nous nous sommes également intéressés aux liens que les élèves avaient pu faire avec la nature dans la fréquentation des œuvres et du lieu même de l'exposition. Certaines œuvres se prêtaient plus facilement à ce transfert, notamment l'œuvre « *Flux* » qui invitait les élèves à écouter la nature et à observer les effets du vent sur l'œuvre. Nous avons demandé à nos élèves d'écrire les bruits de la nature lorsqu'ils l'observaient. Le ruissellement de l'eau et le vent sont les deux éléments qui ont été justement cités, deux élèves ont même ajouté avoir entendu le bruit

des glands tombant dans l'eau. L'œuvre « *Végétalité* » se révélait, elle, grâce au vent qui permettait sa mobilité. Tous les élèves ont su l'écrire dans leur livret sauf un qui s'est attaché au mécanisme de l'installation. L'œuvre « *Apis Oculis* » incitait les visiteurs au-delà du fait de se mettre « à la place de » à faire un lien avec la ruche, neuf élèves l'ont établi, un a fait un rapprochement avec le ciel certainement à cause de la couleur dominante de l'œuvre (Annexe VIII) et deux autres élèves se sont concentrés sur la conception matérielle de l'œuvre en évoquant les miroirs et une forme de « petit labyrinthe ». Nous avons également demandé d'écrire en fin de livret quels autres éléments de la nature les élèves avaient pu observer pendant la visite, seuls sept ont complété cette partie. Trois d'entre eux ont évoqué la présence de nichoirs au début du parcours, dont l'un a remarqué la présence de beaucoup d'arbres et trois ont souligné la présence de la rivière. Une élève a dessiné un des piquets de l'œuvre « *Le lit du Renaison* » présents tout au long du parcours (qu'elle a nommé « les tonneaux d'eau ») mais ne faisant pas partie habituellement du site, a-t-elle compris l'œuvre et le fait que celle-ci s'étendait bien au-delà du point où l'on a effectué sa présentation ? (Annexe XXIV). Par ailleurs, deux élèves ont représenté un paysage. Nous restons cependant prudents avec l'une des deux productions réalisées par un élève en très grande difficulté dans les apprentissages et choisissons de ne pas l'exploiter dans notre travail <sup>108</sup>. D'autre part, nous avons pu observer les réactions spontanées des élèves durant la visite. Ils ont manifesté une attention accrue à l'espace qui les entourait. Certains ont remarqué différentes herbes aromatiques comme la menthe. D'autres élèves ont observé des oiseaux et des insectes.

#### **4.3.4 Analyse des productions de Land Art et de la démarche créative des élèves.**

Les différentes productions de Land Art ont été photographiées (Annexe XXV). Chaque élève en a choisi une pour la coller à la fin de son livret. Pour mesurer leur engagement dans la tâche, nous leur demandions ensuite de donner un titre à leur création, de décrire les matériaux utilisés pour la concevoir en justifiant le choix de ceux-ci. Les élèves ont tous donné un titre à leur production et ont tous complété cette partie du livret. Cette séance a été menée par mon

---

<sup>108</sup> Cet élève aurait représenté les œuvres cubiques d'Erwan Sito et les poteaux cylindriques de l'œuvre « *Le lit du Renaison* » en perspective. De plus, le dessin dans son ensemble présente trois plans (la rivière, les arbres, les œuvres). Ces compétences dans la représentation apparaissent dans les dessins des enfants seulement vers l'âge de douze ans (réalisme visuel). D'autre part, le niveau scolaire de cet élève (évalué à un début de CP par la psychologue scolaire alors qu'il est âgé de huit ans) et les difficultés avérées dans l'acquisition des apprentissages fondamentaux du cycle 2 (une orientation en classe ULIS est prévue pour la rentrée de septembre 2021) nous amènent à penser que cet élève n'a pas réalisé seul ou n'a pas réalisé cette représentation.

binôme le jeudi suivant la visite. Comme nous l'avons expliqué, beaucoup d'élèves ont été bloqués par la quantité de matériaux, semblant limitée au premier abord, lors de l'activité de Land Art sur le lieu de la visite, seuls six ont choisi de revenir sur la production conçue à cette occasion. Les autres élèves ont choisi une production réalisée en classe. Nous rappelons notre objectif dans cette étape : vérifier si l'élève a su se détacher de l'élément naturel en lui-même pour investir sa forme, sa couleur, son aspect, dans un but artistique de représentation et ainsi manifester son intérêt pour ces matériaux issus de la nature.

Le premier élément qui semble pertinent pour les élèves à choisir un élément plutôt qu'un autre est l'analogie établie à une partie de l'objet qu'ils ont souhaité représenter. Plusieurs critères sont ainsi retenus par nos élèves. Tout d'abord, la ressemblance brute d'un élément naturel à un autre. Nous noterons sur ce point l'utilisation par un élève d'un marron comme une « fleur qui pousse », nous pensons que son intention était alors de représenter un bourgeon. La forme de l'élément est déterminante dans les choix de nos élèves avec par exemple l'utilisation d'une écorce d'eucalyptus pour faire une tige verbalisée de la façon suivante « j'ai utilisé une écorce pour que ça ressemble à une tige », de feuilles pour faire les pétales d'une fleur ou représenter des ailes ou des yeux, de fleurs de lavande détaillées pour faire un pistil. Une élève verbalise même ce critère « les glands avaient la bonne forme » (Annexe XXVI). La disposition choisie dans la représentation permet aussi de construire cette analogie. Une élève précise qu'elle a utilisé des haricots rouges pour faire une tige, un autre élève « du bois pour faire le contour » (Annexe XXVII). Un élève a utilisé de la lavande détaillée pour faire un ciel, des pois chiches et du maïs dispersés pour représenter le pollen qui vole. Nous notons qu'en plus de représenter une fleur il a inclus cet élément dans un ensemble comme s'il avait voulu faire un dessin figuratif et représenter une scène en mouvement (Annexe XXVIII). L'aspect esthétique semble également être un critère dans les choix. Un élève justifie en écrivant simplement « parce que c'est joli » nous pouvons nous demander s'il évoque la beauté de la production finale ou celle des éléments utilisés, une autre élève précise « parce que j'aimais bien sa couleur à tout ça » (Annexe XXIX). Un dernier critère que nous avons relevé est la correspondance entre la nature de l'élément utilisé et la nature de l'élément à représenter. Il s'agirait ainsi de ne représenter une fleur qu'avec des fleurs. Une élève se justifie « j'ai utilisé de la lavande parce que c'est des fleurs et ça sent bon » (Annexe XXX).

L'analyse de cette première séquence démontre l'investissement des élèves dans les tâches qui leur étaient proposées. Elle leur a permis de s'engager dans un processus de création artistique, de fréquenter des œuvres d'art in situ en lien avec les objectifs du PEAC, d'établir un

contact rapproché et réflexif du milieu naturel et de modifier leur perception et l'utilisation des éléments naturels qui les entourent en constatant la diversité et les particularités. Nous allons poursuivre notre réflexion en analysant les productions des élèves réalisées lors de la séquence 2.

#### **4.3.5 Analyse des affiches de la séance 2 (séquence 2)**

Cette séance fait suite à une phase d'expérimentation du mélange des couleurs primaires menée par nos élèves en séance 1. Nous leur avons demandé de classer les couleurs obtenues afin d'établir un nuancier de couleurs, puis de rapprocher l'un des groupes de couleur à celle d'un être vivant afin d'en constater la diversité. Pour cela, chaque groupe a choisi une photographie parmi un panel élaboré par nos soins. Quatre groupes ont été constitués et ont produit une affiche comme trace de leur réflexion (Annexe XVIII). Le groupe 1 a choisi la photographie d'un champignon de couleur jaune vif, le groupe 2 celle d'un poisson clown, le groupe 3 celle d'une baie de houx et le groupe 4 celle de la tête d'un paon (Annexe XVII). Les couleurs choisies sont donc respectivement le jaune, l'orange, le rouge et le bleu. Chaque groupe a associé sans difficulté les bonnes couleurs à l'être vivant choisi. Nous leur demandons ensuite de dire par quel procédé la couleur de celui-ci pouvait s'obtenir en peinture. Concernant cette consigne nous remarquons que tous les groupes ont su définir les mélanges adéquats. Les groupes 1, 3 et 4 ont évoqué en plus l'ajout du blanc ou du noir afin d'éclaircir ou d'obscurcir la couleur. Enfin, nous avons demandé aux élèves de déterminer la couleur parmi les échantillons sélectionnés qui, selon eux, était la plus proche de l'être vivant de leur affiche.

À la suite de ce travail, une phase collective d'échanges, où chaque groupe a présenté son affiche aux autres, s'est engagée par la question « Est-ce possible de représenter les couleurs de la nature ? » (Annexe XIX). Nous remarquons que les élèves n'ont traité que des couleurs primaires, sauf le groupe 2. Concernant le fait de représenter une couleur issue du milieu naturel grâce à la peinture, les élèves ont exprimé d'emblée que cela était difficile (Verbatim annexe XIX ligne 3). Les échanges ont d'ailleurs mis en évidence les difficultés des groupes à s'accorder pour déterminer une couleur se rapprochant de celle de l'être vivant de leur affiche. De plus, lors du passage de chacun, les autres n'ont pas hésité à manifester leurs désaccords ou leurs doutes. Le groupe 3 ne se souvenait pas quelles couleurs mélanger pour obtenir un « rouge clair ». Cela a permis à la classe de formuler des hypothèses, la couleur violette est évoquée, des mélanges entre les échantillons eux-mêmes sont proposés (Verbatim annexe XIX lignes 52 à 81). Le groupe évoque sa stratégie et le fait de savoir qui a créé l'échantillon pour se remémorer l'ordre dans lequel les couleurs ont été ajoutées afin d'obtenir la teinte. Finalement, la proposition du groupe est validée par l'enseignant et le reste des élèves. Notons dans ces

échanges la représentation d'un élève selon laquelle une couleur s'obtient par l'ordre dans lequel les couleurs sont ajoutées et non par la teinte ou la quantité de peinture utilisée (Verbatim annexe XIX lignes 79 à 80). Ce même élève manifeste d'ailleurs un raisonnement similaire lors des échanges de la séance 4 (Verbatim annexe XX lignes 352 à 354). En remédiation, deux séances d'institutionnalisation sur les couleurs primaires et secondaires et les mélanges permettant de les obtenir, ont été conduites à la suite de notre séquence, nous permettant de revenir sur ces notions et techniques plastiques.

Si cette séance nous semble avoir mis en évidence l'éventail infini de couleurs qu'il est possible d'obtenir par le mélange en peinture, nous nous demandons si parallèlement il a permis d'explicitier la diversité des couleurs présentes dans le milieu naturel. Nous aurions pu proposer à nos élèves de constituer deux affiches par groupe ou de les répartir en binômes. Cela aurait permis de mettre en avant une plus grande variété de couleurs secondaires et tertiaires mises en lien direct avec un être vivant. La biodiversité aurait été ainsi encore plus lisible pour nos élèves. L'une d'entre eux a précisé les limites inhérentes aux photographies proposées, selon elle et à juste titre, il était difficile de représenter une couleur précise sans voir réellement l'être vivant en question (Verbatim annexe XIX lignes 5 à 9).

Pour compléter le travail de la séance 3 et appuyer la comparaison entre la biodiversité et la multitude des mélanges possibles des couleurs en peinture, nous avons ensuite proposé aux élèves une situation de réinvestissement portant sur les nuances.

#### **4.3.6 Analyse des productions de la séance 4 (séquence 2) et de la phase de réflexion collective.**

Pour cette séance finale (Annexe XI) nous avons demandé à nos élèves de choisir la couleur d'un être vivant précis, de la représenter et d'en explorer le plus grand nombre possible de nuances. Elle s'est finalement déroulée sur deux temps différents, la pratique puis, après séchage des productions d'élèves, un temps oral et collectif de réflexion (Annexe XX).

Nous disposons de douze productions numérotées puisque deux élèves étaient absents (Annexe XXXI). Nous ferons référence à chaque élève par le numéro attribué à sa production. La plupart des élèves ont choisi une couleur secondaire (vert ou orange), seuls quatre ont choisi de travailler une couleur primaire (jaune et bleu). Nous constatons que toutes les productions présentent une seule couleur dominante, sauf celles des élèves 2 et 7. Tous deux ont choisi de travailler la couleur jaune et ce sont les seuls du groupe à ne pas avoir réussi les mélanges leur permettant d'obtenir la couleur qu'ils souhaitaient. Les élèves se sont dans l'ensemble très vite

engagés dans la tâche mais elle s'est avérée complexe pour trois d'entre eux. Les deux élèves cités précédemment en font partie ainsi que l'élève 4 pour qui l'élaboration des nuances n'a pas été évidente, il a pris beaucoup de temps pour remplir sa feuille mais a tout de même répondu à la consigne et représenté la couleur souhaitée. Ce ne fut pas le cas pour ses deux camarades, l'élève 2 a obtenu trois couleurs différentes du marron (avec trois nuances allant du foncé au beige clair), du vert et du jaune, l'élève 7 a obtenu du jaune et du vert. L'élève 2 souhaitait représenter la couleur du lion et obtenir du beige, il a réussi mais sur une toute petite partie de sa production, ce qui témoigne de ses essais successifs de mélanges. L'élève 7, lui aussi voulait obtenir du beige pour représenter la couleur du chat, mais n'y est pas parvenu. Nous supposons qu'il a emprunté du bleu à un camarade pour faire un premier essai mais se rendant compte qu'il ne s'agissait pas du bon mélange il s'est résolu à remplir sa feuille en jaune. Notons que cet élève a verbalisé ses difficultés pour produire du beige et a demandé de l'aide à son camarade qui suivait les mêmes objectifs. Cependant, ce dernier a refusé de lui dire comment il s'y était pris (Verbatim annexe XX ligne 186). Il nous semble que malgré nos objectifs de séance et les conditions matérielles et spatiales réunies pour favoriser la coopération entre les élèves au sens où la définit Sylvain Connac (voir chapitre 2.2.2 p 10 de notre document) d'autres paramètres semblent entrer en jeu, notamment l'existence de réseaux d'affinités entre élèves qui peuvent perturber la dynamique du groupe à apprendre avec et par les autres. Nous avons alors rappelé à l'élève concerné qu'il était dommage d'avoir eu une telle attitude (Verbatim annexe XX lignes 187 et 188). Notons qu'en parallèle d'autres élèves ont évoqué qu'ils avaient tout de même coopéré en s'échangeant des couleurs (Verbatim annexe XX lignes 189 et 190). Les élèves se sont exprimés sur ces deux productions qui ont été comparées et ont émis des hypothèses quant à la façon d'obtenir du beige. Le mélange du rouge et du blanc a été invalidé car donnant du rose, c'est le mélange de l'orange et du blanc qui a été retenu, mélange confirmé par l'élève 2 (Verbatim annexe XX lignes 151 à 185). Précisons également que le mélange de couleurs permettant l'obtention du beige n'est pas celui de l'orange et du blanc mais celui du jaune et du marron en petite quantité. Ce choix de mélange était ambitieux et n'avait probablement pas été expérimenté lors de la séance 1 car plus complexe. Le fait d'avoir donné aux élèves une consigne mettant en avant l'être vivant puis la couleur les a engagés efficacement. Pour ces deux élèves, cela a posé une vraie situation problème en leur permettant de mesurer la difficulté à représenter les couleurs issues des êtres vivants.

Durant le second temps, l'élève 6, bien qu'il ait répondu à la consigne correctement, a été confronté aux objections de ses camarades sur le rendu de sa production. Voulant représenter la

couleur d'un perroquet il a obtenu des nuances de vert tirant sur le bleu et sur du vert très clair, presque jaune. Cet élève a su argumenter en évoquant un jugement de ses camarades faussé par la distance de ceux-ci avec sa production accrochée au tableau. Nous lui avons alors proposé de la leur montrer de plus près. Seul un élève est resté sur ses positions après son passage (Verbatim annexe XX lignes 191 à 216). Cet échange est très intéressant pour plusieurs raisons, il a induit chez l'élève auteur une attitude de défense et la nécessité d'argumenter pour défendre sa production. Ce moment-là a également permis aux élèves spectateurs de remettre en question leurs propos, guidés d'abord par leurs propres représentations sur les couleurs (un vert très clair s'apparentant à du jaune peut-il être considéré comme du vert ?), pour ensuite être en mesure de prendre en compte celle de leur camarade. Il s'agit d'une manifestation de la pensée divergente (voir chapitre 3.3.1 p 14 de notre document). Nos élèves, confrontés aux différentes productions d'autrui et donc aux multiples réponses produites, réagissent, expriment, puis modifient éventuellement leur point de vue grâce aux interactions du groupe.

Nous notons que les élèves ont tous choisi un être vivant animal bien que la consigne ait été formulée avec l'expression « être vivant ». Nous pouvons nous interroger sur leur conception de la définition du vivant. Certains d'entre eux ont par ailleurs choisi un être vivant figurant dans le panel de photographies montré lors de la séance 2 (le paon et le poisson clown) alors que nous n'avions rien imposé dans notre consigne. Concernant la diversité des êtres vivants, hormis la désignation de l'animal choisi, la présentation des productions a donné lieu à certains échanges portant sur les caractéristiques propres à certaines espèces comme le caméléon dont les couleurs changent selon le milieu où il se situe ou le serpent dont deux espèces ont été citées par les élèves (Verbatim annexe XX lignes 118 à 129 et 265 à 277). L'évocation du caméléon est d'un point de vue artistique très pertinente puisque le lien avec la couleur fait partie intégrante de l'espèce. Il reste difficile de dire si l'élève a proposé cet animal dans ce but. Nous imaginons après coup proposer à nos élèves de représenter la couleur d'un caméléon pour aboutir à une variété de propositions pour ce seul animal. Il en serait de même pour le chat, le perroquet, ou le serpent, mais dans un registre de couleurs qui serait moins étendu. Ce travail serait une façon pertinente de mettre en avant les richesses de la biodiversité terrestre.

Concernant les caractéristiques propres à chaque espèce, les élèves 10 et 13 se sont positionnés sur la couleur du renard et la représentation du roux. Leurs deux productions ont donc été comparées, celle de l'élève 13, plus uniforme, a recueilli l'approbation du groupe. Nous avons donc demandé si les renards avaient cette couleur précise dans la réalité, certains élèves se

sont questionnés et ravisés. Une élève a cependant constaté qu'une zone de la production pouvait correspondre au roux (Verbatim annexe XX lignes 290 à 329).

La production de l'élève 11 s'est révélée elle aussi très intéressante. Le réinvestissement est allé au-delà du simple mélange de couleur pour obtenir l'orange, elle a réinvesti la méthode utilisée dans la séance 1, c'est-à-dire la représentation de ces nuances dans des carrés séparés comme des échantillons. Elle a souhaité représenter la couleur d'un poisson clown. Le groupe s'est positionné pour dire que le mélange était correct mais note cependant la présence d'un orangé très clair s'apparentant à du « rose » (Verbatim annexe XX lignes 340 à 346). Concernant les panels de couleurs créés nous aurions pu demander aux élèves à quel animal telle ou telle couleur leur faisait-elle penser, cela afin d'enrichir l'échange par l'évocation d'autres espèces.

Deux élèves ont tenté de représenter la couleur bleue du paon. L'élève 14 a produit moins de nuances et a reproduit également le mode opératoire de la séance 1 pour représenter deux d'entre elles, sa composition est plus uniforme que l'élève 5 beaucoup plus riche du point de vue des teintes obtenues. Ces deux productions ont, elles aussi, été rapprochées par les élèves. L'ensemble du groupe était d'accord pour dire que seules quelques nuances se rapprochaient de la couleur réelle, d'autant plus que le bleu du paon est « brillant ». Un élève a alors fait une proposition artistique pour y remédier en évoquant l'ajout possible de paillettes (Verbatim annexe XX lignes 258 à 261). Il a démontré ainsi une participation active dans la résolution d'un problème posé, à savoir la représentation de l'aspect brillant du plumage de certains oiseaux, en tentant d'apporter une solution plastique à l'ensemble du groupe classe. Nous entrevoyons dans cette situation pédagogique une des attitudes présentées par Philippe Meirieu lorsqu'il oppose « monde objet »<sup>109</sup> et « monde projet »<sup>110</sup>. Dans ce dernier, l'homme est partie prenante du pouvoir décisionnaire et agit au service du collectif. Nous regrettons de ne pas avoir plus valorisé l'intervention de cet élève dont les apports s'inscrivaient dans cette visée. En fin de séance, certains élèves ont évoqué l'aspect figuratif de la production de l'élève 5 qui a particulièrement impressionné ses camarades qui y ont vu de l'eau, de la glace, des glaciers ou des cascades (Verbatim annexe XX lignes 15, 398, 404 et 405). Nous souhaitons également souligner que spontanément, tout au long des échanges certains élèves ont évoqué les couleurs sous différentes dénominations. Le terme « orange carotte » a été exprimé plusieurs fois (Verbatim annexe XX

---

<sup>109</sup> MEIRIEU (Philippe), *op.cit.*, p.11

<sup>110</sup> MEIRIEU (Philippe), *Ibidem.*, p.11

lignes 23 et 83), mais aussi le « jaune soleil » (Verbatim annexe XX ligne 25) et le vert kaki (Verbatim annexe XX ligne 35). Ces propos confirment un des axes de travail qu'il est possible de mener à propos des mélanges de couleurs en classe (voir chapitre 3.6.3 p 23 de notre document). La séance s'est conclue par la présentation d'œuvres où les déclinaisons de nuances en sont une caractéristique plastique (Annexe XXXIII).

Cet échange collectif oral a impliqué l'ensemble des élèves et leur a permis de tisser un lien concret entre biodiversité et pratique artistique. Il aurait pu néanmoins, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, être encore plus riche. Certaines compétences communes à l'éducation artistique et à l'EDD ont pu être mises en œuvre, notamment la formulation d'une critique positive ou négative, la justification de choix, l'expression orale d'un avis personnel, d'une volonté, d'un doute mais aussi la proposition de solutions face à un problème ou l'apport de connaissances encyclopédiques concernant les espèces animales choisies par les élèves. Nous allons maintenant pouvoir répondre à notre problématique grâce aux données que nous avons recueillies.

## **V. RÉPONSE À LA PROBLÉMATIQUE**

Nous nous sommes demandé de quelle manière l'éducation artistique menée dans un projet interdisciplinaire auprès de nos élèves pouvait faciliter la compréhension de la notion de biodiversité étudiée en sciences. Au regard de la mise en œuvre de nos séquences, puis l'analyse des recueils de données qui en sont issus, nous apportons notre réponse. L'éducation artistique est venue appuyer la transmission des connaissances nécessaires à la compréhension de la notion de biodiversité, mais également la construction de compétences transversales propres à l'élaboration de la citoyenneté et écocitoyenneté de nos élèves.

L'immersion dans le milieu naturel lors de la visite de l'exposition « *À Ciel Ouvert* » a permis aux élèves d'en prendre une mesure concrète et a constitué une « expérience de vie significative » au sens où l'entend Lucie Sauvé. Nous avons constaté de plus qu'ils manifestaient spontanément un intérêt important pour le milieu naturel. Ceci est le premier point qu'il nous semble important de soulever. Nous avons pu l'observer également lors de la séquence que nous avons menée en sciences, mais aussi régulièrement, dans les comportements du quotidien (objets, livres présentés au reste de la classe dans des temps collectifs ritualisés). Nous supposons que la situation rurale de l'école, ainsi que le réseau familial participent probablement au

développement de cette sensibilité déjà acquise. Nos observations font écho aux propos de Philippe Meirieu lorsqu'il évoque le « *faire avec* » comme modalité pédagogique dans la mise en œuvre de l'EDD et qui sous-entend que les élèves ne sont pas vierges d'expérience. Les pratiques artistiques proposées dans nos séquences sont donc venues renforcer ce centre d'intérêt, notamment la pratique du Land Art qui a développé un regard différent par la prise d'un certain recul vis-à-vis de matériaux connus, mais peu ou jamais utilisés en classe avec de tels objectifs. L'observation de ceux-ci, la réflexion permettant leur utilisation précise dans un objectif artistique individuel a permis aux élèves de développer attention et concentration, mais aussi d'anticiper mentalement l'élaboration d'une production selon des contraintes liées aux matériaux à disposition, ces dernières étant en lien direct avec la biodiversité. Cette pratique en classe, puis dans la plaine de la Rivoire, a d'autre part contribué à faire prendre conscience aux élèves de la composition d'un milieu se situant à une échelle intermédiaire de proximité, dans le même temps où ils découvraient un nouveau champ d'exploration créative.

Les expérimentations de la couleur par l'intermédiaire de la peinture ont induit chez nos élèves la matérialisation d'un lien direct entre biodiversité et couleur. La pratique artistique liée à l'une a contribué à l'engagement de réflexions sur l'autre notion tout au long de la séquence. Un temps d'échanges collectifs en séance de clôture s'est révélé bénéfique à plusieurs niveaux. Le partage du support expérimental a permis à chacun d'affirmer sa propre sensibilité en production et d'être confronté à celle des autres élèves alors en situation de réception. Ce temps a été propice au développement de l'esprit critique. En tant que spectateurs, ils ont pu émettre des avis et les justifier en tant que concepteurs, être confrontés aux avis de leurs camarades et parfois devoir défendre leur production dans le bon usage des règles du groupe et dans le respect d'autrui. Cette phase s'est accompagnée de remédiations et propositions artistiques, de questionnements vis-à-vis des réalisations. Nous pouvons alors confirmer la propension effective de l'éducation artistique à induire une attitude propice au débat.

Ces deux séquences d'arts plastiques sont donc venues en complément de notre approche systémique de la biodiversité. Elles l'ont enrichie pour lui donner un axe plus profond favorisant l'action et la réflexion des élèves et mettant en lumière la démarche défendue par Lucie Sauvé lorsqu'elle évoque la formation de « citoyens débatteurs »<sup>111</sup>. Les travaux de John Dewey, philosophe et pédagogue du XIX<sup>e</sup> siècle qui considère l'expérience comme centrale dans

---

<sup>111</sup> MEIRIEU (Philippe), *op cit.*, p. 4.

l'éducation de l'individu, viennent appuyer cette idée. Selon ce dernier « la valeur des connaissances ne résident pas dans le fait qu'elles soient vraies ou non, mais dans le fait qu'elles possèdent une signification pratique en vue d'une fin supérieure »<sup>112</sup>. L'apprentissage d'une connaissance où d'une compétence s'effectuera d'autant mieux que l'individu donnera personnellement du sens à la démarche employée, le processus empirique participant à cela comme « la clé qui fait comprendre la nature de la réalité »<sup>113</sup>. Dans le cadre de nos travaux de recherche, nos élèves, par le biais de l'art, en prenant appui sur leurs expériences plastiques, ont pu engager des réflexions afin d'échanger, communiquer, débattre entre pairs tout en développant des compétences transversales d'analyse et de jugement. La pratique plastique menée en complément de notre séquence sur la biodiversité nous permet ainsi d'entrevoir son potentiel pédagogique dans la réalisation d'un projet d'EDD.

Les attitudes observées montrent que les bases d'une attitude écocitoyenne s'établissent lentement mais peuvent s'expérimenter très tôt dans la scolarité et restent dépendantes de plusieurs facteurs. Du côté enseignant, le choix de l'approche pédagogique et la récurrence des actions menées au fil des cycles (avec l'inclusion de situations permettant de réinvestir des expériences, artistiques ou non, déjà menées antérieurement) constitueront un repère pour l'élève afin qu'il élabore sa propre réflexion. Du côté élève, la construction écocitoyenne dépendra de sa sensibilité propre et de sa culture personnelle évoluant au fil du temps. Notre projet ne constitue qu'une seule pierre à l'édifice et le parcours scolaire de nos élèves sera jalonné de bien d'autres expériences. Nous sommes fiers d'avoir contribué à ce vaste chantier qu'est la construction du futur écocitoyen.

## CONCLUSION

Ce travail a confirmé notre hypothèse de départ selon laquelle l'éducation artistique représentée dans nos travaux par la discipline des arts plastiques a constitué un appui venu approfondir et éclaircir certains enseignements. Nous n'avons mené nos recherches que sur un

---

<sup>112</sup> BLANQUET (Marie France), *John Dewey : philosophe américain de l'éducation*, disponible sur internet : [Savoirs.CDI : John Dewey : philosophe américain de l'éducation \(reseau-canope.fr\)](http://Savoirs.CDI:JohnDewey:philosopheamericaindel'education(reseau-canope.fr)) (consulté le 27 avril 2021)

<sup>113</sup> BLANQUET (Marie France), *op. cit.*, p.1

échantillon restreint d'élèves, il serait intéressant pour aller plus loin d'expérimenter ces travaux auprès d'un plus grand nombre de classes, mais également auprès d'autres cycles après l'adaptation des contenus et des activités d'expérimentations. En cycle 1 nous participerions au développement initial de la sensibilité à l'environnement, en cycle 3 il s'agirait de constater ou non une évolution significative de celle-ci mais aussi de mesurer un premier engagement éventuel, quel qu'il soit, dans une démarche visant un développement durable. Dans notre école, plusieurs élèves de cours moyen font partie du conseil municipal des enfants. Réélus chaque année, ces derniers se sont notamment engagés dans un projet en faveur de la biodiversité par l'implantation d'hôtels à insectes dans le village. Cette instance municipale consultative porte ainsi la parole des élèves du premier degré à l'échelle de leur localité. Dans le second degré, c'est le rôle d'éco-délégué, consistant à promouvoir par l'intermédiaire des élèves eux-mêmes l'acquisition de comportements écocitoyens, qui permettra d'assurer la continuité et valoriser cet engagement tout au long du cursus scolaire.

# TABLE DES ANNEXES

Annexe I : Entretien avec Mme Laure Sessin responsable du service culturel de Riorges **Erreur !**

**Signet non défini.**

Annexe II : Réponses au questionnaire envoyé à l'artiste Erwan Sito. **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe III : Programme Arts plastiques du cycle 2 issu du BOEN n° 31 du 30 juillet 2020  
..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe IV : Charte pour l'éducation artistique et culturelle ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe V : Deux œuvres de Land Art tel qu'il se pratiquait à l'apparition de ce mouvement  
artistique « Spiral Jetty » de R. Smithson ; « Sun tunnel » de N.Holt . **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe VI : Le cercle chromatique de Johannes Itten..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe VII : Roue chromatique de Goethe ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe VIII : Photographies des œuvres présentées lors de l'exposition « À Ciel Ouvert » en  
2020..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe IX : Dossier d'exploration de l'exposition « À Ciel Ouvert » à destination des publics  
scolaires et des familles..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe X : Séquence d'arts plastiques menée en classe « Je découvre le Land Art »..... **Erreur !**  
**Signet non défini.**

Annexe XI : Séquence d'arts plastiques menée en classe « Les couleurs des êtres vivants »  
..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XII : Séquence du domaine Questionner le monde menée en classe « Premiers regards  
sur la biodiversité » ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XIII : Fiche documentaire sur la plaine de la Rivoire remise aux élèves lors de la séance  
9 de la séquence « Premier regard sur la biodiversité » ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XIV : Livret de visite individuel remis aux élèves lors de la visite de l'exposition  
..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XV : Photographies d'œuvres de Land Art présentées aux élèves lors de la séance 6 de la  
séquence « Je découvre le Land Art » (Andy Goldsworthy et Nils Udo) **Erreur ! Signet non**  
**défini.**

Annexe XVI : Trace écrite remise aux élèves lors de la séance 6 de la séquence « Je découvre le  
Land Art » ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XVII : Photographies montrées aux élèves lors des séances 2 et 3 de la séquence « Les  
couleurs des êtres vivants » ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XVIII : Affiches produites par les groupes d'élèves lors de la séance 3 de la séquence « Les couleurs des êtres vivants » .....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XIX : Verbatim Séance 3 Séquence « Les couleurs des êtres vivants »**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XX : Verbatim Séance 4 Séquence « Les couleurs des êtres vivants »**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XXI : Productions des élèves sur leur carnet de visite à propos de l'œuvre « *Lux Humanitas* » d'Erwan Sito .....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XXII : Productions des élèves sur leur carnet de visite à propos de l'œuvre « *Bird's Town* » d'Erwan Sito.....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XXIII : Productions des élèves sur leur carnet à propos de l'œuvre « *La place hypothétique de l'Arbre* » de C. Bigirimana et T. Cassir .....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XXIV : Productions des élèves sur leur carnet en réponse à « Dans la nature j'ai aussi vu... » .....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XXV : Productions de Land Art exploitées par les élèves dans leur carnet et réalisées en classe ou sur le site de l'exposition .....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XXVI : Productions de Land Art où les élèves ont créé par analogie en lien avec la forme de l'élément naturel employé.....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XXVII : Productions de Land Art où les élèves ont créé par analogie en disposant les éléments naturels d'une certaine manière .....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XXVIII : Production de Land Art d'un élève qui a représenté une scène en mouvement .....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XXIX : Productions de Land Art où les élèves ont créé à partir de critères d'ordre esthétiques .....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XXX : Production de Land Art d'une élève qui a créé par correspondance entre la nature de l'élément naturel médium et la nature de l'élément représenté.....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XXXI : Productions des élèves lors de la séance 4 de la séquences « Les couleurs des êtres vivants ».....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XXXII : Nuancier élaboré collectivement à partir des échantillons de couleur produits par les élèves en séance 1 et 2 de la séquence « Les couleurs des êtres vivants »**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe XXXIII : Œuvres présentées aux élèves pour clore la séance 4 de la séquence « Les couleurs des êtres vivants » (Claude Monet, Jacques Monory, Mark Rothko)**Erreur ! Signet non défini.**



# BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

ALLAIN (Jean Charles), *Education au développement durable au quotidien Initiation à l'approche systémique des problèmes d'environnement de la maternelle au cycle 3*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2011, 1<sup>ère</sup> édition, 223p.

BLANQUET (Marie France), *John Dewey : philosophe américain de l'éducation*, 2010, 1p., disponible sur internet : [Savoirs CDI: John Dewey : philosophe américain de l'éducation \(reseau-canope.fr\)](http://savoirs.cdi.reseau-canope.fr) (consulté le 27 avril 2021)

BO-KYOUNG (Lee), *Espaces d'expositions temporaires consacrés à l'art contemporain*, Marges revue d'art contemporain, 2007, numéro 5, p. 40-60, disponible sur internet : <https://journals.openedition.org/marges/705#ftn1> (consulté le 8/04/2020).

BRUN (Nathalie), *Art, Création et développement durable*, in, EUZEN (Agathe), EYMARD (Laurence), GAILL (Françoise) (dir.), *Le développement durable à découvert*, Paris, CNRS Éditions, 2013, p. 328-329, disponible sur internet : <https://books.openedition.org/editions-cnrs/10888> (consulté le 23/11/2019).

CONNAC (Sylvain), *La coopération entre élèves*, Futuroscope, Canopé éditions, 2017, 1<sup>ère</sup> édition, 127p.

CONNAC (Sylvain), *Organiser la coopération entre élèves Fiche 4 Les démarches de projet et le travail en équipe*, 2 p., disponible sur internet : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Organiser-la-cooperation-dans-sa-classe> (consulté le 12/04/2020).

DIEMER (Damien) & MARQUAT (Christel), *Des « éducations à » à l'éducation au développement durable : un changement en profondeur de l'enseignement ?* 18 p., disponible sur internet : [www.reseau-espe.fr/sites/default/files/documents/presep15-diemer-marquat.pdf](http://www.reseau-espe.fr/sites/default/files/documents/presep15-diemer-marquat.pdf) (consulté le 9/04/2020).

EDUSCOL, *Qu'est-ce que l'éducation au développement durable ?* disponible sur internet : <https://eduscol.education.fr/cid79021/qu-est-ce-que-l-education-au-developpement-durable.html> (consulté le 04/12/2019).

EDUSCOL, *Le parcours d'éducation artistique et culturel de l'élève* disponible sur internet : <https://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-education-artistique-culturelle.html> (consulté le 14/04/2020).

EDUSCOL, *Lexique pour les arts plastiques : les éléments du langage plastique*, p. 3, disponible sur le site : [RA C2C3 AP Lexique Elements du langage plastique-dm 613822.pdf \(education.fr\)](#) (consulté le 21 février 2021).

EDUSCOL, *Programme du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020*, disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite\\_obligatoire/24/5/Programme2020\\_cycle\\_2\\_comparatif\\_1313245.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf) (consulté le 17/01/2021).

EDUSCOL, *Enjeux des trois questions au programme de cycle 2 en arts plastiques*, 4p., disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/77/1/RA16\\_C2\\_AP\\_enjeux\\_trois\\_questions\\_739771.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/77/1/RA16_C2_AP_enjeux_trois_questions_739771.pdf) (education.fr) (consulté le 17/01/2021).

ELMALEH (Éliane), *La terre comme substance ou le Land Art*, Revue française d'études américaines, 2002/3, numéro 93, p.65-77, disponible sur internet : <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-etudes-americaines-2002-3-page-65.htm> (consulté le 23/11/2019).

GIBOULET (François), MENGELLE-BARILLEAU (Michelle), *La peinture, Retenir l'essentiel*, Paris, Nathan, 2018, 159p.

GIORDAN (André), SOUCHON (Christian), *Une éducation pour l'environnement vers un développement durable*, Paris, Delagrave, 2008, 1<sup>ère</sup> édition, 271 p.

GÜTHLER (Andreas), LACHER (Kathrin), *LAND Art avec les enfants*, Sète, La Plage, 2009, 1<sup>ère</sup> édition, 166 p.

ITTEN (Johannes), *Art de la couleur*, ÉDITION ABRÉGÉE, Approche subjective et description objective de l'art, Dessain et Tolra/Larousse, 2018, 3<sup>ème</sup> édition, (1<sup>ère</sup> édition française en 1986), 96 p.

MEIRIEU (Philippe), *Éduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? DU MONDE-OBJET AU MONDE-PROJET*, Conférence donnée lors du Congrès international Planet'ère, UNESCO, Novembre 2001 17 p., disponible sur internet :

[https://www.meirieu.com/ARTICLE/MONDE%20OBJET\\_PROJET-RTF.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLE/MONDE%20OBJET_PROJET-RTF.pdf) (consulté le 24/11/2019).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015p., disponible sur le site : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718/> (consulté le 5 février 2021).

MULLER (Maxence), *Introduction à la théorie des couleurs de Goethe*, disponible sur le site : <https://www.unionchefsopérateurs.com/introduction-a-la-theorie-des-couleurs-de-goethe/> (consulté le 15 avril 2021).

PELLAUD (Francine), *Chapitre 6 Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable* in DIEMER (Arnaud) et al., *Éducation au développement durable*, De Boeck Supérieur, 2014, 1<sup>ère</sup> édition, p. 137 – 161.

RUPPIN (Virginie), *LES ARTS PLASTIQUES EN FRANCE, Une discipline scolaire en mutation*, disponible sur le site <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2016-2-page-159.htm> (consulté le 17/01/2021).

SAUVÉ (Lucie), ORELLANA (Isabel), VILLEMAGNE (Carine), BADER (Barbara), *Éducation Environnement Écocitoyenneté Repères contemporains*, Québec, Presse de l'université du Québec, 2017, 1<sup>ère</sup> édition, 241 p.

SAUVÉ (Lucie), *Chapitre 5 Quels fondements pour une éducation écocitoyenne ?* in DIEMER (Arnaud) et al., *Éducation au développement durable*, De Boeck Supérieur, 2014, 1<sup>ère</sup> édition, p.119 - 136.

TAMION (Nathalie), *Amener les élèves à créer*, Les cahiers pédagogiques [en ligne], 2019, N°551 (consulté le 22 février 2021), p. 66-67., disponible sur le site : <https://arts-plastiques1.webnode.fr/module-4-m2a/>

VAZZOLER (Marine), *Land Art : quel héritage dans l'art actuel ?* Le Quotidien de l'Art [en ligne], 2019, numéro 1707, p. 7 – 11.